

ZISU

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Editorial

3

Andreas Bonnet,
Angelika Paseka,
Matthias Proseke
Ungewissheit zwischen unhintergebarer
Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit.
Ein Basisbeitrag zur Einführung

Thementeil

Juliane Engel,
Michael Göhlich,
Elke Möller,
Sophia Stiftinger
Glokalisierte Klassenräume? ‚Doing Ethics‘ als
Bearbeitung von Ungewissheit 25

Thorsten Merl
Sich der pädagogischen Handlungsfähigkeit
vergewissern: Autorisierungen im Unterricht 43

Jan-Hendrik Hinzke,
Johanna Gesang,
Kris-Stephen Besa
Ungewissheit im unterrichtlichen Handeln von
Lehrpersonen. Zur Erfahrung von Ungewissheit
zwischen Norm, Theorie und Habitus 56

Simone Plöger,
Sara Fürstenau
Ungewissheit als Dimension der
Mehrsprachigkeitsdidaktik. Analyse einer
ethnografischen Sequenz aus einer Internationalen
Vorbereitungsklasse 70

Matthias Schierz,
Hilke Pallesen
„Unter uns Sportlern...“ – Fachdidaktische
Überlegungen zu Gewissheitskonstruktionen in
Unterrichtsnachbesprechungen des Praxissesters
Sport 84

Emanuel Schmid
Ungewissheitserfahrungen im frühen Berufseinstieg -
Rekonstruktionen zur Wahrnehmung und Bearbeitung
unterrichtlicher Kontingenz 99

Diskussion

Sascha Kabel,
Marion Pollmanns
Zur Frage nach der Ungewissheit des Unterrichts.
Inwiefern sich „Ungewissheit“ nicht als Gegenstand
interpretativer Unterrichtsforschung eignet 113

Allgemeiner Teil

Hanna Roose	Norm-Habitus-Spannungen. Das biblische Gespräch in Lehrerfortbildung und evangelischem Religionsunterricht aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode	127
Anja Hackbarth, Patricia Stošić, Lea Thönnnes	„Da ist mein Weg zu Ende.“ Elterliche Perspektiven auf schulische Platzierungen im Kontext von Inklusion und lokalem Bildungsraum	145

Rezension

Kerstin Rabenstein	Sammelrezension zu Studien zu Hegemonien im (Fach-)Unterricht. Ethnographische und diskurstheoretische Ansätze und Erträge	159
--------------------	--	-----

Editorial

Andreas Bonnet, Angelika Paseka, Matthias Proske

Ungewissheit zwischen unhintergebarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit

Ein Basisbeitrag zur Einführung

1 Einleitung

Ungewissheit scheint sowohl im Alltag als auch in der Politik „das große Thema unserer Zeit“ (Schnabel 2020) zu sein, dem wir nicht entkommen können.

Sie zeigt sich in vielen Facetten. Angesichts der aktuellen Entwicklungen scheinen stabile *Strukturen gesellschaftlicher Wissensproduktion und Wissensnutzung* nicht mehr tragfähig. Nicht-Wissen bzw. partielles Wissen werden sichtbar. Gleichzeitig erzeugt neues Wissen immer auch wieder neues Nicht-Wissen. Pädagogisches Handeln in Schulen ist eingebettet in solche Entwicklungen. Bei vielen Themen, z. B. Digitalisierung oder Klimawandel, vermissen Lehrpersonen klare Antworten. Der Verweis auf die Zukunftsoffenheit von Wissen erscheint ihnen wenig hilfreich für die konkrete Unterrichtsplanung und das Unterrichtshandeln.

Angesichts gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Dynamiken sowie der Auflösung von ‚Normalitätsverhältnissen‘ in familiären und beruflichen Lebensbereichen sind über den *Lebenslauf* hinweg viele *Optionen* möglich geworden. Das verlangt nach individuellen *Entscheidungen*, z. B. hinsichtlich Schulwahl, Berufswahl oder Lebensform, auf die junge Menschen vorbereitet werden sollen. Beratung ist aber nur im Jetzt möglich, und Entscheidungen, die im Jetzt richtig scheinen, können sich morgen als brüchig erweisen. Wie soll Schule darauf vorbereiten?

Der zunehmende Wegfall von Routinen eröffnet auch in täglichen Handlungssituationen *Optionen* und fordert *situative Entscheidungen*. Nähe-Distanz, Autonomie-Heteronomie als zwei Beispiele von Antinomien in pädagogischen Situationen waren in der Vergangenheit klarer aufzulösen als heute. Das verlangt von den Lehrpersonen ein ständiges Abwägen in Fragen der Angemessenheit. Vorstellungen von Professionalität müssen überdacht, verhandelt und angepasst werden, müssen sich letztlich in neuen Situationen immer wieder bewähren.

In dieser Ausgabe der ZISU geht es um Forschung, die sich mit Erscheinungsweisen von Ungewissheit im *Unterricht* sowie mit daraus resultierenden Fragen zum *Professionsverständnis* auseinandersetzt. Zunächst präsentieren und differenzieren wir unterschiedliche theoretische Konzeptualisierungen (Abschnitt 2). Anschließend bilanzieren wir die vorliegenden empirischen Befunde aus der Forschung zu Ungewissheit (Abschnitt 3) und diskutieren abschließend – auch in Auseinandersetzung mit dem Diskussionsbeitrag von Sascha Kabel und Marion Pollmann (i. d. B.) – die Eignung der Ungewissheitskategorie für fachdidaktische und schulpädagogische Forschung (Abschnitt 4).

2 Begriffe und theoretische Zugänge

Im Theoriediskurs zu Ungewissheit sind mindestens zwei grundlegende Perspektivierungen zu erkennen. Einerseits rückt Ungewissheit als Kehrseite gesellschaftlicher Steuerung und Planung unter dem Signum der Gleichzeitigkeit von Optimierungserwartungen und Risiken in den Blick (vgl. Bonß 1995; Evers & Nowotny 1987). Ungewissheit wird hier v.a. als Folge informationaler Unterbestimmtheiten (Nicht-Wissen) und operativer Bedingungen (Unsicherheit und Kontingenz) beobachtet. Andererseits wird Ungewissheit als eine Folge der als spezifisch modern ausgewiesenen Steigerung von Möglichkeitshorizonten für das Welterleben von Individuen verstanden, die von diesen „von Anfang an auch als akute Orientierungslosigkeit und bodenlose Unsicherheit erfahren“ werde (Makropoulos 1998: 70).

Mit diesen verschiedenen Perspektivierungen sind unterschiedliche Präferenzen für Begriffe und Bezeichnungen verbunden. Während im Kontext gesellschaftlicher Steuerung und Planung gerade mit Blick auf deren Realisierbarkeit im Medium von Interaktion, Organisation und Profession die Begriffe *Ungewissheit* oder *Kontingenz* präferiert werden, so kommen mit Blick auf das Welterleben von Individuen Begriffe wie *Unsicherheit*, *Irritation*, aber auch *Ambiguitätstoleranz* und *Kontingenzbewältigung* ins Spiel.

Strukturiert man die erziehungswissenschaftlichen Zugriffe auf Ungewissheit (vgl. Paseka et al. 2018), so sind sowohl Anschlüsse an diese Perspektivierungen wie auch Verschiebungen zu erkennen. Einerseits werden Ungewissheit und Kontingenz als konstitutive Strukturmomente pädagogischer Interaktion betrachtet (z. B. Proske 2006; Kade & Seitter 2003). Theoretisierungen dieser Variante stellen wir in Abschnitt 2.1 vor. Andererseits wird Ungewissheit als Startpunkt von Lern- und Bildungsprozessen konzeptualisiert, die über akkumulatives Lernen hinausgehen. In diesem Verständnis kann die Herstellung von Ungewissheit oder der produktive Umgang mit ihr im Sinne einer Irritation vorhandenen Wissens als wünschenswerte didaktische Strategie betrachtet werden (z. B. Bähr et al. 2018; Combe et al. 2018). Theoretisierungen dieser Variante stellen wir in Abschnitt 2.2 vor.

2.1 Ungewissheit als Strukturmoment pädagogischer Interaktion

Betrachtet man Ungewissheit als Strukturmoment pädagogischer Interaktion, so kann man dies erstens aus der Perspektive eines interagierenden Kollektivs tun. Zur Konzeptualisierung dieses Blickwinkels diskutieren wir die Systemtheorie (2.1.1). Ungewissheit kann aber auch aus der Perspektive des lernenden Individuums thematisiert werden. Dafür steht exemplarisch der radikale Konstruktivismus (2.1.2). Beide Perspektiven verdeutlichen, dass Lehrpersonen in mehrfacher Hinsicht mit Ungewissheit konfrontiert sind. Dies steht im Zentrum der strukturtheoretischen Professionsforschung (2.1.3).

