ZEITSCHRIFT FÜR INTERPRETATIVE SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG

ZISU 10

Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik

Thema: Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns

Verlag Barbara Budrich

10. Jahrgang 2021
ISSN 2191-3560
ISSN Online: 2195-2671

ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung
Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik
Heft 10, 10. Jahrgang 2021

ISBN 978-3-8474-2483-3 **ISSN 2191-3560**

Herausgeber*innen: Uwe Gellert (Mathematikdidaktik), Helge Gresch (Biologiedidaktik), Merle Hummrich (Schulforschung), Till-Sebastian Idel (Schultheorie und empirische Schulforschung), Thorsten Merl (Erziehungswissenschaft), Johannes Meyer-Hamme (Geschichtsdidaktik), Torsten Pflugmacher (Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur), Kerstin Rabenstein (Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung), Matthias Schierz (Sportpädagogik)

Leitende Herausgeber*innen: Andreas Bonnet (Englischdidaktik), Anne Niessen (Musikpädagogik), Matthias Proske (Schulforschung)

Wissenschaftlicher Beirat: Andrea Bertschi-Kaufmann (Deutschdidaktik), Birgit Brandt (Mathematikdidaktik), Ulrich Gebhard (Biologiedidaktik), Tilman Grammes (Politikdidaktik), Andreas Gruschka (Erziehungswissenschaft), Bernd Hackl (Erziehungswissenschaft), Friederike Heinzel (Erziehungswissenschaft), Werner Helsper (Erziehungswissenschaft), Uwe Hericks (Erziehungswissenschaft), Hans-Peter Klein (Biologiedidaktik), Wolfram Meyerhöfer (Mathematikdidaktik), Ulrich Oevermann (Soziologie), Udo Rauin (Erziehungswissenschaft), Sabine Reh (Erziehungswissenschaft), Andreas Wernet (Erziehungswissenschaft)

Herausgeber*innen des Heftes: Andreas Bonnet, Angelika Paseka, Matthias Proske

Schriftleitung: Prof. Dr. Matthias Proske, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Innere Kanalstraße 15, Triforum, D-50823 Köln, E-Mail: m.proske@uni-koeln.de

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:
Die ZISU erscheint einmal jährlich mit einem Umfang von ca. 120 Seiten als Print- und Online-Ausgabe. Einzelheft: 24,90 €. Jahresabonnement Print: Institutionen 19,90 €; privat 19,90 (beide: Mindestlaufzeit 2 Jahre).

Jahresabonnement Print + Online: Institutionen 45,00 €; privat 29,90 €; Jahresabonnement Online: Institutionen 45,00 €; privat 29,90 €. Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Print-Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Mit einem Online- oder einem Print + Online-Abonnement haben Sie freien Zugriff auf das gesamte Volltext-Archiv der ZISU, solange Ihr Abonnement besteht. Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement- Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende. Das digitale Angebot finden Sie auf https://zisu.budrich-journals.de.

Bestellungen bitte an den Buchhandel oder an:
Verlag Barbara Budrich GmbH, Stauffenbergstraße 7, D-51379 Leverkusen
Tel.: (+49) (0)2171 79491 50; Fax: (+49) (0)2171 79491 69, info@budrich.de
www.budrich.de | www.budrich-journals.de | www.shop.budrich.de
Mediadaten/Anzeigenpreisliste: ZISU21 vom 01.02.2021

© 2021 Verlag Barbara Budrich, Opladen und Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln
Satz: Susanne Albrecht, Leverkusen
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

10. Jahrgang 2021

ZISU

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Editorial

3

Andreas Bonnet, Angelika Paseka, Matthias Proske — Ungewissheit zwischen unhintergehbarer 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 Praxissemesters 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 Thönnes	„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 unhintergehbarer 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).

https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.01

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 *bestimmte*r 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 Kontingenzeinschränkung 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 *Sach*dimension 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 *Sozial*dimension lassen sich Umgangsmuster mit Kontingenz an der Regulation wechselseitiger Adressierungen bezogen etwa auf Formen der Disziplinierung ablesen. Und in der *Zeit*dimension 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 Gewahrwerden 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

Glasersfeld 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 Glasersfeld 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 unhintergehbar 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 Unverfüglichkeit 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 „Kontingenzzumutung" (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.

2.2 Herstellung von Ungewissheit als didaktische Strategie

Ging es bis hierher um Ungewissheit als unhintergehbares Strukturmerkmal von Lernen und Bildung, mit dem sich Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler, aber auch alle anderen mit Erziehung befassten Personen auseinandersetzen müssen, so wechseln wir nun die Perspektive. Im folgenden Teil geht es um Ungewissheit als erwünschtes und sogar zu förderndes Element von Lern- und Bildungsprozessen. Dabei stellt sich auch die Frage, ob sich Ungewissheit gezielt herstellen oder steuern lässt.

2.2.1 Das transformatorische Modell von Lernen bzw. Bildung

Theorien, die Lernen transformatorisch denken, unterscheiden wesentlich zwei Modi des Lernens. Sie grenzen kumulatives Lernen, das Informationen innerhalb bestehender Schemata bzw. Kategorien ansammelt, von transformatorischem Lernen ab, bei dem sich die Schemata bzw. Kategorien selbst veränderten. In der transformatorischen Bildungstheorie wird dazu der Begriff der „Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“ (Koller 2012: 15) verwendet, dessen Grundlage die von Marotzki (1990) in die Erziehungswissenschaft eingeführte Unterscheidung der Bateson’schen Lernebenen ist. Im sehr ähnlich gedachten Modell des *transformative learning* (vgl. Mezirow 1991) wird dazu der Begriff der Transformation von „frames of reference“ verwendet.

Diese Lerntheorien weisen damit dem Konzept Ungewissheit eine zentrale Bedeutung zu. Während nämlich akkumulatives Lernen darin besteht, einen aktuellen Zustand des Noch-Nicht-Wissens mit eindeutigem Ziel und durch klar vorhersehbare Schritte zu überwinden, sind transformatorische Prozesse offen und grundsätzlich ungewiss in ihrem Ausgang. Der Ausgangspunkt einer solchen Transformation wird darin gesehen, dass die Wissensbestände, über die ein Individuum verfügt, sich als so dysfunktional zur Lösung einer vom Individuum wahrgenommenen Problemlage erweisen, dass sich die Wissensstruktur anpassen muss. Die entsprechenden Wissensbestände werden auf einer impliziten Ebene verortet, so dass Koller dazu das Konzept des Habitus verwendet (2012: 23-32). Ein Bildungsprozess nimmt seinen Ausgang bei der Erfahrung der Inkommensurabilität bzw. Dysfunktionalität des eigenen Wissens, die als negative Erfahrung, Fremdheitserfahrung bzw. als Erfahrungskrise konzeptualisiert wird. Das Moment der Ungewissheit liegt somit in der irritierenden Fremdheitserfahrung, die als Krise in etablierte Handlungsroutinen einbricht.

Im verwandten Konzept des *transformative learning* wird dazu der Begriff des „disorienting dilemma“ verwendet. Die Ungewissheit derartiger Ereignisse wird dabei nicht als Katastrophe gedacht. Die Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses sind ohnehin fragil, so dass auch kleine Irritationen Anlass von Bildungsprozessen sein können. Ungewissheit ist vielmehr ein analytischer Begriff, der markiert, dass die sich im Laufe eines transformatorischen Lern- bzw. Bildungsprozesses ereignende Emergenz als Entstehung des Neuen konzeptualisiert werden muss; eines Neuen, das bislang noch nicht im bewussten Erfahrungshorizont des Individuums lag. Zu dessen Konzeptualisierung wird in der transformatorischen Bildungstheorie auf das von Oevermann ausgearbeitete Konzept der Erfahrungskrise zurückgegriffen (vgl. Oevermann 1991).

