

ZISU

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Editorial

3

Andreas Bonnet,
Angelika Paseka,
Matthias Proseke
Ungewissheit zwischen unhintergebar
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-*

deln von Lehrpersonen beschäftigen (vgl. Paseka et al. 2018), steht der Begriff der Ungewissheit in der systemtheoretisch informierten Unterrichtsforschung zunächst nicht im Zentrum der Analyse. Ausgangsproblem ist dort die Frage, wie sich *Ordnungsbildung* im Unterricht (vgl. Proske 2013) angesichts des Kontingenzindex des Sozialen (vgl. Baecker 2005; Luhmann 1981) vollzieht. Demzufolge folgen soziale Geschehnisse nicht einer kausalen Ursache-Wirkungs-Logik, sondern tragen einen Sinn- und Möglichkeitsüberschuss mit sich, dessen Konditionierung nicht durch lineare Algorithmen bestimmt ist. Der Kontingenzbegriff ist vor allem durch die Überlegungen von Parsons und Shils (1951) zur doppelten Kontingenz in Interaktionssystemen bekannt: Interaktionsteilnehmer müssen wechselseitig damit klarkommen, dass ihre jeweiligen *Antizipationen* darüber, was das Gegenüber tun oder wie es reagieren wird, ungewiss sind. Entsprechend verfügen sie nicht über die *Handlungsanschlüsse* ihrer Gegenüber und agieren unter Bedingungen von Ungewissheit. Insofern sich Unterricht im Regelfall im Medium der Interaktion unter Anwesenden vollzieht, gilt dies auch für das Agieren von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern.

Dieser Kontingenzindex des Sozialen wird im Unterricht bezogen auf *pädagogische* Kommunikation spezifiziert: Im Unterricht geht es programmatisch um die Vermittlung von Wissen und Können im Sinne der Ermöglichung *und* definierenden Feststellung schülerseitigen Lernens. So unstrittig es ist, dass Unterricht wirkt, so wenig kann Unterricht garantieren, dass er die intendierten Wirkungen regelmäßig bei allen Schülerinnen und Schülern erreicht. Im Anschluss an Luhmann und Schorr (1979) hat sich hierfür der Begriff des „Technologiedefizits“ etabliert. Pädagogischer Kommunikation ist die Grenze zwischen dem Interaktionssystem Unterricht als sozialem System und dem Individuum als psychischem System vorausgesetzt. Insofern bleibt – mit Kade (2004: 202) gesprochen – das Individuum im Sozialsystem Unterricht operativ unzugänglich. Unterricht kann nur darauf vertrauen, dass die sozial sichtbar gemachten oder sichtbar werdenden Aneignungsprozesse der Schülerinnen und Schüler in deren Individualitäten Spuren hinterlassen. Gewissheit darüber, welche Spuren das sind oder ob diese den pädagogischen Absichten entsprechen, kann man im Unterricht nicht haben. In dem hier beschriebenen Sinne geht die systemtheoretisch informierte Unterrichtsforschung davon aus, dass Kontingenz und Ungewissheit für Unterricht konstitutiv sind.

Aber, und das ist zentral: Ihr Kontingenzverständnis endet nicht mit dieser Diagnose. Vielmehr fragt sie, wie sich trotz Kontingenz und Ungewissheit die Ordnungsbildung im Unterricht vollzieht: Wie können operativ Strukturen im Sinne regulierender Verhaltenserwartungen ausgebildet werden, die nicht nur das Interaktionssystem Unterricht stabilisieren, sondern auch die Wahrscheinlichkeit *bestimmter* Anschlüsse bezogen auf schülerseitige Lernprozesse erhöhen? Zentrales Erklärungstheorem ist dabei die Formel „Dynamik der Geschlossenheit“ (Nassehi 2003: 27-85). Gemeint sind die jeweiligen kommunikativen Festlegungen, die ein soziales System wählt, um Kontingenz und Ungewissheit einzuschränken und bestimmte Verhaltensanschlüsse wahrscheinlicher zu machen. Die systemtheoretische Präferenz für Geschlossenheit und Kontingenz-einschränkung bedeutet nicht, dass Offenheit und Kontingenz aus sozialen Systemen verschwinden. Da Ordnungsbildung als ein sich dauerhaft vollziehendes, emergentes „in actu“-Geschehen verstanden wird, entsteht mit jeder temporären Geschlossenheit immer wieder neue Anschlusskontingenz (im Sinne anderer Sinnhorizonte oder Per-