2.1.1 Systemtheorie: Blick auf Kommunikation und Ordnungsbildung

Anders als in professionsbezogenen Diskursen, die sich in einer akteursbezogenen Perspektive mit der Bedeutung von Ungewissheit und Wissen für das *pädagogische Han-*

Thementeil

Juliane Engel, Michael Göhlich, Elke Möller, Sophia Stiftinger

Glokalisierte Klassenräume? ‚Doing Ethics‘ als Bearbeitung von Ungewissheit

Zusammenfassung

Das Konzept der Glokalisierung fasst die Dynamik von lokalen und globalen Entwicklungen als steigende Komplexität von Relationierungsmöglichkeiten. Mit dieser einher geht eine (produktive) Verunsicherung nicht nur von Entscheidungsprozessen, sondern auch der Verbindlichkeit von Wertvorstellungen im Rahmen jugendlicher Identitätskonstruktionen. Anhand von Unterrichtsvideographien aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt „Glokalisierte Lebenswelten“ nimmt der Beitrag die performative Praxis ethischer Aushandlungsprozesse als *doing ethics* zwischen (Schul-)Alltag und dem sogenannten ‚Welthandelsspiel‘ in den Fokus. Im Anschluss an kultur- und bildungstheoretische Ansätze werden Klassenzimmer und Spiel als Ermöglicheräume und zugleich Rahmung ‚glokalisierter‘ Aushandlungsprozesse konturiert. Dargestellt wird, wie spatiale (An-)Ordnungen und Platzierungen Handlungspotentialität, Subjektivierungspraktiken sowie Identitätsbildung von Schülerinnen und Schülern in (Unterrichts-)Alltag und Spiel bestimmen.

Schlagwörter: Glokalisierung, ethisches Urteilen, Spiel, Subjektivierung, Identitätskonstruktionen, Unterricht, Videographie

Glocalized Classrooms – ‘Doing Ethics’ as Creation and Processing of Uncertainty

The concept of glocalization captures the dynamics of local and global developments as an increasing complexity of relational possibilities. This means a (productive) uncertainty not only of decision-making processes, but also of the – sometimes unquestioned – binding nature of values in the context of adolescent identity constructions. Using school videographies from the interdisciplinary research project ‘Glocalized Life Worlds’, this contribution focuses on the performative practice of ethical negotiation processes as doing ethics between everyday (school) life and the so-called ‘world trading game’. Following cultural and educational theoretical approaches, classroom and game are outlined as spaces of opportunity and at the same time as framing ‘glocalized’ processes of negotiation. This contribution shows how spatial arrangements and placements determine the potential for action, practices of subjectivation as well as the formation of identity of pupils in everyday life and play.

Keywords: glocalisation, ethical judgement, play/game, subjectification, construction of identity, lessons/schooling, videography

1 Einleitung: Glokalisierte Lebenswelten, glokalisierte Klassenräume und Ungewissheiten der Selbst- und Fremdverortung

Lebenswelten sind fragmentiert und gleichzeitig weltweit verknüpft, sie sind nicht länger an homogene Konzepte von Sinn und Bedeutung gebunden oder abhängig von kohärenten Narrativen und allgemein gültigen Interpretationen innerhalb einer geteilten normativen Sphäre. Sie sind, pointiert formuliert, de-lokalisiert und glokalisiert (vgl. Engel et al. 2018). Der Begriff der Glokalisierung (vgl. Dürrschmidt 2011; Robertson

1995) fasst diese Dynamik von lokalen und globalen Entwicklungen als steigende Komplexität von Relationierungsmöglichkeiten. Wie wir im Rahmen unseres DFG-Projektes „Glokaliserte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi des ethischen Urteilens im Geographieunterricht“ mittels Unterrichtsvideographien beobachten konnten, bedeutet dies auch eine produktive Verunsicherung von Entscheidungsprozessen und teilweise unhinterfragten Verbindlichkeiten von Wertvorstellungen im Rahmen jugendlicher Identitätskonstruktionen.

Der vorliegende Beitrag nimmt diesen – vor dem Hintergrund postkolonialer (vgl. Loomba et al. 2005, Bhabha 2000) und postmigrantischer (vgl. Yildiz & Hill 2017) Gesellschaftsdiagnosen relevanten – Befund ernst und sucht ihn anhand einer situativen Konstellation erziehungswissenschaftlich zu präzisieren. Aus bildungstheoretischer Perspektive wird hier der Frage nachgegangen, *wie* Schülerinnen und Schüler Ungewissheiten im Kontext komplexer, globalisierter Relationierungsmöglichkeiten bearbeiten und performativ-ethisch aushandeln. Am Beispiel einer Unterrichtsstunde, in der Gymnasialschülerinnen und -schüler der Klassenstufe 10 ein sogenanntes ‚Welthandels-spiel‘ spielen, soll verdeutlicht werden, inwiefern Klassenzimmer und Spiel als Ermöglichungsraum und zugleich Rahmung ‚glokalisierter‘ Aushandlungsprozesse fungieren können. Im ‚Welthandels-spiel‘ greifen implizite und explizite Regeln ineinander und bringen eine (produktive) Differenz zwischen ethischem Urteilen und ethischem Handeln in konkreten Situationen wie auch im Transfer auf globale Zusammenhänge hervor. Dabei führt das konstitutive Ausbleiben einer eindeutigen (Auf-)Lösung von Konflikten wie auch die Komplexität des Spielgeschehens zur Notwendigkeit, Ambivalenzen auszuhalten. Fokussiert wird im Folgenden daher nicht primär die didaktisch intendierte Anbahnung komplexer Modi ethischen Urteilens im ‚offiziellen‘ Unterrichtsgeschehen, als vielmehr die im Unterricht unintendiert erfolgenden Praktiken der Differenzierung, d. h. das konkrete ethische Tun (*doing ethics*) in seiner sozialen Wirksamkeit, und der darin sichtbar werdende Umgang mit Ungewissheiten der Identität und Identifikation bzw. der Selbst- und Fremdverortung. Das Spiel – in unserem Fall eine agonale angelegte Abstraktion des Welthandels – tritt als kulturbildender Möglichkeitsraum (vgl. Huizinga 2013/1938) und paradox gerahmter Kontext (vgl. Bateson 1981) in Erscheinung (2), der stets auch die Grenze zwischen ‚Real‘ und ‚Probe‘ problematisiert (3). Anhand von Videographien ist dann zu beschreiben (4), wie die performative und die reflexive Ebene ethischer Aushandlungsprozesse im Unterricht zwischen ‚offiziell‘em Unterrichtsgeschehen und ‚Hinterbühne‘, zwischen ‚globalisiertem‘ Spielrahmen und lokalen, alltäglichen (Aushandlungs-)Praktiken hervorgebracht wird (5).

2 Der Klassenraum als globalisierter Raum – methodologische Vorbemerkungen

Die Praktiken der Differenzierung von Schülerinnen und Schülern als konkretes ethisches Tun (*doing ethics*) sowie der darin sichtbar werdende Umgang mit Ungewissheiten der Identität und Identifikation bzw. der Selbst- und Fremdverortung im Klassenzimmer lassen sich durch eine raumtheoretische Grundlegung erziehungswissenschaftlich präzisieren.

Sich der pädagogischen Handlungsfähigkeit vergewissern: Autorisierungen im Unterricht

Zusammenfassung

Autorität bezeichnet ein anerkanntes Führungsverhältnis, dessen Entstehung und Aufrechterhaltung konstitutiv ungewiss, zugleich aber für pädagogisches Handeln unumgänglich ist. Professionelles Handeln von Lehrkräften steht entsprechend vor der Notwendigkeit, sich der immer nur vorübergehenden Anerkennung des Führungsverhältnisses zu vergewissern. Der Beitrag beleuchtet, wie Autorität im Unterricht beansprucht wird und wie damit Gewissheit hinsichtlich der pädagogischen Handlungsfähigkeit herzustellen versucht wird. Dafür wird eine performativitätstheoretische Perspektive auf Autorität, als eine sich qua Anerkennung vollziehende Autorisierung, eingenommen und empirisch der Anfang des Unterrichts fokussiert. Die Analysen zeigen unterschiedliche Formen der Beanspruchung und Anerkennung von Autorität zum Unterrichtsbeginn auf. So wird zugleich die permanente Bearbeitung von Ungewissheit hinsichtlich des pädagogischen Führungsverhältnisses sichtbar.