2.2.2 Erfahrungslernen

Ebenfalls mit dem Begriff der *Erfahrung* befasst sich der Ansatz des Erfahrungslernens. Nach Dewey sollten Erfahrungen „real difficulties" beinhalten bzw. bei „genuin problems" (English 2005b: 32) ihren Ausgang nehmen. Präzisierungen finden sich bei anderen Autoren: Bei Kolb (2015) stehen praktische und konkrete Erfahrungen im Zentrum, z. B. Erfahrungen der (Berufs-)Praxis bzw. im konkreten Tun. Combe und Gebhard (2012) fragen sich, welche Erfahrungen in Schule und Unterricht überhaupt möglich sind. Erfahrungen können experimenteller Art sein (z. B. im naturwissenschaftlichen Unterricht) oder im Rahmen von Lehrausgängen gemacht werden. Auch gedankenexperimentelle Aufgaben oder die Arbeit an Texten schaffen Erfahrungen, die zu Lernprozessen führen können. Die *Alltagserfahrungen* der Lernenden sind dabei Referenzpunkt und Vergleichshorizont (Combe & Gebhard 2012: 7).

Entscheidend ist ein weiterer Gedanke: „Von Erfahrung kann […] erst gesprochen werden, wenn wir verändert aus ihr hervorgehen" (Combe 2010: 72). Die Anbahnung von Veränderungen im Unterricht verlange nach zwei Voraussetzungen: auslösende Momente und eine Bearbeitung der Erfahrungen. Auslösende Momente könnten Störerfahrungen sein, versagende Routinen oder Irritationen des bisherigen Alltagsverständnisses. English (2005a: 49) spricht – in Anlehnung an Dewey – von Frustrationen, Widrigkeiten oder Zweifel und fasst diese unter „Formen negativer Erfahrung" zusammen. Diese seien verunsichernd und könnten „Fluchtreflexe" (Combe 2010: 73) sowie Widerstand auslösen. Stellten sich Lernende dem Widerstand und wagten es zu experimentieren, könnten Lernprozesse beginnen. Experimentieren meint u. a. „gedankenexperimentelles Phantasieren" (ebd.) durch ein kreatives Weiterspinnen von Gedanken und die Suche nach divergierenden Anschlussoptionen. „Eingeschliffene Selbst- und Weltinterpretationen" (Combe & Gebhard 2012: 10) könnten durch das Gegeneinanderführen von Perspektiven aufgeweicht und auf den Kopf gestellt werden. Das sei kein linearer, klar noch vorne gerichteter Prozess, sondern eine zyklische Entfaltung von Rückgriffen und Vorgriffen, von Entwürfen und deren Korrekturen. Sprache ermögliche die Reflexion des Gelernten und könne als „reflective experience" (Dewey, zit.n. English 2005a: 56) die Basis für neue Erfahrungen sein.

Ein so verstandenes Erfahrungslernen kann durch *nicht-intendierte* Irritationen eher zufällig geschehen oder durch *zielgerichtete* Versuche, im Unterricht irritierende Situationen herzustellen, bewirkt werden. Das hat Auswirkungen auf das Verständnis von Lehren: Es bedarf eines fehlerfreundlichen Klimas, in dem experimentiert werden kann und Suchbewegungen Platz haben (Combe 2010: 75), und es braucht Lehrpersonen, die sich als „Kriseninduzierer" verstehen, d. h. die versuchen, Irritationen auszulösen und dabei entstehende Ungewissheiten auch aushalten können (Combe & Paseka 2012: 96).

2.2.3 Konzeptwechsel bzw. conceptual change

Nochmals stärker psychologisch gerahmt ist der Ansatz des Konzeptwechsels bzw. *conceptual change*. Er hat sich aus der genetischen Erkenntnistheorie Piagets über deren Rezeption im radikalen Konstruktivismus (von Glasersfeld 1997: 39-46) und dessen Verarbeitung v.a. in der Didaktik der Naturwissenschaften entwickelt. Der Ausgangs-

punkt jeglichen Lernens wird hier im konstruktivistischen Sinne im Auftreten einer Perturbation gesehen, also der Erfahrung eines Ereignisses, dessen Erklärung nicht mehr mit Hilfe der beim Individuum vorhandenen subjektiven Theorien möglich ist; eines Ereignisses, das diese Theorien falsifiziert und damit einen kognitiven Konflikt auslöst (vgl. Strike & Posner 1982). Im Kontext der Didaktik der Naturwissenschaften hat dieser Ansatz eine umfangreiche Forschung zu Schülervorstellungen hervorgebracht. Der Ansatz hat sich mittlerweile ausdifferenziert (vgl. Stark 2003), so dass man zwischen kognitivistischen (z. B. Vosniadou 1994) und situativen (z. B. Caravita & Halldèn 1994) Varianten unterscheiden kann.

Für die Bestimmung der Rolle von Ungewissheit in diesem Ansatz ist entscheidend, dass darin die Höherwertigkeit des wissenschaftlichen Wissens nicht in Frage gestellt wird. Dies entspricht einer hierarchischen Konzeptualisierung des Bildungssystems, in der Wissensproduktion einzig auf dessen höchster Stufe, der Universität, vorgesehen ist (Fend 2006: 49). Die von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten und im Zuge ihrer Perturbation weiterzuentwickelnden Begriffe und Alltagsvorstellungen werden als zu überwindende Durchgangsstationen zum Fachkonzept aufgefasst. Während anerkannt wird, dass dieser Prozess mindestens teilweise schmerzhaft ist (vgl. Oser & Spychinger 2005), so wird doch das wissenschaftlich korrekte Fachkonzept als alternativloses Ziel des Lernprozesses betrachtet. Der Ansatz des Konzeptwechsels ist damit letztlich in doppelter Hinsicht auf die Überwindung von Ungewissheit im Sinne von *Noch-nicht-Wissen* gerichtet. Erstens wird im Bereich des zu erwerbenden Wissens von vorhandenem *eindeutigem Wissen* ausgegangen und zweitens wird in Bezug auf den Erwerbsprozess mit der Erforschung des Konzepterwerbs versucht, *allgemeingültige Lernwege* zu finden und universell einsetzbare Lernumgebungen zu erarbeiten, in denen alle Lernenden ein bestimmtes naturwissenschaftliches Konzept erwerben können.

2.2.4 Ungewissheitswahrnehmung und -bewältigung bei Lehrenden und Lernenden

Ein großer Bereich schließlich, in dem Ungewissheit eine zentrale Rolle zukommt, ist der Bereich internationaler bzw. Interkultureller Begegnungen (und didaktisch gewendet: Austauschprogramme), mit dem sich die interkulturelle Psychologie beschäftigt. Der Begriff der *Ambiguitätstoleranz* gehört hier zum kanonischen Begriffsrepertoire des Diskurses und bezeichnet die „Fähigkeit und Bereitschaft, Mehrdeutigkeiten, Widersprüche und Ambivalenz in ungewissen Situationen und Handlungsweisen zu ertragen, ohne sich unwohl zu fühlen oder aggressiv zu reagieren“ (Barmeyer 2012: 22). Die andere Seite der Medaille wird durch das zu den – aufgrund ihrer homogenisierenden Tendenz kritisch diskutierten – Kulturstandards gehörende Konstrukt der *Unsicherheitsvermeidung* markiert. Im Kontext der Austauschforschung wurde das Modell der Kulturstandards auch mit der Cognitive-Experiential Self-Theory (CEST) nach Epstein und dem transformatorischen Lernen nach Mezirow kombiniert. Interkulturelle Begegnungen werden in diesem Modell als potenziell irritierend modelliert. Liege nämlich das Verhalten eines „fremdkulturellen Interaktionspartners außerhalb des in der Eigenkultur geltenden Toleranzbereichs […], handelt es sich um ein Diskrepanzerlebnis, dass [sic] eine Orientierungsunsicherheit hervorruft. Die Intensität des Diskrepanzerlebnisses

wird dabei umso höher sein, je mehr zentrale Aspekte der Selbsttheorie in Frage gestellt werden“ (Thomas et al. 2007: 40-41). Indem auch hier die Idee von Irritation als Ausgangspunkt für transformatorische Lernprozesse gedacht wird, ist die prozessbezogene interkulturell-psychologische Forschung von der Grundidee her anschlussfähig an die bereits diskutierten bildungs- und erfahrungstheoretischen Rahmungen.