spektiven). Dynamik der Geschlossenheit bedeutet jedoch, dass solche Offenheit immer entlang der Erwartungsmatrix des Systems verarbeitet wird.

Anschließend an diese Theorieprämissen hat die systemtheoretisch orientierte Unterrichtsforschung Muster der Ordnungsbildung in der Sach-, Sozial- und Zeitdimension der Unterrichtskommunikation als Relationen zwischen Unterrichtsinteraktion, Schulorganisation und den Diskursen bzw. Semantiken der Lehrprofession untersucht und dabei unterschiedliche Konstellationen von pädagogischen Praktiken rekonstruiert (vgl. Proske 2016; Hollstein et al. 2016; Meseth et al. 2012). Die Dynamik von Geschlossenheit und Offenheit, Kontingenzeinschränkung und Kontingenz zeigt sich z. B. in der *Sachdimension* des Unterrichts daran, wie und in welcher Form bestimmte fachliche Lernerwartungen entweder gegen andere Möglichkeiten der Thematisierung oder gegen andere Sinnhorizonte (etwa der Peerkultur) zur Geltung gebracht werden. In der *Sozialdimension* lassen sich Umgangsmuster mit Kontingenz an der Regulation wechselseitiger Adressierungen bezogen etwa auf Formen der Disziplinierung ablesen. Und in der *Zeitdimension* schließlich interessiert die Art und Weise, wie schulorganisatorische Periodisierungen (Curricula, Stundenpläne, Schuljahre, -tage und -stunden), je individuelle Erlebenszeiten schülerseitigen Lernens und die episodische Flüchtigkeit und Vergänglichkeit der unterrichtlichen Interaktionszeit in actu reguliert werden. Zentral ist, dass solche „Lösungen“ für Kontingenzprobleme immer wieder neu aktualisiert werden müssen, um das Unterrichtssystem mit Blick auf die Ermöglichung pädagogischer Einwirkung zu stabilisieren.

2.1.2 Radikaler Konstruktivismus: Blick auf das lernende Individuum

Wurde Ungewissheit bis hierher aus der Perspektive des unterrichtlichen Interaktionssystems betrachtet, so wenden wir uns nun dem Individuum zu. Im Zentrum steht dabei das Konzept der „*Autopoiesis*“ (Knorr-Cetina 1989: 88), die der radikale Konstruktivismus auf der Ebene des Individuums untersucht. Ausgangspunkt ist das Konzept der informationalen bzw. semantischen Abgeschlossenheit. Mit ihr „wird die Eigenschaft des Gehirns bezeichnet, nicht für Instruktionen bzw. Informationen, sondern nur für sensorische Reize sensibel zu sein“ (Haller 1999: 5).

Damit wird keinesfalls ausgeschlossen, dass Menschen in einen Austausch mit ihrer Umgebung treten. Im Gegenteil kommt der Interaktion mit anderen Individuen als Quelle von Perturbationen, also Irritationen und Störungen als Gewährwerden von Widersprüchen in den kognitiven Konstruktionen, die Lernen auslösen können, eine zentrale Bedeutung zu. Sehr wohl ausgeschlossen ist jedoch, dass Menschen direkte Abbilder der Welt in ihre kognitive Struktur hineinnehmen können. Es ist ihnen nur möglich, Ideen bzw. Modelle dieser Realität anzufertigen und sich über diese Konstruktionen mit anderen Menschen auszutauschen. In diesem Konstruktcharakter der Kognition liegt auch die Ursache für die Unmöglichkeit, die Richtigkeit der eigenen Ideen an einer Realität durch direkten Vergleich zu prüfen. „To me, this constitutes the most fundamental logical reason why we can never know whether ‘representations’ we construct are objectively true – there is no way to compare them to what they are supposed to represent.“ (von Glasersfeld 1992: 30; Hervorh. orig.)