Schlagwörter: Unterricht, Autorität, pädagogische Autorisierung, Ungewissheit

Ensuring Pedagogical Agency: Practices of Authorization in the Classroom

Authority refers to an acknowledged leadership relationship. Its creation and maintenance are constitutively uncertain, but at the same time indispensable for teaching. Accordingly, teachers are confronted with the necessity of ensuring their authority, even though it is only temporary. The article examines how authority is claimed in the classroom and how this is used to create certainty with regard to the pedagogical ability to act. Therefore, a perspective on authority, as an authorization that takes place in the performed recognitions, is adopted and empirically focuses on the beginning of the lessons. The analyses show the many forms of claiming and recognizing authority at the beginning of a lesson. At the same time, the permanent handling of uncertainty regarding the pedagogical leadership relationship becomes visible.

Keywords: school lessons, authority, pedagogical authorization, uncertainty

Zu Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns liegen mittlerweile verschiedene Beiträge vor (vgl. Paseka et al. 2018; Helsper et al. 2005). Neben modernisierungstheoretischen Begründungen sich dramatisierender Ungewissheiten, wird diese ebenso mit dem Begriff der doppelten Kontingenz systemtheoretisch begründet. Während in systemtheoretischer Perspektive die einen folgern, Unterricht sei notwendigerweise auf Kontingenzschließung ausgerichtet (vgl. Meseth et al. 2012), wird an anderer Stelle eine „Kontingenzentfaltung und Kontingenzbejahung als die Chance der Nutzung von Möglichkeitsräumen des Denkens, als zentrale Aufgabe des Unterrichts“ postuliert (Combe et al. 2018: 61, Hervorh. orig.). In bildungstheoretischer Fundierung argumentiert Gruschka für eine solche Bejahung von Ungewissheit, da diese den „Kern gehaltvoller Erziehungs- und Bildungsprozesse“ ausmache (Gruschka 2018: 15). Für die strukturalistische Professionstheorie ist Ungewissheit eine unauflösbare Antinomie des Handelns von Lehrpersonen. Trotz konstitutiver Ungewissheit müssten Professionelle „aber gerade Gewissheit und Sicherheit hinsichtlich ihrer Interventionen reklamieren,

um ihre Adressaten – die ihrerseits in prekäre und ungewisse Lebenslagen gestellt sind – nicht zusätzlich zu destabilisieren“ (Helsper 2008: 165). In praxistheoretischer Sicht gerät Un-/Gewissheit empirisch als In-/Stabilität sozialer Ordnungen in den Blick (vgl. Rabenstein 2020). Dabei sensibilisieren poststrukturalistische und systemtheoretische Perspektiven dafür, dass zwar machtvoll Kontingenzschließungen bestehen, diese aber konstitutiv fragil sind.

Trotz konstitutiver Ungewissheit vollziehen sich also durchaus Versuche der Vergewisserung und Kontingenzschließungen, u. a. in Form von Selbstvergewisserungen hinsichtlich des „*commitment* seitens der Schüler“ (Meseth et al. 2012: 233, Hervorh. orig.). Dies geschieht beispielsweise, wenn Lehrkräfte sich (zu) vergewissern (versuchen), ob die Lernenden sich überhaupt auf die Vermittlungsbemühungen einlassen, ihnen also folgen. Ist dies der Fall, lässt sich von einer pädagogischen Autoritätsbeziehung sprechen – also einer, in der die eine Seite für sich Führung beansprucht und die andere Seite diesen Anspruch anerkennt. Bereits diese Unterscheidung von Beanspruchung und Anerkennung macht deutlich, dass auch pädagogische Autorisierungen strukturell ungewiss sind.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet empirisch den Umgang von Lehrkräften mit der strukturellen Ungewissheit der Autorisierungen des pädagogischen Handelns. Unterrichtsliche Praktiken, in denen Autorität beansprucht wird, werden dabei als Praktiken der Vergewisserung der pädagogischen Handlungsfähigkeit verstanden. Pädagogische Autorisierungen scheinen geradezu *notwendige Bedingung* dafür zu sein, dass überhaupt *pädagogisches* Handeln stattfinden kann. Lehrkräfte müssen sich vergewissern, ob Schüler*innen ihrem Führungshandeln folgen, damit sich ein *pädagogisches* Zeigen – also ein Zeigen einer Sache von jemand *für jemand*, das diese Person als Lernende*n adressiert (vgl. Ricken 2009; Prange 2005) – überhaupt sinnvoll vollziehen kann. Denn die im Zeigen sich vollziehende Bearbeitung der pädagogischen Differenz von Lernen und Aneignung ist konstitutiv davon abhängig, dass dem Zeigen – und damit den Zeigenden – *gefolgt* wird. Ohne diese Gefolgschaft ließe sich wohl nicht von einem *pädagogischen* Handeln sprechen. Sich des schülerseitigen *commitments* zu vergewissern bedeutet somit, sich der pädagogischen Handlungsfähigkeit zu vergewissern. Entsprechend interessiert sich der vorliegende Beitrag dafür, wie pädagogische Autorität beansprucht und damit Gewissheit herzustellen versucht wird.

Zur Bearbeitung dieses Erkenntnisinteresses werden 1.) theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu schulischer Autorität sowie dem Beginn des Unterrichts dargelegt. Es folgen 2.) methodologische Begründungen der empirischen Analyse pädagogischer Autorisierungen als mit Diskursen verknüpfte Praktiken. Sodann wird 3.) der Beginn einer Unterrichtsstunde hinsichtlich pädagogischer Autorisierungen empirisch rekonstruiert. Der Beitrag schließt 4.) mit einem Fazit, das u. a. zwei übergeordnete Strategien der Vergewisserung darlegt und das Desiderat einer auf Autorisierungen bezogenen hegemonietheoretischen Diskursanalyse begründet.¹

1 Ich danke Kathrin Racherbäumer und Kerstin Rabenstein für die konstruktiv-kritischen Diskussionen zum vorliegenden Beitrag.

Ungewissheit im unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen. Zur Erfahrung von Ungewissheit zwischen Norm, Theorie und Habitus

Zusammenfassung

Der Artikel beschäftigt sich mit der Erfassung solcher Ungewissheit, die sich im Sprechen von Lehrpersonen über ihren Unterricht zeigt. Vor dem Hintergrund des Anspruchs professionstheoretischer Zugänge, Ungewissheit konstruktiv für die Entfaltung von Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern zu nutzen, wird eine rekonstruktiv angelegte Interviewstudie mit Lehrpersonen vorgestellt. Ziel ist es zu eruieren, welche Ungewissheitserfahrungen Lehrpersonen machen und wie sich diese methodisch geleitet erfassen lassen. Die Datenauswertung mit der Dokumentarischen Methode lässt zwei Muster von Ungewissheitserfahrungen erkennen, die von unterschiedlichen Relationen von Normen, Common Sense-Theorien und Habitus der Lehrpersonen strukturiert werden.

Schlagwörter: Ungewissheit, Professionalität, Handeln von Lehrpersonen, Unterricht, Habitus, Normen, Common Sense-Theorien, Interviews, Dokumentarische Methode

Uncertainty in Teaching. The Experience of Uncertainty between Norm, Theory and Habitus

The article analyses the uncertainty that shows in the way teachers speak about their lessons. Against the background of the requirement to deal productively with uncertainty to support students' learning processes, a reconstructive interview-study with teachers is presented. The research questions are: Which experiences of uncertainty do the teachers have and how can they be grasped by using certain research methods? Data analysis with the documentary method shows two patterns of experiences of uncertainty, structured by different relations of norms, common sense-theories and habitus of the teachers.

Keywords: uncertainty, teacher professionalism, teaching, habitus, norms, common sense-theories, interviews, documentary method

1 Einleitung

Ungewissheit gilt in verschiedenen professionstheoretischen Ansätzen als konstitutive Bedingung des Handelns von Lehrpersonen (vgl. Cramer et al. 2019). Wenn dabei auf die alltägliche Gestaltung der unterrichtlichen Interaktion mit Schülerinnen und Schülern fokussiert wird, erweisen sich systemtheoretische und strukturtheoretische Zugänge als besonders produktiv (vgl. Paseka 2011; Helsper 2003). Es zeigt sich jedoch, dass nur wenige Untersuchungen dazu vorliegen, welche Formen von Ungewissheit Lehrpersonen in unterrichtlichen Kontexten erfahren und wie sich derartige Ungewissheitserfahrungen rekonstruktiv erfassen lassen.

Die Studie greift diese Forschungslücke auf, indem aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive auf Ungewissheitserfahrungen fokussiert wird, die Lehrpersonen in unterrichtlichen Kontexten machen. Gefragt wird, (a) wie Lehrpersonen in diesen Kontexten Ungewissheit erleben und (b) wie sich Ungewissheitserfahrungen

gen mit der Dokumentarischen Methode über Interviews erfassen lassen. Durch diese Fragen verfolgt der Beitrag ein sowohl gegenstandsbezogenes als auch forschungsmethodisches Erkenntnisinteresse.