Über den Kontext interkultureller Begegnungen hinaus verweist die Austauschforschung auf die Relevanz der Frage nach individuellen Unterschieden sowohl im Hinblick auf die *Wahrnehmung* von Situationen als ‚ungewiss‘ bzw. ‚unsicher‘, aber auch im Hinblick auf deren *Bewältigung*. In psychologischen Ansätzen wird davon ausgegangen, dass verschiedene Individuen in je unterschiedlicher Weise Ungewissheit wahrnehmen und damit umgehen und dass ein solcher Umgang in verschiedenen Kontexten stabil ist. Eine solche individuelle Disposition des Umgangs mit Ungewissheit wird mit dem Begriff *Ungewissheitstoleranz* bezeichnet, d. h. als ein „Personenmerkmal, welches interindividuelle Unterschiede in der Bewertung ungewisser Situationen beschreibt“ (König & Dalbert 2007: 307). Für die Messung wird – im deutschsprachigen Raum – die Ungewissheitstoleranzskala von Dalbert (1999) genutzt.

Dalbert und Radant (2008) nutzen dieses Konstrukt unter Verweis auf Frenkel-Brunswik weitgehend synonym mit dem Begriff *Ambiguitätstoleranz* und betonen, dass „Abwechslungspräferenz, Bedürfnis nach Geschlossenheit oder das persönliche Bedürfnis nach Struktur“ (Dalbert & Radant 2008: 144) große Übereinstimmungen mit Ungewissheitstoleranz aufweisen. Beide Begriffe werden unter dem Oberbegriff *Komplexitätstoleranz* zusammengefasst. Im Hinblick auf die Bewältigung von Ungewissheit bzw. Unsicherheit werden einschlägige psychologische Theorien und Modelle genutzt, wie z. B. das transaktionale Stressmodell nach Lazarus, das zu einem ‚transaktionalen Unsicherheitsmodell‘ weiterentwickelt wurde (vgl. Soltau & Mienert 2010) oder die Uncertainty Reduction Theory (Vusparatih 2019).

In psycho-sozialen Ansätzen richtet sich der Fokus auf die Frage, welche Bedeutung Ungewissheit im „professional life“ von Lehrpersonen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern oder Ärztinnen und Ärzten hat (vgl. Mintz 2014). In diesen Berufen sind unsichere Situationen, die durch Nicht-Wissen hervorgerufen werden (sog. „critical incidents“), rasch und in der Interaktion mit der Klientel zu lösen. Dazu wird Expertenwissen genauso genutzt wie implizites Wissen. Ungewissheit wird zwar meist negativ konnotiert, wäre aber gerade in diesen Berufen als „productive uncertainty“ (ebd.: 3) zu nutzen.

3 Empirische Befunde zur Bedeutung und zum Umgang mit Ungewissheit

Nachdem im vorhergehenden Kapitel unterschiedliche theoretische Zugänge und Konzeptualisierungen von Ungewissheit diskutiert wurden, stellen wir nun empirische Befunde vor. Aufgrund des beschränkten Platzes können wir keine Vollständigkeit erreichen, versuchen aber, exemplarisch Ergebnisse aus allen dargelegten theoretischen Perspektiven zu präsentieren.

3.1 Schulpädagogische Studien

Im Folgenden werden Studien bilanziert, die die Bedeutung und den Umgang mit Ungewissheit aus der Perspektive von Unterrichts- und Professionsforschung betrachten. Mit Blick auf die Dynamik unterrichtlicher Ordnungsbildungen haben *systemtheoretische* Untersuchungen differenzierte Formen der pädagogischen Einwirkungskommunikation im Unterricht rekonstruiert, die Meseth et al. (2012) mit der Metapher des „kontrollierten Laissez-faire" zu fassen suchen: Geht es um inhaltliche Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, zeigen sich pädagogisch abgestufte Interventionen. Sie wechseln zwischen inhaltlicher Aufmerksamkeitslenkung und der Kognitivierung von Fehlern, arrangieren sich aber insgesamt mit einer gewissen Offenheit im Hinblick auf die lernerseitigen Aneignungsprozesse. Geht es hingegen um Aufmerksamkeit und Mitwirkungsbereitschaft oder aber auch um formal-methodische Standards politischen oder historischen Lernens, sind deutlich forciertere Prüfungs-, Disziplinar- und Kontrollpraktiken zu beobachten (vgl. Proske 2016; Hogrefe et al. 2012), die sich als Versuch der Kontingenzeinschränkung verstehen lassen. Mit Blick auf Klassenführung im Musikunterricht hat sich zudem gezeigt, wie in *einer* Unterrichtsdimension scheinbar erfolgreiche Praktiken der Klassenführung „Risiken" in *anderen* Unterrichtsdimensionen erzeugen. Bei der Ordnungsbildung im Unterricht handelt es sich daher um eine Dynamik, „die nahezu unvermeidlich Gewinne und Kosten enthält" (Herzmann et al. 2015: 69).

Mit Blick auf das konkrete Unterrichtsgeschehen (Combe et al. 2018: 54), fragen Paseka und Schrittesser (2018), wie Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit dessen inhärenter Ungewissheit umgehen. Dazu analysieren sie Unterrichtssequenzen aus dem Englisch-, Physik- und Mathematikunterricht an Sekundarschulen und zeichnen die Praxis des Umgangs mit Ungewissheit nach. Aus *professionstheoretischer* Perspektive rekonstruieren sie, wie Lehrpersonen routinisiert und unter Mitarbeit der Lernenden Situationen rahmen und Ungewissheiten durch Schließungen bewältigen, während „fruchtbare Momente" (vgl. Copei 1966/1930), die sich dabei zeigen, ins Leere gehen.

Aus der Perspektive einer *biografisch-orientierten Professionsforschung* richtet sich der Blick auf die Bedeutung von Ungewissheit im Rahmen der Ausbildung, im Referendariat sowie beim Berufseintritt (vgl. Košinár 2018; Dietrich 2018). Dabei erzeugen die vielfältigen Ansprüche Krisen. Aber auch im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen sind Lehrpersonen und ihr professionelles Selbstverständnis angesichts von vielfach extern ausgelösten Veränderungsansprüchen mit Situationen von Ungewissheit konfrontiert, die sich nicht einfach im Sinne einer Machbarkeitsvision (vgl. Göhlich 2008) auflösen lassen (u. a. Idel & Schütz 2018).