Den Begriff der Repräsentation setzt von Glasersfeld mit Bedacht in Anführungszeichen, denn bei den Geistesinhalten handele es sich nicht um Abbilder der Welt (von

Glaserfeld 1997). Eine direkte Begegnung zwischen Mensch und Welt finde nämlich lediglich auf Ebene der von den Sinnesorganen aufgenommenen Reize statt. Erst im Gehirn aber würden daraus Informationen, indem die Reize geordnet, zu Mustern oder Bildern zusammengesetzt oder hierarchisiert werden. Bereits die geometrischen Formen und die Farben des Bildes, das wir sehen, wenn wir die Augen öffnen, seien also Konstruktionen des Gehirns und damit auch Abstraktionen. Letztlich enthalte unsere kognitive Struktur somit keine Abbilder der Realität, sondern Handlungsanweisungen. Manche seien rein kognitiv: Sie enthielten Operationen zur Herstellung von Sinneswahrnehmungen. Andere seien motorisch und enthielten Anweisungen für Bewegungsabläufe. Wieder andere seien logisch und enthielten Wenn-Dann-Annahmen zur Verknüpfung anderer Handlungsanweisungen. „Rather than a picture or representation of reality, it [knowledge] is a map of what reality allows us to do. It is the repertoire of concepts, conceptual relations, and actions or operations that have proven to be viable in the pursuit of our goals.“ (von Glaserfeld 1992: 32; Hervorh. orig.)

Wissen werde also nicht auf der Basis seiner Übereinstimmung mit der Realität beurteilt. Es werde dann als angemessen betrachtet, wenn auf seiner Basis viable Handlungen möglich sind. Das Konzept der *Viabilität* wird häufig mit erfolgreich, funktionierend, passend oder auch widerspruchsfrei übersetzt. Ungeachtet dieser Unterscheidung ist für die Betrachtung von Ungewissheit entscheidend, dass der radikale Konstruktivismus menschliches Lernen für unhintergebar individuell hält und dass daher die Wirkung von auf Lernen gerichteten interaktionalen Handlungen grundlegend und immer ungewiss sei.

2.1.3 Strukturtheorie: Blick auf den Umgang mit Krisen

Während die systemtheoretisch angelegte Unterrichtsforschung die Dynamik der unterrichtlichen Ordnungsbildung sowie die Koppelung des sozialen und des psychischen Systems untersucht, macht der radikale Konstruktivismus die Unverfügbarkeit von Lernprozessen deutlich. Strukturtheoretische Konzeptionen sind in der Erziehungswissenschaft vor allem über die Professionstheorie sensu Oevermann rezipiert worden und rücken die Perspektive der Lehrpersonen und die sich im Lehrerberuf spezifisch ausdifferenzierende Krisenhaftigkeit professionellen Handelns ins Zentrum (vgl. Helsper 2003).

Kern des auf die Arbeiten Oevermanns (1996) zurückgehenden strukturtheoretischen Professionsansatzes sind mindestens vier Grundannahmen: Erstens besitze jeder professionelle Handlungszusammenhang einen ihm eigenen *Strukturkern*, der zweitens in spezifischer Weise mit den Handlungsproblemen verwoben ist, die aus der Aufgabe *stellvertretender Krisenbewältigung* resultieren. Stellvertretende Krisenbewältigung wiederum ist drittens sozial eingebettet in *Arbeitsbündnisse* zwischen Professionellen und Klienten, wobei viertens rekonstruktives *Fallverstehen* ihre Praxis leiten soll, d. h. eine Verwendung von Wissen, die nicht allein auf Generalisierung und Kodifizierung gründet, sondern sich auf die Spezifik des Falles einlässt. Im strukturtheoretischen Professionsansatz resultiert aus dem Verhältnis von Krise und Bewältigung die Ungewissheit professionellen Handelns, da zum einen die professionelle Praxis aufgrund ihrer interaktionsförmigen Gestalt nur begrenzt routinisierbar ist und zum anderen professionelles Wissen sich nur fallspezifisch bewährt oder scheitert.