2 Ungewissheit als Thema des Diskurses um Professionalität von Lehrpersonen

Die *systemtheoretische* Perspektive lässt sich auf Luhmanns Verwendung der Begriffe Kontingenz und Entscheidung zurückführen. Während Kontingenzen für „einen ‚Horizont‘ anderer Möglichkeiten“ (Luhmann 1975: 74) stehen, verweisen Entscheidungen auf Festlegungen im Sinne von Weichenstellungen für das weitere Handeln. Entscheidungen erfolgen unter kontingenten Bedingungen, weshalb Luhmann (2000: 168) Ungewissheit nicht der Zukunft, sondern der Gegenwart zurechnet, indem er die „Ungewissheit der Auswahl aus einem Selektionsbereich“ fokussiert. In der Interaktion zwischen Akteurinnen und Akteuren verschärft sich dieses Problem im Sinne einer ‚doppelten Kontingenz‘: Die Selektion aus Auswahlmöglichkeiten ist weder für Ego noch für Alter vorhersehbar, beide treffen ihre Entscheidungen aber in Abhängigkeit voneinander (vgl. Luhmann 1984). Dieses Kontingenzverständnis wird aktuell in Bezug auf das Handeln von Lehrpersonen in Verbindung mit lern- und bildungstheoretischen Konzeptionen gebracht (vgl. Combe et al. 2018). Demnach bedroht Kontingenz bzw. Ungewissheit einerseits Routinen und die ständige Möglichkeit, dass in der unterrichtlichen Interaktion Anschlüsse verfehlt werden, kann als belastend erlebt werden. Andererseits gelte es, „Ungewissheit im Lehrerberuf nicht nur zu ertragen, sondern als Herausforderung anzunehmen und als konstitutives Moment des professionellen Handelns zu nutzen“ (ebd.: 56). Ungewissheit erscheint dabei als von Lehrpersonen aktiv einzusetzendes Mittel für die Entfaltung produktiver Verstehensprozesse im Unterricht (vgl. auch Paseka 2011).

Auch in der *strukturtheoretischen* Perspektive wird Ungewissheit als konstitutiv betrachtet, da die von Professionellen zu leistende „stellvertretende Krisenbewältigung“ (Oevermann 2002: 26) nicht mittels einer „ingenieurialen“ (ebd.: 25) Wissensanwendung erfolgen kann, sondern via einer nicht-standardisierbaren Interventionspraxis erfolgen muss. Sollen innerhalb eines Arbeitsbündnisses die Eigenkräfte der Klientinnen und Klienten gefördert werden, gelte es, mit der Zukunftsoffenheit von Lebenspraxis umzugehen, wobei letztere „als Quelle von Krisenkonstellation und Erzeugung von Neuem“ (ebd.: 32) agiert. Mit Blick auf das Handeln von Lehrpersonen wurde diese Perspektivierung prominent im Ansatz struktureller Antinomien aufgegriffen (vgl. Helsper 2004). Ungewissheitsmomente sind damit verbunden, dass Lehrpersonen im Handlungsvollzug Entscheidungen zwischen sich widersprechenden Ansprüchen zu treffen haben – ohne diese Entscheidungen in situ immer begründen zu können (vgl. ebd.: 71). Gesteigert wird diese Ungewissheit dadurch, dass Lehrpersonen „als Krisenauslöser“ (ebd.: 74) zu fungieren und die „erreichten Deutungs- und Erklärungsmuster“ (ebd.) der Schülerinnen und Schüler zur Initiierung von Lernprozessen „immer wieder zu irritieren“ (ebd.) haben.

System- wie strukturtheoretische Perspektivierungen münden somit in der Formulierung des Anspruchs, dass Lehrpersonen Ungewissheit nicht nur hinnehmen, sondern

Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Analyse einer ethnografischen Sequenz aus einer Internationalen Vorbereitungsklasse

Zusammenfassung

Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, die die deutsche Sprache erst lernen, bringen zahlreiche Sprachen mit in den Unterricht. Sowohl aus wissenschaftlicher als auch bildungspolitischer Perspektive wird gefordert, ihre Mehrsprachigkeit produktiv für das Lernen aufzugreifen. In der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird in der Durchführung von Sprachvergleichen die Möglichkeit gesehen, den Unterricht für Mehrsprachigkeit zu öffnen. Dadurch sind Lehrpersonen herausgefordert, Sprachen in den Unterricht einzubeziehen, die sie selbst nicht verstehen und sprechen. Dies bedeutet für die Lehrpersonen, mit Ungewissheit im Allgemeinen und mit sprachlicher Unsicherheit im Besonderen umgehen zu müssen. Im Beitrag rekonstruieren wir eine ethnografische Sequenz aus dem Unterricht einer Internationalen Vorbereitungsklasse, in der ein Schüler ausgehend von einer Verständnisfrage einen Sprachvergleich initiiert. Wir analysieren, wie die Lehrperson diesen „fruchtbaren Moment“ (Copei 1930/1966) gestaltet und inwieweit sie gemeinsames Nachdenken über Sprachen ermöglicht, letztlich aber auch verschließt. Ausgehend davon zeigen wir auf, wie eine routinierte, mehrsprachigkeitsdidaktische Ausrichtung des Unterrichts die Ungewissheitstoleranz von Lehrpersonen erhöhen kann.

Schlagwörter: Ungewissheit, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprachvergleich

Uncertainty as a Dimension of Multilingual Didactics. Analysis of an Ethnographic Sequence from a Newcomer Classroom

Newcomer students who are in the process of learning German as a Tertiary Language bring numerous languages into the classroom. Educational research and policy both call for using their multilingualism productively. Scholars perceive language comparisons as an opportunity to open up classes for multilingualism. This challenges teachers to include languages into the classroom that they do not understand and speak themselves. For teachers, this means dealing with uncertainty in general and language uncertainty in particular. In this article, we reconstruct an ethnographic sequence from lessons of a newcomer classroom, in which a student initiates a language comparison because of a comprehension issue. We analyze how the teacher shapes this „fruitful moment“ (Copei 1930/1966) and to what extent she opens up the possibility for joint thinking about languages, but ultimately also shuts it down. Based on this, we show how an orientation towards a didactics of multilingualism in class can increase the teachers' tolerance of uncertainty.

Keywords: uncertainty, didactics of multilingualism, language comparison

1 Einleitung

Im Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern stellt der Einbezug der Herkunftssprachen¹ einen vielversprechenden Ansatz sprachlicher Bildung dar und

1 Den Begriff Herkunftssprache nutzen wir zur Bezeichnung der mitgebrachten Sprachen eingewanderter Minderheiten. In unserem Fall handelt es sich um Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler vor ihrer Migration in den Herkunftsländern erworben haben.

ist auch aus pädagogischen Gründen sinnvoll. Gerade für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ist ihre Herkunftssprache nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine emotionale Ressource. Wie neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache erlernen und wie sie dabei ihre herkunftssprachlichen und mehrsprachigen Ressourcen einsetzen, untersuchen wir im DFG-geförderten Forschungsprojekt SpraBÜ² (2020-2023). Der vorliegende Beitrag basiert auf einer Explorationsstudie für dieses Projekt, die Simone Plöger (i. V.) im Rahmen ihrer Dissertation durchgeführt hat. Grundlegend ist ein Konzept sprachlicher Bildung, das sich – nicht nur in Zeiten der Neuzuwanderung – an der Normalität migrationsbedingter Mehrsprachigkeit orientiert: „[S]owohl die Vermittlung des Deutschen als Zweit- und Bildungssprache als auch ein produktiver Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit [müssen] kontinuierliche und integrative Bestandteile der sprachlichen Bildung in der Migrationsgesellschaft“ sein (Fürstenau & Niedrig 2018: 215). Dieser Anspruch ist mit Herausforderungen für Lehrpersonen verbunden: Ein produktiver Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bedeutet das Zulassen und Einbinden von Sprachen, die die Lehrpersonen nicht verstehen und sprechen. Damit können für Lehrpersonen Unsicherheiten einhergehen, weil sie sich auf ungewohnte Unterrichtssituationen einlassen müssen (vgl. Kap. 2). Welche Bedeutung hat Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wenn die sprachlichen Erfahrungen und das sprachliche Wissen lebensweltlich mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in den Unterricht eingebunden werden? Auf der Grundlage einer theoretischen Herleitung dieser Frage (Kap. 2) analysieren wir eine Unterrichtssituation aus einer Internationalen Vorbereitungsklasse (Kap. 3), diskutieren diese ausgehend von der Frage nach Ungewissheit (Kap. 4) und skizzieren als Ausblick Schlussfolgerungen für die Lehreraus- und -fortbildung (Kap. 5).