Aus *bildungstheoretischer* Perspektive fasst Gruschka (2011) Ungewissheit als zentralen Kern von gehaltvollen Erziehungs- und Bildungsprozessen. Ungewissheit, verstanden als Offenheit, erzeuge Neugier, Spannung und Interesse und belebe so die Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand. Auf Basis seiner zahlreichen Unterrichtsrekonstruktionen zeigt er allerdings, dass ‚Didaktisierung', also kleinschrittiges Prozessieren von Inhalten, gezielte Fragen und eine enge zeitliche Taktung von zu viel Ungewissheit entlasten soll und nachhaltige Bildungsprozesse verhindert. Gruschkas Vorschlag zur Gegensteuerung ist daher Entdidaktisierung. Auf der Folie vorgängiger

Arbeiten zu Schließungen im Unterricht (vgl. Combe & Helsper 1994) hat sich Combe in den letzten Jahren zunehmend der Frage angenommen, wie Verstehensprozesse im Unterricht initiiert und aufrechterhalten werden können. Herstellung von Vieldeutigkeit, Nutzung von Alltagsphantasien sowie sprachsensible Kontrastierung verschiedener Zugänge zum Gegenstand wurden als geeignete Strategien zur Auslösung von nachhaltigen Bildungsprozessen theoretisch fundiert und ausgearbeitet (vgl. Combe & Gebhard 2012).

Für die Frage nach den Gründen der Vorherrschaft schließender Unterrichtsinszenierungen lassen sich zwei Perspektiven ausmachen, eine auf die Individuen fokussierte psychologische und eine auf Schule als Organisation fokussierte soziologische. Studien über Lehrpersonen unter einer *psychologischen* Perspektive zeigen zum einen, dass diese Berufsgruppe im Mittel über eine gegenüber anderen Berufsgruppen signifikant geringere Ungewissheitstoleranz verfügt (vgl. Dalbert & Radant 2010). Das wird als problematisch eingeschätzt, denn der Lehrerberuf sei durch ein hohes Maß an Ungewissheit geprägt, und Lehrpersonen würden „in der Regel nicht in ausreichendem Maße über die personale Ressource verfügen, die ihnen einen erfolgreichen Umgang mit diesen beruflich bedingten Ungewissheiten ermöglichen würde“ (ebd.: 55). Zum anderen lassen sich aber auch Unterschiede zwischen Lehrpersonen identifizieren: Ungewissheitsintolerante Lehrpersonen versuchten ungewisse Situationen zu vermeiden, schnell zu beenden oder sich von diesen abzulenken. Ungewissheitstolerante Lehrpersonen hingegen suchten ungewisse Situationen auf und versuchten Belastungen positiv umzudeuten (vgl. König & Dalbert 2007). Vorliegende *psychologisch-orientierte Studien* werfen zudem die Frage auf, welche Lerneffekte Ungewissheit im Unterricht auf Schülerinnen und Schüler hat. Ähnlich wie bei Lehrpersonen kann gezeigt werden, dass ungewisse Unterrichtssituationen von ungewissheitstoleranten Lernenden als Herausforderung, von ungewissheitsintoleranten Schülerinnen und Schülern hingegen als Bedrohung empfunden werden. Während die erste Gruppe ungewisse Situationen geradezu aufsuche und sich dabei wohlfühle, versuche die zweite Gruppe diese zu vermeiden oder möglichst schnell zu beenden (vgl. Dalbert & Radant 2008: 144).

In dem vorliegenden Band der ZISU greifen vier Beiträge in unterschiedlicher Weise die hier skizzierten schulpädagogischen Perspektiven auf. *Hinzke, Gesang und Besa* fragen sich, wie Lehrpersonen Ungewissheit im Unterricht wahrnehmen. In Abhängigkeit von deren Rahmungen konnten zwei Muster von Ungewissheitserfahrungen und Formen des Umgangs damit rekonstruiert werden. Während im ersten Muster Ungewissheit als nicht-steuerbare Situation wahrgenommen wird, stellen sich im zweiten Muster die Lehrpersonen den Ungewissheitserfahrungen, wenden diese produktiv und peilen durch fallorientiertes Vorgehen Lösungen an. *Engel, Göhlich, Möller und Stiftinger* untersuchen, wie durch ein Spiel, konkret durch ein „Welthandelsspiel“, Ungewissheiten ausgelöst und diese Offenheit für die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Thema bzw. für Aushandlungsprozesse durch die Schülerinnen und Schüler genutzt wird. *Merl* rückt in seinem Beitrag die Ungewissheit der Entstehung und Aufrechterhaltung des pädagogischen Führungsverhältnisses in den Blick. Er beleuchtet, wie Autorität im Unterricht beansprucht und damit Gewissheit hinsichtlich der pädagogischen Handlungsfähigkeit herzustellen versucht wird. Sichtbar wird, dass dies eine Daueraufgabe für das pädagogische Handeln im Unterricht darstellt. *Schmid* rekonstruiert drei Konstitutionsformen von Kontingenz, die für Lehrpersonen zu beruflichen Handlungsproblemen

führen: Problem des begrenzten Einflusses auf Lernprozesse, fraglicher Anschluss an die Schülerinnen und Schüler, Problem der unsicheren formalen Beteiligung der Schülerinnen und Schüler. Weiterhin rekonstruiert er auch drei Modi des Kontingenzerlebens sowie der Bearbeitung von Ungewissheit. Während *Ungewissheit anerkennende bzw. begrüßende* Modi berufliche Weiterentwicklung zu befördern scheinen, erweisen sich die Wahrnehmung von *Kontingenz als Zumutung* und der *Versuch ihrer Negierung* als Hemmnisse für die professionelle Weiterentwicklung.

3.2 Fachdidaktische Studien

In den Fachdidaktiken gab und gibt es immer wieder Studien, bei denen Ungewissheit als wichtiger Nebenaspekt oder sogar Explanans zu eigentlich anderen Themen auftaucht. In jüngerer Zeit haben Forschergruppen das Thema Ungewissheit selbst ins Zentrum ihrer Studien gerückt. Dabei wird Ungewissheit häufig mit einer Öffnung des Unterrichts für widerständige Inhalte und eine gesteigerte Schülermitbeteiligung in Verbindung gebracht. Ein *bildungstheoretischer* Rahmen dafür wurde beispielhaft von Bähr et al. (2018) ausgearbeitet. In empirischen Untersuchungen wird der Unterricht auf verschiedene Weisen geöffnet, und es werden die sich ergebenden Interaktionen rekonstruiert sowie über Interviews die Perspektiven der Akteure eingeholt.

Insgesamt kann man feststellen, dass empirische Untersuchungen von Unterricht eine deutlich stärkere Tendenz zur Schließung als zur Aufrechterhaltung der Öffnungen und Erkundung der sich ergebenden Irritationen konstatieren. Die Schließungen werden sowohl von Lehrpersonen als auch von den Lernenden vorgenommen. So wurde in einer dreijährigen Longitudinalstudie zu kooperativem Englischunterricht der Mittelstufe (vgl. Bonnet & Hericks 2020) deutlich, dass die kooperative Öffnung des Unterrichts trotz gegenteiliger Intentionen der Lehrpersonen nicht bis zu einer Schülermitbeteiligung in Bezug auf die inhaltliche und interaktionale Gestaltung des Unterrichts entwickelt wird (ebd.: 399-404). Die Lehrenden behalten die vollständige Kontrolle und es treten sowohl aktive und direkte als auch passive und indirekte Schließungen auf. Analog dazu rekonstruiert eine Studie zu Bilingualem Unterricht im Fach Politik (vgl. Schneider 2018), wie Schülerinnen und Schüler ihre kooperativen Aushandlungsprozesse beim Hinzutreten der Lehrperson einstellen und formelhafte Scheinkonsense mitteilen, die nicht dem tatsächlichen Diskussionsverlauf und -stand entsprechen. Hier und andernorts (vgl. Bracker 2015) finden sich auch aktiv durch Schülerinnen und Schüler ohne Einwirkung einer Lehrperson vorgenommene Schließungen. Dabei ergreifen die Lernenden nicht die in einer offen angelegten Aufgabe vorgesehene Gelegenheit zur eigensinnigen Gestaltung des Umgangs mit dem literarischen Text, sondern präferieren aus dem Unterricht bekannte Interaktionsmuster. Ähnliche Schließungen findet auch Decke-Cornill (2015) in ihrer Studie zum Einsatz des Heteronormativität in Frage stellenden Kurzfilms „tough enough“ im Englischunterricht.