An Oevermann anschließend und ihn weiterführend haben sich innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung zum Lehrerberuf unterschiedliche Konzeptualisierungen der Spezifik pädagogischer Handlungspraxis ausdifferenziert, die die Ungewissheitsproblematik in zwei unterschiedlichen Varianten ausschärfen.

Ausgehend von strukturellen pädagogischen *Antinomien* im Kontext von Lebenspraxen, in die modernisierungstypische Spannungen eingelagert sind, sowie Widersprüchen des Lehrerhandelns, die vor allem als Folge der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Schule und Unterricht verstanden werden, fasst Helsper Ungewissheit als Folge der „Riskanz der professionellen Intervention“ (2004: 73). Er greift dabei auf ähnliche Begründungsfiguren zurück, die auch in der systemtheoretischen Argumentation angeführt werden: Angesichts der Interaktionsförmigkeit pädagogischen Handelns und der Emergenz von Lernprozessen sind die Resultate professioneller Interventionen strukturell ungewiss. „Alle Didaktik, Kenntnisse, Fähigkeiten, Methoden und Routinen im Handlungsrepertoire von Lehrern können hier keine Sicherheit garantieren“ (ebd.: 74). Mit Bezug auf die Frage, wie Antinomien innerhalb von Schule und Unterricht prozessiert werden, interessiert sich diese Variante des strukturtheoretischen Professionsansatzes dann insbesondere für die Ausgestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern in der Spannung von Personen- und Sachorientierung sowie für Passungsverhältnisse zwischen schulkulturellen Ordnungen, familienvermittelten Milieuzugehörigkeiten und schülerseitigen Individuationsverläufen.

Mit dem Ziel, Abschattungen der sachlich-thematischen Referenz in der professionellen Praxis von Lehrpersonen zu überwinden, lenkt Arno Combe die strukturtheoretische Perspektive auf die Frage, wie Lehrpersonen unterrichtliche Gegenstandskonstitutionen so strukturieren können, dass die Entstehung des Neuen als *Bildungserfahrung* im Unterricht möglich wird (vgl. Combe & Gebhard 2012). Auch in dieser Variante erscheint professionelles Lehrerhandeln durch Ungewissheit und Einzelfallorientierung gekennzeichnet – mit dem Typus „Sisyphos“ als passendem Leitbild (Combe 1997). Combe et al. (2018) drehen die damit einhergehende „Kontingenzsumutung“ (ebd.: 58) jedoch um, wenn sie für „einen produktiven und offensiven Umgang mit Kontingenz“ (ebd.: 61) plädieren. Dazu greifen sie den bereits von Oevermann eingeführten Begriff nicht-traumatischer Krisen wieder auf und explizieren ihn bildungstheoretisch über die Konzepte der Irritation, der Erfahrung und des Sinnverstehens.

Um eine Auseinandersetzung des Ich mit der Welt (in Fortführung an Humboldt) nachhaltig und prospektiv einzuleiten, müssen Ungewissheiten aktiv produziert sowie Krisen aufgegriffen und provoziert werden. Das hieße, Gewissheitsverluste nicht als Defizit von Unterricht wahrzunehmen, sondern als initiales Moment von Erfahrungs- und Lernprozessen, aus denen Erkenntnisse hervorgehen, die sich nachhaltig im individuellen Bildungsgang niederschlagen. (ebd.: 72)

In eine solche bildungstheoretische Lesart des Strukturkerns der pädagogischen Aufgabe der Lehrperson können auch Gruschkas (2011) Überlegungen zur Eigenstruktur des Unterrichtens eingeordnet werden, die nur in der Vermittlung der widersprüchlichen Einheit von Erziehung, Bildung und Didaktik zu erfassen sei.