2 Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Wir berücksichtigen drei Perspektiven auf Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die miteinander zusammenhängen: Erstens, Unsicherheiten auf Seiten der Lehrpersonen; zweitens, Irritationen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler; drittens, die Unvorhersehbarkeit der Unterrichtsinteraktion.

Wenn Sprache in mehrsprachigen Lerngruppen zum Gegenstand der Betrachtung wird, ist die Situation durch eine Konstellation geprägt, die die Rolle der Lehrperson als Wissensvermittlerin in Frage stellt (vgl. Bredthauer 2019): Schülerinnen und Schüler verfügen über Erfahrungen mit und Wissen über Sprachen, die die Lehrperson nicht versteht und über die sie wenig weiß. Unsicherheiten auf Seiten der Lehrpersonen gelten als ein Grund dafür, dass der Einbezug von Mehrsprachigkeit in der Unterrichtspraxis bisher eine Ausnahme darstellt (vgl. z.B. Bredthauer & Engfer 2018; Hammer et al. 2016; Gürsoy 2010). Erhebungen zeigen, dass die meisten Lehrpersonen sich nicht da-

2 Der vollständige Titel lautet „Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I. Eine qualitative Studie über sprachliche Bildung am Übergang von Vorbereitungsklassen zu Regelklassen“.

„Unter uns Sportlern ...“ – Fachdidaktische Überlegungen zu Gewissheitskonstruktionen in Unterrichtsnachbesprechungen des Praxissemesters Sport

Zusammenfassung

Ausgehend von der ‚black box‘, als die die Praxis der Lehrerbildung trotz eines gesteigerten Forschungsinteresses immer noch bezeichnet werden muss, diskutiert der vorliegende Beitrag den Umgang mit Ungewissheit in Unterrichtsnachbesprechungen aus fachdidaktischer und professionstheoretischer Perspektive. Dabei geht es nicht nur um die Reflexionsformate der Erfahrungen mit unterrichtlicher Kontingenz, sondern v. a. um die Gewissheitskonstruktionen und Ungewissheitsschließungen der begleitenden Mentorinnen und Mentoren in diesen Gesprächen. Im Fokus steht dabei eine zentrale Herausforderung professionellen Handelns, und zwar die der antinomisch strukturierten Sachvermittlung und der hieraus resultierenden Teilungsgewissheit. Mit der Frage, wie diese Herausforderungen zwischen Mentorinnen und Mentoren sowie Studierenden im fachspezifischen Kontext des Schulfachs Sport verhandelt werden, wird anhand der Rekonstruktion und Problematisierung eines Fallbeispiels die Bedeutsamkeit des vorreflexiven fachkulturellen Selbstverständnisses als Orientierungsrahmen der Konstruktion von fachdidaktischer Gewissheit aufgezeigt.

Schlagwörter: Lehrerbildung, Professionalisierung, Teilungsgewissheit, Schüleraktivierung, Dokumentarische Methode

“Just between us, as athletes...” – Subject Specific Considerations on Constructions of Certainty in Lesson Reflections During PE Internships at University

Starting from the ‚black box‘, as which the practice of teacher education must still be described despite an increased interest in research, this article discusses the individual handling of uncertainty in lesson debriefings from the perspectives of subject specific education and teacher growth. The focus is not only on the formats of reflection of experiences with uncertainty in the classroom, but also on the constructions of certainty and closures of uncertainty of the mentor-teachers in these discussions. The focus here is on a crucial challenge of professional action, namely the antinomically structured mediation of facts and the resulting uncertainty of participation. Our paper focusses the question of how these challenges are negotiated between mentor-teachers and student-teachers in the subject-specific context of the school subject PE. The reconstruction and problematization of a case study reveals the significance of the pre-reflexive subject-cultural self-image as a frame of orientation for the construction of didactic certainty.

Keywords: teacher education, professionalization, uncertainty of participation, student activation, documentary method

1 Black-boxes der Lehrerbildung

In der vergangenen Dekade hat die Gestaltung und Erforschung der ersten Phase der Lehrerbildung in den Fachdidaktiken, so auch in der Fachdidaktik Sport, erheblich an Relevanz gewonnen. Dies ist nicht zuletzt eine Folge der Förderlinie „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (vgl. Hartmann et al. 2019). Insbesondere in den qualitativen Studien zur Lehrerbildung tritt seitdem das

alltägliche Geschehen in universitären Lehrveranstaltungen in den Fokus von Untersuchungen, die aus unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Perspektiven die Prozesse der Verberuflichung und Professionalisierung in den Vermittlungs- und Aneignungsprozessen an Hochschulen analysieren und deuten (vgl. Führer 2020; Herzmann et al. 2019; Vogler, 2019; Artmann et al. 2018; Herzmann & Liegmann 2018; Pallesen et al. 2018). Dennoch gilt im Allgemeinen und für die Sportdidaktik im Besonderen immer noch die Feststellung, „dass es bislang nur wenige Untersuchungen gibt, die die ‚black box‘ der *Praxis* der universitären Lehrerbildung geöffnet haben“ (Herzmann et al. 2019: 3). Solche die ‚black box‘ öffnenden und in der Regel explorativen Studien richten ihre Aufmerksamkeit bevorzugt auf die Relationierung von akademischer und schulpraktischer Ausbildung in Veranstaltungen wie dem Praxissemester als einem dritten Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen (vgl. Leonhard et al. 2016). Dessen geradezu flächendeckende Einführung schuf einen integralen Studienbestandteil, der den Hochschulalltag sowohl in programmatischer als auch in organisatorischer Hinsicht erheblich umstrukturierte (vgl. Weyland & Wittmann 2011). Nicht nur die Professionalisierung von Lehrkräften in Praxisphasen, sondern die „Professionalisierung der Praxisausbildung“ (Herzog & von Felten 2001) selbst wurde somit zu einem prominenten Thema, das nun schon über einen Zeitraum von nahezu zwanzig Jahren diskutiert wird. Im Zentrum dieser Diskussion steht die Frage, mit welchem Ziel, zu welchem Zweck und in welchen modi operandi Studierende sich allgemeinbildenden Unterricht als das Kerngeschäft der Institution Schule in Praxisphasen ihres Studiums erschließen sollen, um von einer professionalisierten Praxisausbildung sprechen zu können.

Die ‚black box‘, die wir vielleicht nicht vollständig öffnen, aber in die wir über explorative Studien zumindest Einblicke erhalten, beinhaltet v. a. implizite Wissensbestände von Mentorinnen und Mentoren über den Umgang mit Antinomien fachunterrichtlichen Handelns im Sport, die sich in Unterrichtsnachbesprechungen in Gewissheitskonstruktionen und modi operandi der Schließungen von Ungewissheit dokumentieren. Dabei fokussieren wir in diesem Beitrag die professionstheoretisch als „Sachantinomie“ (Helsper 2016) gedeutete Spannung zwischen einer Orientierung an der wissenschaftlichen Auffassung der Sache und einer Orientierung an den Relevanzsetzungen und Sinnkonstruktionen der Schülerinnen und Schüler. Das Wissen um die Sachantinomie wirft in der Antizipation fachunterrichtlicher Vermittlungsprozesse des Sportunterrichts enorme Ungewissheiten über das Aktivierungspotential des geplanten Unterrichts auf, zumal die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur ‚Sache‘ Sport, aber auch ihre Interpretationen und Deutungen erheblich differieren können (vgl. Bähr et al. 2019; Lüsebrink & Wolters 2019, Regenbrecht et al. 2019). „Damit ist die Abstimmung der Deutungen und Sichtweisen zwischen den Akteuren und die Perspektivenverschränkung eine besonders herausfordernde und fragile Aufgabe für das professionelle Handeln“ (Helsper 2018: 130).

In den evaluativen Rückmeldungen der von uns bisher untersuchten Unterrichtsnachbesprechungen steht jedoch der reflektierte Umgang mit der Sachantinomie ebenso wenig zur Diskussion wie ihr Zusammenhang zur unterrichtlichen Entstehung und Bewältigung von Beteiligungungsgewissheit (vgl. Pallesen et al. 2018, 2020; Schierz et al. 2018).