Andererseits wird in beiden Studien auch das Potenzial einer Irritation offenhaltenden Vorgehensweise deutlich. So zeigt sich bei Bracker (2015), dass es Gruppen gibt, die zunächst mittels stärker subjektivierender Strategien vorgehen: Sie nutzen z. B. metonymische, metaphorische oder lautmalerische Assoziationen, um sich dem Text intuitiv und mit Lesarten experimentierend zu nähern. Erst danach reflektieren und kog-

nitivieren sie ihre subjektiven Antwortweisen. Damit bringen sie ein deutlich umfassenderes und subjektiv bedeutungsvolleres Textverständnis hervor als jene Gruppen, die schließendere Strategien anwenden. Dieser Befund deckt sich mit Erkenntnissen aus dem Fach Biologie (vgl. Gebhard & Mielke 2003).

Auch für das Fach Mathematik liegen ähnliche Befunde vor. So konstatiert Barwell (2005), dass Ungewissheit als sprachliche Mehrdeutigkeit („ambiguity") eine konstitutive Eigenschaft des Mathematikunterrichts sei, mit der in der Mathematikdidaktik auf zwei Weisen umgegangen werde. In einem „formal model" würde versucht, sprachliche Vereindeutigung durch das Memorieren präziser fachsprachlicher Definitionen zu erreichen und Ungewissheit damit zu beseitigen. In einem „discursive model" hingegen werde Mathematik als soziale und diskursive Praxis verstanden und von den Schülerinnen und Schülern eingebrachte Anfragen an die Fachbegriffe zugelassen. In Unterrichtstranskripten wird gezeigt, wie sich im diskursiven Modell Bedeutungsaushandlungen ereignen, die den Konstruktcharakter und die Idealisierungen mathematischer Begriffsbildung aus Schülersicht offenlegen und damit für alle Lernenden erfahrbar und verständlich machen. Damit würde der Unterricht auf die Ebene eines reflexiven Metadiskurses vordringen, der in höchstem Maße allgemeinbildend sei.

Dies gilt auch für das Philosophieren mit Kindern (vgl. Michalik 2019), bei dem die Schülerinnen und Schüler durch die Offenheit der Interaktionssituation in einen ausgesprochen differenzierten und reflektierten Diskurs über für unser Alltagsleben relevante Fragen einsteigen. Die entsprechende Forschung hat empirisch festgestellt, dass die Kinder ein Niveau der Erörterung erreichen, welches ihre Lehrerinnen und Lehrer ihnen nicht zugetraut hätten. Während die Kinder keinerlei Probleme mit der beim Philosophieren erhöhten Ungewissheit haben, stellt genau dies für die interviewten Lehrpersonen eine große Herausforderung dar.

Dazu passen Ergebnisse empirischer Untersuchungen in den Fächern Sport (vgl. Regenbrecht et al. 2019), Kunst (vgl. Sabisch 2019), Theater (vgl. Pfeiffer 2019) sowie in einem gemeinsamen Projekt aus Biologie und Theater (vgl. Gebhard et al. 2019). Ein aktueller Vergleich von Befunden aus verschiedenen Fächern differenziert diese Wirkungen von Ungewissheit im Unterricht genauer aus (vgl. Bähr et al. eingereicht). Neben unspezifischen werden auch spezifische Antwortweisen auf Ungewissheit im Unterricht rekonstruiert. Im Modus der „juxtaposition" überführen die Lernenden die irritierende Erfahrung mit Hilfe bekannter Referenzsysteme in sicheres Wissen. Im Modus der „exploration" kommen die Lernenden mit verschiedensten Strategien zu überraschenden Lösungen. Im Modus der „rejection" verweigern die Lernenden die Auseinandersetzung mit der irritierenden Erfahrung. Dieser Modus ist nicht vollständig unproduktiv: Wird er von den Lernenden reflektiert, entsteht eine Distanzierung von der Institution Schule, die als Erfüllung ihres Erziehungsauftrags zur Mündigkeit gedeutet werden kann (vgl. Bonnet & Bracker da Ponte 2018).

Fragt man nach den Gründen der Dominanz schließender Praktiken, so lassen sich erstens generische Faktoren identifizieren (vgl. 3.1). Ein zweiter Erklärungsansatz deutet auf fachkulturell spezifische schulische Sozialisationsprozesse hin. So verweisen Heitmann et al. (2017) darauf, dass Schülerinnen und Schüler fachspezifische Konzepte des Argumentierens anwenden: ungewissheitstolerant und diskursiv im Fach Deutsch, auf faktenorientierte Schließung gerichtet in den naturwissenschaftlichen Fächern.

Ein dritter Ansatz stellt die Annahme in Frage, es gehe im Fachunterricht primär um fachliche Lernprozesse und sieht in der Allokations- bzw. Selektionsfunktion der Schule die Ursache umfassender Schließung. So rekonstruieren Bonnet & Hericks (2020) die *Herstellung verobjektivierbarer Prüfungsinhalte* als bei weitem dominanten Orientierungsrahmen im von ihnen videographierten Englischunterricht. Dies führe zur Dominanz einfach zu verobjektivierender Inhalte wie Grammatikwissen, zweisprachiger Vokabelgleichungen oder leicht testbarer sprachlicher Teilfertigkeiten. Auch Küppers (1999) hat für den Literaturunterricht in der Oberstufe darauf hingewiesen, dass er stärker von einer Prüfungs- als von einer Bildungsorientierung bestimmt sei.

Auf der Ebene der individuellen Lehrpersonen wirkt dabei im Fremdsprachenunterricht eine kollektiv hergestellte Orientierung an sprachlicher Richtigkeit, die Wilken (2021) in ihrer Studie zu Mehrsprachigkeit im Englischunterricht als „Korrektheitsnorm" bezeichnet und als aus vier Bestandteilen bestehend rekonstruiert. Ihre Befunde können die Reserviertheit von Fremdsprachenlehrpersonen gegenüber einem Einbezug der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität erklären, die *Plöger und Fürstenau* in ihrem Beitrag in diesem Heft rekonstruieren. Diesen auf Schließung angelegten Orientierungsrahmen findet auch die fachdidaktisch gerahmte Forschung zur Lehrerbildung. So rekonstruiert Rosemann (2020) insgesamt vier Typen von Mentoringinteraktionen, von denen lediglich einer eine offene Aushandlung der Unterrichtsplanung realisiert. Die anderen drei Typen sind mehr oder weniger hierarchisch angelegt – am deutlichsten jener Typ, der die eigentlich bewertungsfrei gestellte Gesprächssituation als Vorwegnahme einer Lehrprobe im normativen Referenzsystem des Referendariats inszeniert. Ähnliches findet sich im Fach Sport bei Haverich (2020) und wird auch von *Pallesen und Schierz* in diesem Heft thematisiert.

4 Fazit und Ausblick oder: Die Eignung von Ungewissheit und Kontingenz als produktive Perspektiven fachdidaktischer und schulpädagogischer Forschung

Dass „sich Ungewissheit nicht als Gegenstand interpretativer Unterrichtsforschung eignet" (i. d. B.), ist die pointierte These des Beitrages von *Kabel und Pollmanns* in der Diskussionsrubrik der ZISU zum Schwerpunkt des vorliegenden Heftes. Den Anspruch der Rubrik ernstnehmend erlauben wir uns am Ende dieser Einführung auf zentrale Argumentationsfiguren von Kabel und Pollmanns einzugehen, mit denen sie die Eignung des Ungewissheitstheorems als produktive Perspektive fachdidaktischer und schulpädagogischer Forschung bestreiten.

Zu Recht weisen Kabel und Pollmanns zunächst auf die erkennbar unterschiedlichen Bezugnahmen hin, die in der Rezeption des Ungewissheits- bzw. Kontingenztheorems innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Unterrichts- und Professionsforschung erkennbar sind. Wir haben uns in diesem Einführungsaufsatz für eine Unterscheidung entschieden, die zwischen Ansätzen, die Ungewissheit und Kontingenz aus den Konstitutionsbedingungen pädagogischer Interaktion herleiten, und Ansätzen, die Ungewissheit als produktive Voraussetzung von Bildungsprozessen begreifen und entsprechend Profession und Didaktik darauf einzustellen suchen, differenziert. Damit

geht nicht der Anspruch einher, Inkompatibilitäten oder Widersprüche zwischen diesen Perspektivierungen aufgelöst zu haben. Unseres Erachtens ist die Erkenntnisproduktivität von Theoremen wie Ungewissheit und Kontingenz nicht von einer univoken Bezugnahme in der wissenschaftlichen Rezeption abhängig, sondern sie ist daran zu messen, dass Anschlüsse auskunftsfähig sind über die Art und Weise, wie ein Konzept für die empirische Forschung genutzt werden soll. In diesem Sinn scheint uns die theoretische Klärung von Ausgangsprämissen und Beobachtungskategorien eine zentrale Notwendigkeit gerade qualitativ-rekonstruktiver Forschung zu Schule, (Fach-)Unterricht und Lehrerhandeln zu sein. Bis hierher sehen wir wenig grundlegenden Dissens.

Den zentralen Kritikpunkt von Kabel und Pollmanns teilen wir allerdings nicht. Wir sehen darin eher ein theoriestrategisches Manöver: Erstens sei nur eine spezifische „*unterrichtliche* Ungewissheit" (i. d. B., Herv.i. O.) die Bedingung für die Eignung der Ungewissheitskategorie für die Unterrichtsforschung und zweitens existiere eine solche nur dann, wenn man Unterrichten an die Unverfügbarkeit von Mündigkeit sowie an die Zukunftsoffenheit des Bildungsbegriffs binde. Außerhalb dieser Konzepte sei Ungewissheit im Unterricht für die Unterrichtsforschung irrelevant, weil diese entweder nicht nur pädagogisches Handeln beträfe (etwa in Bezug auf die Interaktionsabhängigkeit und Nichtkausalität pädagogischen Handelns) oder bloß im „Vorfeld des Pädagogischen" (ebd.) angesiedelt sei (wie die Nichtprognostizierbarkeit des pädagogischen Erfolgs). Als theoriestrategisch bezeichnen wir dieses Manöver, weil Kabel und Pollmanns nur einen solchen Unterrichtsbegriff für die Unterrichtsforschung als relevant gelten lassen, der dessen zweckbezogene Engführung auf Mündigkeit und Bildung teilt. Diese Konstruktion unterschlägt, dass es Unterricht und pädagogisches Handeln ohne operative Realisierung nicht gibt. Dass sich Unterricht als soziomaterielle Kommunikationspraxis vollzieht, nehmen Kabel und Pollmanns zwar wohlwollend zur Kenntnis. Relevant für eine erziehungswissenschaftliche Forschung zu Unterricht erachten sie aber weder dies noch die mit der operativen Realisierung von Unterricht einhergehende Ungewissheit und Kontingenz.

Mit dem letztlich gleichen Argument wird den von Kabel und Pollmanns näher betrachteten praxeologischen und strukturtheoretischen Ansätzen der Unterrichts- und Professionsforschung vorgehalten, in deren Untersuchungen über den Umgang mit Ungewissheit im Unterricht nur die methodologisch bereits über die sozialtheoretischen Prämissen importierte Ungewissheit (hier die (In-)Stabilität bzw. (In-)Stabilisierung sozialer Ordnungen und dort die Krisenhaftigkeit der Lebenspraxis und darauf bezogener professioneller Intervention) in den Blick zu bekommen, aber keine empirische Forschung zu „Ungewissheit im Unterricht als solcher" (Kabel & Pollmanns i. d. B.) zu betreiben. Dieser grundsätzliche Zweifel ist berechtigt und muss als Einwand für jede empirische Untersuchung geprüft werden, da die Untersuchungen bei seinem Zutreffen tautologisch wären. Wir lesen die von Kabel und Pollmanns diskutierten Untersuchungen allerdings so, dass darin zwar das Auftreten von Ungewissheit theoretisch vermutet wird, dass aber die eigentlichen empirischen Analysen unterschiedliche interaktionale Manifestationen und akteursseitige Umgangsweisen damit rekonstruieren. Die theoretische Annahme von Ungewissheit als konstitutivem Strukturmerkmal bedeutet damit nicht, dass sie auch für die Akteure ein relevantes Handlungsproblem darstellt. Dies muss sich erst empirisch erweisen.

Darüber hinaus sehen wir auch nicht, dass mit der Annahme, Ungewissheit und Kontingenz als konstitutive Strukturmerkmale von Unterricht zu begreifen, es ausge-

schlossen bzw. widersprüchlich sei, sich dennoch gleichzeitig für die Muster der Kontingenzeinschränkung (Systemtheorie), der Re-Stabilisierung (Praxeologie) oder der Krisenbewältigung (strukturtheoretische Professionstheorie) als Teil der Ordnungsbildung im Unterricht oder des professionellen Lehrerhandelns zu interessieren. Auch in der fachdidaktischen Beschäftigung mit Lernszenarien, die versuchen, Ungewissheit zu modulieren, sehen wir keine Verdinglichung oder Tilgung von Ungewissheit, sondern vielmehr eine differenzierte und differenzierende Auseinandersetzung damit. Wir hoffen gezeigt zu haben, dass die fachdidaktische Auseinandersetzung eine Spannbreite von Ansätzen beinhaltet zwischen *conceptual change* und transformatorischer Bildung, die sehr unterschiedlich mit Ungewissheit umgehen und damit auch sehr unterschiedliche Lerngelegenheiten zwischen eher kumulativen und eher transformatorischen Lernprozessen schaffen wollen. Nicht zuletzt die von uns referierte psychologische Forschung deutet außerdem stark daraufhin, dass Ungewissheit sowohl auf der Ebene der Kontingenz oder Komplexität einer Situation als auch auf der Ebene des Unsicherheitserlebens einer Person graduell verschieden sein kann. Diese Forschung legt außerdem nahe, dass sich darüber hinaus die diesem Erleben nachgelagerte Verarbeitung der ungewissen Situation und der darin erlebten Irritation ebenfalls individuell unterscheiden kann.

In Summe zeigt uns die vorliegende Forschung, dass jegliches Lehr-Lern-Geschehen auch in Bezug auf die Rolle von Ungewissheit ausgesprochen komplex ist. Wir können daher in der gleichzeitigen Annahme einer Unhintergehbarkeit und einer Modulierbarkeit von Ungewissheit keinen Widerspruch entdecken. Im Gegenteil haben uns die Sichtung der vorliegenden Forschungsliteratur und die Beiträge in diesem Heft ausgesprochen ermutigt, in Ungewissheit eine für erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxis gleichermaßen fruchtbare analytische und planerische Kategorie zu sehen. Aufgrund ihrer enormen Bedeutung im Alltag postindustrieller Gesellschaften und einer globalisierten Welt hoffen wir, dass die komplexe Rolle dieser für Lern- und Bildungsprozesse zentralen Größe in Zukunft weiter durchdrungen wird. Dabei dürften rekursive Theoriefiguren wie z. B. die Dynamik der Geschlossenheit eine wichtige Rolle spielen.