Wir interessieren uns daher in diesem Beitrag insbesondere dafür, ob Sport als *der* konjunktive Erfahrungsraum, den Studierende mit ihren schulischen Mentorinnen und

Ungewissheitserfahrungen im frühen Berufseinstieg – Rekonstruktionen zur Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz

Zusammenfassung

Kontingenz gilt aus professionstheoretischer Perspektive als anerkanntes Merkmal lehrberuflichen Handelns. Die Implikationen dieses unterschiedlich hergeleiteten Befunds hinsichtlich des Konstrukts Professionalität wurden in den letzten Jahren ausgiebig und kontrovers diskutiert. Im vorliegenden Beitrag wird ergänzend hierzu der Bedeutung von Ungewissheit für Professionalisierungsprozesse nachgespürt. Zur theoretischen Rahmung wird dabei die Theorie des Erfahrungslernens beigezogen. Anhand dokumentarisch ausgewerteter Interviews mit Berufseinsteigenden wird der Frage nachgegangen, wie sich Kontingenz auf empirischer Ebene konstituiert, welche Umgangsformen mit ihr sich nachzeichnen lassen und inwiefern sich aus Ungewissheitserfahrungen Adaptionenimpulse oder Entwicklungsanreize ergeben. Auf Basis dreier kontrastierender Fallbeispiele werden divergente Orientierungen rekonstruiert und hinsichtlich theoretischer Bezugspunkte verortet. Dabei zeigt sich eine hohe Anschlussfähigkeit der empirischen Daten an die aktuelle Theoriebildung. Zugleich wird deutlich, dass eine (zumindest basale) Anerkennung unterrichtlicher Kontingenz die Überführung krisenhafter Situationen in weiterführende Gestaltungsbemühungen zu begünstigen scheint.

Schlagwörter: Kontingenz, Ungewissheit, Erfahrungslernen, Professionalisierung, Dokumentarische Methode, Berufseinstieg von Lehrpersonen

Experiences of Uncertainty of New Teachers – Reconstructions of how Young Professionals Perceive and Cope with Contingency in Teaching

From a professional-theoretical perspective contingency is considered a recognized characteristic of teaching. The implications of contingency concerning the construct of professionalism have been discussed extensively and controversially over the last years. The aim of this contribution is to examine contingency and the significance of uncertainty for processes of professionalization. Findings will be discussed according to the theory of experiential learning. Based on three contrasting interviews with young professionals, which have been analysed with the documentray method, the following questions will be approached: What is the empirical constitution of contingency? Which implicit modes of handling uncertainty can be reconstructed? What forms of adaption or development are triggered by coping with uncertainty? Young professionals' divergent orientations are reconstructed and theoretically discussed. The results show a high connectivity to the recent development of theory. Furthermore, it becomes obvious that (at least basal) recognition of teaching contingency seems to encourage young professionals to transfer crisis-ladden situations into further design efforts.

Keywords: contingency, uncertainty, experiential learning, professionalization, documentary method, new teachers

1 Einleitung

Ungewissheit wird im Zuge unterschiedlicher Professionstheorien und Professionalitätskonzepte weitgehend übereinstimmend als relevantes Merkmal der Tätigkeit von Lehrpersonen anerkannt. Die „Einsicht“, dass „Kontingenz zu den grundlegenden Gegebenheiten des unterrichtlichen Handelns gehört“, eint dabei „auch Forschungsfamilien“, die traditionellerweise „voneinander abgeschottet waren“ (Combe 2015b: 117).¹ Als prominenter Streitpunkt der Diskussion der letzten Jahre fungierte demgegenüber wiederkehrend die Frage nach der strukturellen Verfasstheit und Reichweite unterrichtlicher Kontingenz (vgl. Meseth et al. 2011) sowie nach der Qualität eines adäquaten – im normativen Sinne also: professionellen – Umgangs mit kontingenten Aspekten lehrberuflichen Handelns. Die Debatte darüber, was Ungewissheit für die Professionalität von Lehrpersonen bedeute, wurde im Bereich der Professionsforschung entsprechend pointiert geführt (vgl. Helsper 2007; Baumert & Kunter 2006). Strukturtheoretische Ansätze betonen dabei i. d. R. die Bedeutsamkeit der ungewissen, teilweise widersprüchlichen Anlage lehrberuflicher Handlungspraxis. Ausgehend von der Prämisse, dass pädagogisches Handeln einer stellvertretenden Krisenbewältigung gleichkommt (vgl. Oevermann 1996), werden u. a. die Befähigung der Lehrperson für eine „flexible Ausgestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse“ sowie die Bedeutung einer sinnerschließenden Hinwendung zum Einzelfall unter kritischer „Reflexion des eigenen Handelns“ portiert (Kramer & Pallesen 2018: 51). Kompetenzorientierte Zugänge fokussieren Ungewissheit demgegenüber als Teil eines „Opportunitäts-Nutzungsmodelles“ unter der Bedingung „doppelter Kontingenz“ (Baumert & Kunter 2006: 476), wobei die effiziente Vermittlung curricular festgelegter Kompetenzen als Zielkorridor professionellen Handelns fungiert. Der Differenz zwischen Lehren und Lernen wird aus solcher Sicht Rechnung getragen, indem mittels „paradoxaer Technologie“ versucht wird, „das Nicht-Planbare zu planen“ und „mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen“ (Tenorth 2006: 588). Zur schärferen Kontrastierung der beiden Sichtweisen ließe sich der jeweils vorgeschlagene Umgang mit Ungewissheit den im Kontingenzdiskurs gängigen Alternativen Öffnung und Schließung bzw. Aufrechterhaltung und Eingrenzung zurechnen. Als zusätzlicher Ansatz des Umgangs mit Kontingenz konstituiert sich die Zentralstellung „situierter Kreativität“, die als potentieller „Brückenschlag“ zwischen den zuvor skizzierten Gegenpolen eingeführt wird (Combe & Paseka 2012: 91). Hervorgehoben wird hier die Fähigkeit der Lehrperson, „fruchtbare Momente“ des Unterrichts qua ihrer „schöpferischen Intuition“ als Lerngelegenheiten zu nutzen (ebd.). Vergleichsweise nebensächlich bleibt angesichts dieser Auseinandersetzungen und Ausdifferenzierungen die Frage danach, welche Implikationen Kontingenz für die Professionalisierung von Lehrpersonen hat – bzw. danach, in welchem wechselseitigen Verhältnis beide Kategorien zu denken sind.

Entsprechende Sondierungen bilden den Rahmen des nachfolgenden Beitrags, der sich der dokumentarischen Rekonstruktion von Ungewissheitserfahrungen im frühen Be-

1 Der Begriff der Kontingenz bezieht sich nachfolgend auf Ungewissheit als konstitutives, theoretisch fundiertes Merkmal pädagogischer Praxis. Der Ungewissheitsbegriff wird demgegenüber unspezifischer bzw. allgemeiner verwendet und bezeichnet u.a. das Wahrnehmen und Erleben der handelnden Akteurinnen und Akteure.

Diskussion

Sascha Kabel, Marion Pollmanns

Zur Frage nach der Ungewissheit des Unterrichts. Inwiefern sich „Ungewissheit“ nicht als Gegenstand interpretativer Unterrichtsforschung eignet

Zusammenfassung

Anhand ausgewählter Beiträge zur Ungewissheit des Unterrichts möchten wir problematisierend prüfen, inwiefern diese empirisch in den Blick genommen werden kann. Unsere Vermutung ist, dass „Ungewissheit“ sich nicht als Gegenstand interpretativer Unterrichtsforschung eignet und empirische „Ungewissheitsforschung“ diese daher zu verdinglichen droht. Nachdem wir das von uns zugrunde gelegte Verständnis von Ungewissheit pädagogischen Handelns expliziert haben, zeigen wir exemplarisch auf, worin wir Limitationen interpretativer Unterrichtsforschung sehen, „Ungewissheit“ zu erhellen.

Schlagwörter: Ungewissheit, Unterrichtsforschung, Professionalisierung, Strukturtheorie, Praxeologie

About Uncertainty in the Classroom – Why “Uncertainty” Doesn’t Work as Object of Interpretative Classroom Research

Based on articles on the topic uncertainty in school lessons, we would like to examine how uncertainty can be taken into account empirically. We suppose that „uncertainty“ is not suitable as an object of interpretative classroom research and that empirical „uncertainty research“ runs the risk of objectifying uncertainty. After explaining our underlying understanding of uncertainty in pedagogical practice, we will show examples of what we see as limitations of interpretative classroom research to shed light on „uncertainty“.

Keywords: Uncertainty, Classroom Research, Professionalization, Structure Theory, Praxeology

Ausgehend von der Skizze, mit der um Beiträge zu diesem Thementeil geworben wurde, möchten wir die Frage aufwerfen, inwiefern sich „Ungewissheit“ als Gegenstand interpretativer Unterrichtsforschung überhaupt eignet. Diese Frage lässt sich, angesichts dessen, dass unter dem Begriff recht Verschiedenes firmiert, wohl nur sinnvoll betrachten, wenn wir, wenn auch nicht begriffliche Klarheit schaffen, so doch das Gemeinte ein- bzw. abzugrenzen vermögen (1). Wir sind zudem überzeugt, dass Ungewissheit kein Spezifikum pädagogischen Handelns ist, weshalb zu fragen ist, inwiefern dieser Fokus für eine Unterrichtsforschung zuträglich ist, d. h. für eine Forschung, die auf eine Objekttheorie des Unterrichts zielt (2). Diese erziehungswissenschaftliche Frage lässt sich, so unser durch die Sichtung einzelner Studien und Sammelbände zu Ungewissheit gewonnener Eindruck, nur unter Berücksichtigung der genutzten Methoden und der dahinterstehenden Methodologien beantworten (3). Ausgehend von Beiträgen, die Ungewissheit direkt oder indirekt zum Thema machen, versuchen wir deren methodisch-methodologische Prämissen nach (Un-)Möglichkeiten der empirischen Erforschung von Ungewissheit zu befragen. Durch den Rückgriff auf nur einzelne Texte kann unsere Befassung mit der Frage der empirischen Erforschung von „Ungewissheit“ im Unter-

richt zu keinem abschließenden Befund gelangen. Wir hoffen dennoch, einen Beitrag zur Reflexion des für dieses Heft gesetzten Themas leisten zu können. Die ausgewählten Versuche, Ungewissheit zum Gegenstand interpretativer Unterrichtsforschung zu machen, sind vorwiegend im Kontext professionalisierungstheoretischer Überlegungen angesiedelt und meist gekoppelt an Fragen eines möglichen Umgangs mit Ungewissheit im Unterricht bzw. ihrer praktischen Bewältigung. Erscheint uns zwar die Nähe zur Professionalisierungstheorie wegen unseres Verständnisses der Ungewissheit pädagogischen Handelns durchaus plausibel, so sehen wir jedoch in der häufig erhobenen Behauptung der Praxisbedeutsamkeit der empirischen Erforschung unterrichtlicher Ungewissheit die Gefahr einer Verdinglichung des hier interessierenden Phänomens. Dies gilt auch für bestimmte Weisen des Zugriffs darauf; bei anderen Ansätzen der Erforschung machen wir ein „Empiriedefizit“ aus, von dem wir nicht sehen, wie es zu vermeiden wäre, bzw. erachten sie als inkompatibel mit dem von uns veranschlagten Verständnis von Ungewissheit. Im Fazit versuchen wir zu resümieren, was der empirischen Erforschung von Ungewissheit im Unterricht entgegensteht (4).

1 Versuche begrifflicher Eingrenzung ausgehend vom *Call* und mit Bezug zum Diskurs

Wir gehen in unserem Versuch begrifflicher Eingrenzung von den Bestimmungen von Ungewissheit im Unterricht aus, die sich im *Call* zum Thementeil und in Beiträgen finden, die diese theoretisch und/oder empirisch zum Gegenstand machen.

Der Titel des Thementeils fasst „Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns“. Um zu verstehen, was dies genau meint, müsste bekannt sein oder dargelegt werden, welche weitere Dimension diesem Handeln zukommt resp. welche weiteren Dimensionen ihm zukommen. Sonst lässt sich „Ungewissheit“ nicht als Aspekt einer Mehrdimensionalität begreifen¹, womit „Dimension“ eher metaphorisch zu verstehen wäre: „Ungewissheit“ wäre eine nicht abstreifbare Eigenschaft pädagogischen Handelns; es wäre also konstitutiv „ungewiss“. So spricht etwa Combe (2015) in seinem Beitrag über „Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts“ von Ungewissheit in Form von „Kontingenz“ als „grundlegender Gegebenheit des unterrichtlichen Handelns“ (ebd.: 117). Auch Paseka & Schrittmesser (2018) sehen in ihrer Untersuchung zum Umgang mit „fruchtbaren Momenten“ im Unterricht Ungewissheit als „konstitutiven Bestandteil“ (ebd.: 31) des Unterrichtens an. Indem sie die Ungewissheit des Unterrichtens allerdings auf zwei *bestimmte* Aufgaben zurückführen – auf die „Suche nach passenden Anschlüssen, um das Unterrichtsgeschehen aufrecht zu erhalten“ und das „situativ-flexible[] Eingehen auf sich zeigende Lernprozesse“ (ebd.) – grenzen sie Ungewissheit in einer Weise ein, die u. E. der These, Unterrichten sei *konstitutiv* ungewiss, entgegensteht. Indem die Autorinnen in ihrem Beitrag Komplexität reduzierende

1 Explizit nicht als Dimension von Unterricht wird im *Call* „Ungewissheit“ gefasst, wenn sie mit Rückgriff auf die systemtheoretische Sortierung nach „Sach-, Sozial- und Zeitdimension“ erläutert wird, wodurch sie eben nicht als weitere Dimension neben diesen dreien erscheint, sondern als quer zu ihnen liegend. Ähnlich trägt Proske (2017: 35-38) Kontingenz auf diesen drei Dimensionen ab.

Allgemeiner Teil

Hanna Roose

Norm-Habitus-Spannungen Das biblische Gespräch in Lehrerfortbildung und evangelischem Religionsunterricht aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode

Zusammenfassung

Der Beitrag zeichnet den Weg des religionsdidaktischen Leitbildes zum „biblischen Gespräch“ von der Lehrerfortbildung in den evangelischen Religionsunterricht einer 7. Gesamtschulklasse nach. Ausgehend von der Spannung zwischen Norm und Habitus (Bohnsack 2014b) rekonstruiert der Beitrag, wie Normen aus der Lehrerfortbildung durch Brechung oder Integration Eingang in den Unterricht finden – oder eben auch nicht. Er analysiert dazu Unterrichtssequenzen und rekonstruiert auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode Norm-Habitus-Spannungen auf Seiten der Lehrperson. In religionsdidaktischer Hinsicht erweist sich die rekonstruierte habituelle Orientierung an Vereindeutigung und Formalisierung als besondere Herausforderung für die programmatische Forderung nach der Förderung von Ambiguitätstoleranz im konfessionellen Religionsunterricht.

Schlagwörter: Dokumentarische Methode, evangelischer Religionsunterricht, Norm, Habitus, Lehrerfortbildung

Tensions between Norm and Habitus - Biblical Conversation on Its Way from Teacher Training to the R.E. Classroom in the Perspective of Documentary Classroom Research

The article traces the path of the religion-didactic model of a „bible conversation“ from teacher training to Protestant religious education in a 7th grade of a comprehensive school. Based on the notion of a tension between norm and habitus (Bohnsack 2014b), the contribution reconstructs how norms from a teacher training influence classroom practice by being integrated into or subsumed under existing routines - or how they are rejected. To this end, the contribution analyses teaching sequences and reconstructs tensions between norm and habitus on the part of the teacher on the basis of the documentary method. From a religious-didactic point of view, the reconstructed habitual orientation towards disambiguity and formalisation proves to be a particular challenge to the programmatic demand for the promotion of tolerance of ambiguity in religious education.

Keywords: documentary classroom research, protestant religious education, norm, habitus, teacher development

1 Die Fragestellung

Im Bereich der prozessorientierten Unterrichtsforschung gilt die empirische Religionspädagogik – auch international – als „wenig entwickelt“ (Schweitzer & Boschki 2018: 12; Übersichten zu vorliegenden Untersuchungen bei Schambeck & Riegel 2018; international: Schweitzer & Boschki 2018: 23-194). Auch um die prozessorientierte Frage einer empirisch nachweisbaren Wirksamkeit religionsdidaktischer Ansätze auf die unterrichtliche Praxis (nicht auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler) hat sich die Forschung bisher wenig gekümmert (vgl. Schreiner & Schweitzer 2014: 21-22). An-

gesichts dieses Forschungsdesiderats zeichnet der Beitrag exemplarisch den Weg einer religionsdidaktischen fachlichen Norm – hier: des biblischen Gesprächs (vgl. Roose 2020; 2019) – von der Lehrerfortbildung in den evangelischen Religionsunterricht nach.

Das biblische Gespräch schließt als recht neues bibeldidaktisches Modell an die bereits etablierteren Modelle des literarischen (vgl. Härle 2014) und des theologischen (vgl. Freudenberger-Lötz 2007) Gesprächs an. Die Analyse unterrichtlicher Praxis zum biblischen Gespräch erfolgt in diesem Beitrag anhand der Dokumentarischen Methode mit ihrer Unterscheidung zwischen Norm und Habitus. Zur dokumentarischen Unterrichtsforschung im Fach (evangelische) Religion liegen bisher nur vereinzelte Beiträge vor (vgl. Keiser 2020; Asbrand 2000).

Der Beitrag kann zeigen, dass eine – in Fortbildungskontexten nicht selten mitschwingende – Vorstellung von Implementierung, nach der Lehrkräfte das, was sie in Fortbildungen gelernt und für „gut“ und „machbar“ befunden haben, dann auch so in ihrem Unterricht „umsetzen“, zu kurz greift. Denn diese Vorstellung blendet das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus weitgehend aus. Genau dieses Spannungsverhältnis kann die Dokumentarische Methode erhellen. In der Kontrastierung von Lehrerfortbildung und Unterrichtspraxis zeigt sich, wie Normen erst durch ihre „*Rahmung*, das heißt die Integration in bzw. ‚Brechung‘ durch die fundamentale existenzielle Dimension der Handlungspraxis“ (Bohnsack 2014b: 44) für den Unterricht relevant werden.