Autorenangaben

Prof. Dr. Andreas Bonnet
Universität Hamburg
Fakultät EW
Arbeitsbereich Englischdidaktik
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
andreas.bonnet@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Angelika Paseka
Universität Hamburg
Fakultät EW
Arbeitsbereich Schulpädagogik
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
angelika.paseka@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Matthias Proske
Universität zu Köln
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Professur für Schulforschung
Innere Kanalstraße 15, Triforum
50823 Köln
m.proske@uni-koeln.de

Literatur

Baecker, Dirk (2005): Form und Formen der Kommunikation. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bähr, Ingrid/Bonnet, Andreas/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Sting, Wolfgang (in Vorbereitung): Uncertainty in Subject Matter Education – Constitutive Element and Fruitful Instructional Strategy.

Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hrsg.) (2019): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS.

Barmeyer, Christoph (2012): Taschenlexikon Interkulturalität. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Barwell, Richard (2005): Ambiguity in the Mathematics Classroom. In: Language and Education, Jg. 19/H. 2, S. 117-125.

Bonß, Wolfgang (1995): Vom Risiko. Ungewißheit und Unsicherheit in der Moderne. Hamburg: Hamburger Edition.

Bonnet, Andreas/Bracker da Ponte, Elisabeth (2018): Überfachliches Lernen durch Ungewissheit? In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, Jg. 47/H.1, S. 25-39.

Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2020) Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule. Tübingen: Narr.

Bracker, Elisabeth (2015): Fremdsprachliche Literaturdidaktik. Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Caravita, Simona C.S./Halldèn, Olle (1994): Re-Framing the Problem of Conceptual Change. In: Learning and Instruction, Jg. 4, S. 89-111.

Combe, Arno (1997): Der Lehrer als Sisyphos. In: Buchen, Sylvia/Carle, Ursula/Döbrich, Peter/Hoyer, Hans-Dieter/Schönwälder, Hans-Georg (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerfortbildung, Bd. 1. Weinheim/München: Juventa, S. 165-177.

Combe, Arno (2010): Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen? Lernen aus Sicht der Erfahrungstheorie. In: Pädagogik, Jg. 62/H. 7-8, S. 72-77.

Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS.

Combe, Arno/Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Combe, Arno/Paseka, Angelika (2012): Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 2/H. 2, S. 91-107. DOI 10.1007/s35834-012-0033-5

Combe, Arno/Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In: Dies. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 52-79.

Copei, Friedrich (1966/1930): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, 8. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Dalbert, Claudia (1999): Die Ungewißheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde. In: Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 1.

Dalbert, Claudia/Radant, Matthias (2010): Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. In: Journal für LehrerInnenbildung, Jg. 10/H. 2, S. 53-57.

Dalbert, Claudia/Radant, Matthias (2008): Psychologie der Schülerpersönlichkeit. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.) Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS, S. 127-154.

Decke-Cornill, Helene (2015): Irritation und Sinnverlangen in einem Schülergespräch über einen Kurzfilm im Englischunterricht. In: Gebhard, Ulrich (Hrsg.): Sinn im Dialog. Wiesbaden: Springer VS, S. 67-83.

Dietrich, Fabian (2018): Ungewissheit im Referendariat. Professionalisierung als Krisenbearbeitung. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 277-298.

English, Andrea (2005a): Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51/Beiheft 49, S. 49-61.

English, Andrea (2005b): Negativity and the New in John Dewey's Theory of Learning and Democracy. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 8/H. 1, S. 28-37.

Evers, Adalbert/Nowotny, Helga (1987): Über den Umgang mit Unsicherheit. Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS-Verlag.

Gebhard, Ulrich/Mielke, Rosemarie (2003): „Die Gentechnik ist das Ende des Individualismus." Latente und kontrollierte Denkprozesse bei Jugendlichen. In: Birnbacher, Dieter/Siebert, Joachim/Steenblock, Volker (Hrsg.): Philosophie und ihre Vermittlung. Hannover: Siebert, S. 202-218.

Gebhard, Ulrich/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Sting, Wolfgang (2019): Antworten auf Irritationsmomente im Biologie- und Theaterunterricht. In: Bähr et al. (Hrsg.), S. 221-258.

Glasersfeld, Ernst von (1997): Radikaler Konstruktivismus – Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Glasersfeld, Ernst von (1992): A Constructivist's View of Learning and Teaching. In: Duit, Reinders/Goldberg, Fred M./Niedderer, Hans (Hrsg.): Research in Physics Learning. Theoretical Issues and Empirical Studies. Kiel: IPN, S. 29-39.

Göhlich, Michael (2008): Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 263-276.

Gruschka, Andreas (2011): Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischer Prozess. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 130-144.

Haller, Kerstin (1999): Über den Zusammenhang von Handlungen und Zielen – Eine empirische Untersuchung zu Lernprozessen im physikalischen Praktikum. Berlin: Logos.

Haverich, Ann Kristin (2020): Sportlehrer*in-Werden. Rekonstruktionen über die Passungsverhältnisse von Sportstudierenden im universitären Feld der Lehramtsbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heitmann, Patricia/Hecht, Martin/Scherer, Ronny/Schwanewedel, Julia (2017): "Learning science is about facts and language learning is about being discursive" – An empirical investigation of students' disciplinary beliefs in the context of argumentation. In: Frontiers in Psychology, Jg. 8, Beitrag 946. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00946

Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. 2. Aufl. Weilerswist: Velbrück, S. 142-161.

Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikroanalytische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-99.

Herzmann, Petra/Hoffmann, Markus/Proske, Matthias (2015): Leistungen und Kosten professioneller Klassenführung. Ein kontingenzgewärtiger Blick auf die Steuerung von Unterricht. In: Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2015. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 56-70.

Hogrefe, Juliane/Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2012): Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 1, S. 7-30.

Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2016): „Was ist (Schul)unterricht?" Die systemtheoretische Analyse einer Ordnung des Pädagogischen. In: Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer, S. 43-75.

Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna (2018): Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagsschulen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer, S. 141-162.

Kade, Jochen (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 199-232.

Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2003): Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.), Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 50-72.

Knorr-Cetina, Karin (1989): Spielarten des Konstruktivismus. In: Soziale Welt, Jg. 40/H. 1-2, S. 86-96.

Kolb, David A. (2015): Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. (2nd ed.) Pearson Education.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

König, Silvio/Dalbert, Claudia (2007): Ungewissheitstoleranz und der Umgang mit beruflich ungewissen Situationen im Lehramt. In: Empirische Pädagogik, Jg. 21/H.3, S. 306-321.

Košinár, Julia (2018): Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer, S. 255-275.

Küppers, Almut (1999): Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht. Eine explorative Studie zum Lesen im Englischunterricht der Oberstufe. Tübingen: Narr.

Luhmann, Niklas (1981): Wie ist soziale Ordnung möglich? In: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 195-285.

Luhmann, Niklas/Karl Eberhard Schorr (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 25, S. 345-366.

Makropoulos, Michael (1998): Modernität als Kontingenzkultur. Konturen eines Konzepts. In: Marquard, Edeltraut-Luise/Christen, Matthias/Graevenitz, Gerhard von/Marquard, Odo (Hrsg.): Kontingenz. Reihe: Poetik und Hermeneutik. Band 17. München: Fink, S. 55-79.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographie-theoretische Auslegungen von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 58, S. 223-241.

Mezirow, Jack (1991): Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Michalik, Kerstin (2019): Teacher and learner perspectives on Philosophical Discussion. Uncertainty as a Challenge and Opportunity. In: Childhood and Philosophy, Jg. 15, S. 125-144.