Die eintägige Lehrerfortbildung zum biblischen Gespräch habe ich zusammen mit meinem neutestamentlichen Kollegen Peter Wick durchgeführt. Sie umfasste eine theoretische Ein- und eine praktische Durchführung, bei der die Lehrkräfte sich intensiv mit dem Gleichnis vom Pharisäer und Zöllner (Lukas 18,9-14) auseinandersetzten und darüber in ein biblisches Gespräch kamen. Am Ende der Fortbildung erhielten die Lehrkräfte Material mit einem Informationstext und einem Ablaufschema¹ zum biblischen Gespräch (Roose 2020: 192). Im Anschluss erklärten sich drei Teilnehmerinnen dazu bereit, ein entsprechendes biblisches Gespräch in ihrem Unterricht durchzuführen und den Unterricht videographisch aufzeichnen zu lassen.

In der Perspektive der Dokumentarischen Methode deute ich diese Bereitschaft seitens der Lehrkräfte so, dass die in der Fortbildung kommunizierten fachlichen Normen zumindest im Blick auf die gezeigten Unterrichtsstunden als Teil der Orientierungsschemata der Lehrerinnen angesehen werden können.² Die religionsdidaktischen Normen, die auf der Fortbildung vermittelt wurden, werden (z. T.) zu wahrgenommenen Normen seitens der Lehrkräfte. Diese (neu) wahrgenommenen Normen treffen im Unterricht auf habitualisierte Praktiken. Der Habitus entspricht nach Bohnsack dem *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* (Bohnsack 2014a: 35). Er beschreibt das konjunktive, implizite und atheoretische Wissen. Dieses spielt – u. a. als Lehrerhabitus – in der Unterrichts-

1 Das Schema lehnt sich an einen Vorschlag für das literarische Gespräch an. Vgl. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010: 11.

2 „Der Begriff *Orientierungsschema* beschreibt das kommunikative Wissen der Erforschten. Zum Beispiel umfassen die Orientierungsschemata von Lehrpersonen kommunikativ vermittelte Normen schulischen Unterrichts, didaktische Konzepte, pädagogische Programmatiken, wie Schule oder Unterricht sein soll, Einstellungen oder Bewertungen.“ (Asbrand & Martens 2018: 21-22).

„Da ist mein Weg zu Ende.“ Elterliche Perspektiven auf schulische Platzierungen im Kontext von Inklusion und lokalem Bildungsraum

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt Auszüge empirischer Erkenntnisse eines Forschungsprojekts vor, das ausgehend von der Bedeutung lokaler Schulangebotsstrukturen im Kontext von Bildungsbeteiligung und ‚Inklusion‘ u. a. aktorspezifische Perspektivierungen bearbeitet. In Rekurs auf eine raumtheoretische Heuristik im Anschluss an Löw (2001) und auf die dokumentarische Methode (Nohl 2017) werden im Text zwei Interpretationen von Interviews mit Elternteilen eines Kindes mit zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf vorgestellt. Diskutiert werden rekonstruktiv zugänglich gemachte elterliche Erfahrungsperspektiven auf Prozesse schulischer Platzierung, die als elterliche Bearbeitungsmodi einer Suche nach dem ‚richtigen Ort‘ im Kontext von Inklusion und lokalem Bildungsraum konzeptualisiert werden.

Schlagwörter: Inklusion, Raumtheorie, qualitative Forschung, schulische Platzierung

“That’s where my path ends.” Parental Perspectives on School Placements in the Context of Inclusion and Local Educational Space

The paper presents empirical findings from a research project focusing on an actor-specific perspective based on the importance of local school supply structures in the context of educational participation and ‘inclusion’. Following Löw (2001) and her spatial theoretical heuristic, as well as the considerations of the documentary Method (Nohl 2017), two interviews with parents of a child with ascribed special educational needs are presented. Parental experiences and orientations concerning the processes of school placement are discussed. The orientations found in the data are conceptualized as parental processing modes of a search for the ‘right place’ in the context of inclusion and local educational space.

Keywords: inclusion, space theory, qualitative research, school placement

1 Einleitung

Inklusion ist mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 und den darauffolgenden Umstrukturierungen des deutschen Schulsystems zu einem zentralen Thema der Erziehungswissenschaft avanciert. Dabei eröffnen sich vielfältige Analyseperspektiven, zu denen auch ein bildungsgeographischer Zugang zählt. Dort wird etwa auf lokale Bildungsdisparitäten im Kontext von schulischer Inklusion¹

1 Mit dem Begriff der Inklusion beziehen wir uns auf bildungspolitische Programmatiken, die auf eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im Zuge der Umsetzung der UN-BRK auf Schulebene abzielen. In den Rekonstruktionen verfolgen wir eine analytische Perspektive auf Inklusion; bewertet wird nicht, ob Inklusion ‚gelingt‘.

und damit auch auf eine räumlich ungleiche Verteilung von Bildungsteilhabe verwiesen (z. B. Weishaupt 2019). Ausgehend von diesen Erkenntnissen untersuchen wir in unserem, durch das BMBF geförderten, Forschungsprojekt *Lokale Konstellationen inklusiver Bildung* (LoKoBi)² zum einen mittels eines quantitativen Zugangs, wie sich ein lokales Schulangebot und die Zusammensetzung von Schülerschaften auf Einzelschulebene im Zuge der Inklusionsforderung verändern. Zum anderen untersuchen wir über einen qualitativen Zugang, wie verschiedene Akteure (insb. Schulleitungen, Eltern von Schülerinnen und Schülern mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf, kurz: zSPF) einen *lokalen Bildungsraum* konstruieren, (mit-)hervorbringen, und die dort eingelagerten Kontingenzen bearbeiten. Hierbei stehen relationale Selbst- und Fremdpositionierungen im Fokus, die für *schulische Platzierungen* konstitutiv sind. Aufbauend auf den Ergebnissen dieser Studie unterliegt dem vorliegenden Artikel die Forschungsfrage, wie Eltern eines Kindes mit zSPF mit Bezug auf lokale Schulangebotsstrukturen im Primarbereich den aus ihrer Sicht relevanten Bildungsraum konstruieren und Zugangsmöglichkeiten erfahren. Durch diese Gegenstandsmodellierung sollen Kontingenzen, denen schulische Platzierungen von Schülerinnen und Schülern mit zSPF unterworfen sind (etwa aufgrund des so genannten Ressourcenvorbehalts³), qualitativ beschreibbar werden.

Im Anschluss an raumsoziologische Perspektiven (Löw 2011, 2001) sowie an erziehungswissenschaftliche Arbeiten in diesem Feld (u. a. Böhme 2009; Ecarius & Löw 1997) gehen wir davon aus, dass ein *lokaler Bildungsraum* nicht als statisch und rein formal/territorial zu beschreiben ist. Sondern wir verorten die Hervorbringung lokaler Bildungsräume in einem dynamischen Wechselverhältnis von Struktur und Handlung (z. B. Stošić 2011). Auch schulische und elterliche Aus- und Anwahlprozesse bringen so betrachtet räumliche Strukturen mit hervor und sind zugleich durch diese mitbedingt. Anschlussfähig ist unser Projekt so auch an qualitative Ausführungen zu Bildungsentscheidungen im Kontext der Inklusion (u. a. Rabenstein & Gerlach 2016). Rabenstein und Gerlach (ebd.: 208) regen dazu an, „die Konstellationen, in denen eine Entscheidung entsteht – d. h. die räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten sowie das Netz aus Beziehungen, in denen bzw. in dem Entscheidungen entstehen – in der Konzeptionalisierung von Entscheidungen angemessen zu berücksichtigen.“ Vor diesem Hintergrund vermag eine Perspektive auf lokale Bildungsräume das theoretische und empirische Spektrum zu elterlichen Bildungsentscheidungen anzureichern.

Der skizzierte Zugang wird im Folgenden theoretisch wie methodologisch entfaltet (2.). Es folgt die Darstellung zweier Modi der Bearbeitung schulischer Platzierung aus elterlicher Perspektive, die im Rückgriff auf die dokumentarische Methode (insb. Nohl 2017) herausgearbeitet wurden (3.). Ein synthetisierender Fallvergleich und ein Ausblick schließen den Text ab (4.).

2 Förderkennzeichen: 01NV1734A

3 Vgl. z. B. § 14 Abs. 1 der VOSB/Hessen