Mintz, Joseph (2014): Professional Uncertainty, Knowledge and Relationship in the Classroom: A psychosocial perspective. London & New York: Routledge.

Nassehi, Armin (2003): Geschlossenheit und Offenheit. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Oevermann, Ulrich (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Dohm, Stefan (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 267-336.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70-183.

Oser, Fritz/Spychiger, Maria (2006) Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Jg. 28/H. 3, S. 517-524.

Parsons, Talcott/Shils, Edward A. (1951): Toward a General Theory of Action. Cambridge: Harvard University Press.

Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.) (2018): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer.

Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (2018): Muster der Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer, S. 31-52.

Pfeiffer, Malte (2019): Zuwenden und Vermeiden. Irritation in kollektiven Theaterprozessen. In: Bähr et al. (Hrsg.), S. 323-348.

Proske, Matthias (2006): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In: Mammes, Ingelore/Rahm, Sibylle/Schratz, Michael (Hrsg.): Schulforschung – Unterrichtsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien-Verlag, S. 141-154.

Proske, Matthias (2013): Die Ordnung des Unterrichts. In: Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 147-160

Proske, Matthias (2016): Erziehung und Unterricht: Konstellationen pädagogischer Kommunikation in der Öffentlichkeit der Schulklasse. In: Blömeke, Sigrid/Caruso, Marcelo/Reh, Sabine/Salaschek, Ulrich/Stiller, Jurik (Hrsg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 199-214.

Regenbrecht, Tobias/Bähr, Ingrid/Krieger, Claus (2019): Irritation als produktives Moment im bewegungsbezogenen Bildungsprozess? In: Bähr et al. (Hrsg.), S. 291-322.

Rosemann, Inga (2020): Mentoringgespräche über Englischunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotenzial von Praxisphasen. Universität Hamburg: Dissertation.

Sabisch, Andrea (2019): Antworten auf Bilder. Zu Irritationen im visuellen Bildungs- und Erfahrungsprozess. In: Bähr et al. (Hrsg.), S. 259-290.

Schnabel, Ulrich (2020): Wir müssen auch anders können. In: DIE ZEIT Nr. 39/2020 vom 17. September 2020.

Schneider, Eva (2018): Von *hybriden* Schülerinnen und Schülern in Dritten Räumen. Wiesbaden: Springer VS.

Stark, Robin (2003): Conceptual Change: kognitiv oder situiert? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 17/H. 2, S. 133–144.

Strike, Kenneth/Posner, George J. (1982): Conceptual change and science teaching. In: European Journal of Science Education, Jg. 4/H. 3, S. 231-240.

Soltau, Andreas/Minert, Malte (2010): Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrerkooperation? Eine Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes auf Basis des transaktionalen Stressmodells. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 56/H. 5, S. 761-778.

Thomas, Alexander/Chang, Celine/Abt, Heike (2007): Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Vosniadou, Stella (1994): Capturing and modeling the process of conceptual change. In: Learning and Instruction, Jg. 4, S. 45-69.

Vusparatih, Dina Sekar (2019): Uncertainty Reduction Theory in a New Work Environment: a case of teachers and school principals mutation in Cilandak District. In: Humaniora, Jg. 10/H. 2, S. 97-104.

Wilken, Anja (2020): Professionalisierung durch Schüler*innen-Mehrsprachigkeit? Englischlehrer*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm. Universität Hamburg: Dissertation.

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 Ermöglichungsräume 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 „Glokalisierte 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 ‚Welthandelsspiel' spielen, soll verdeutlicht werden, inwiefern Klassenzimmer und Spiel als Ermöglichungsraum und zugleich Rahmung ‚glokalisierter' Aushandlungsprozesse fungieren können. Im ‚Welthandelsspiel' 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 agonal 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 ‚offiziellem' Unterrichtsgeschehen und ‚Hinterbühne', zwischen ‚globalisiertem' Spielrahmen und lokalen, alltäglichen (Aushandlungs-)Praktiken hervorgebracht wird (5).

2 Der Klassenraum als glokalisierter 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.

Das Konzept der Glokalisierung ist seit den 1990er Jahren im sozialwissenschaftlichen Diskurs prominent (vgl. Dürrschmitt 2011; Robertson 1995). Obwohl, wie Victor Roudometof anmerkt, eine umfassende Theoretisierung immer noch aussteht, haben sich Begriffe wie ‚Glokalität' und ‚Glokalisierung' in vielen Disziplinen durchgesetzt (vgl. Roudometof 2016). Glokalisierung meint zunächst Verflechtungen und Wechselbeziehungen des ‚Lokalen' und ‚Globalen', als ein gerichtetes und dynamisches Verhältnis von Mikro-, Meso- und Makroebene. Globalisierung realisiert sich in konkreten Formen des Lokalen: „The local is never quite ‚pure' or outside the global; it is always constructed in part in response to and through influences from the global." (Roudometof 2016: 392) Globalisierung ist in dieser Perspektive primär als Element der Mikroebene des individuellen und kollektiven Erfahrungsraumes, als lokale Konkretion – etwa in Form von Waren und Kulturgütern, aber auch (Alltags-)Praktiken, Kulturtechniken sowie Deutungsangeboten wirkungsvoll. Letztlich impliziert Robertsons Interpretation des Glokalisierungsbegriffs ein Verständnis von „globalization as glocalization" (Roudometof 2016: 393). Globalisierung lässt sich aber auch, auf einer sich dem konkreten Erleben entziehenden Makroebene, als externalisierter, fiktionaler und imaginärer Deutungshorizont ansiedeln, in dem vermeintlich stabile Strukturen gesellschaftlicher Wissensproduktion und -nutzung ihre Eindeutigkeit verlieren können und auf diese Weise Ungewissheiten hervorbringen. Die ethische Verhandlung dieser Ungewissheiten kann als räumlicher Bildungsprozess gefasst werden (vgl. Engel 2020). Eine so angelegte bildungstheoretische Perspektivierung von Prozessen der Glokalisierung und Glokalität ist für unser Erkenntnisinteresse zentral, weshalb für uns als Arbeitsdefinition gilt: „glocalization is globalization refracted through the local" (Roudometof 2016: 399).

Anschließen lässt sich hieran mit Martina Löws (2011) Begriff vom Raum als topologische Dimension von Kultur. Löw geht es weniger darum „die Anordnungen der Gebilde *im Raum* zu betrachten, sondern die Anordnungen *zu Räumen* zu erkunden" (Löw 2011: 46, Hervorh. im Orig.). In einem erweiterten Sinne wäre an die Idee der Relationierung heterogener Ensembles in Michel Foucaults Dispositiv-Begriff zu erinnern (vgl. Foucault 1978). Für beide ist eine subjektivierende Platzierungs- und Lokalisierungspraxis innerhalb des Raumes (bei Löw) bzw. des Dispositivs (bei Foucault) unabdingbar, wobei – und dies ist für uns von Interesse – der Raum bei Löw zwar ein aktives Moment der ‚Raumbildung' einschließt, nicht aber, wie bei Foucault, notwendig eine strategische Funktion erfüllt. Körperlich stets platziert bzw. positioniert, ist der Mensch eingebunden in räumliche Arrangements, „[d]as bedeutet, dass sich die topologische Dimension der Kultur sowohl auf die Konstitution von Räumen im Sinne *bewegter (An)Ordnungen* – gleichermaßen grenzziehende Ordnungen und handelnd hergestellte Anordnungsprozesse – als auch auf die *Platzierung* an einmaligen, meist markierten und benennbaren Orten bezieht." (Löw 2011: 46, Hervorh. orig.) Die Neu-Besetzung von Orten beeinflusst die Identitätsbildung des Individuums, was – nicht zuletzt in globaler Perspektive – zu je eigenen Orts-Synthesen und damit heterogenen Realitätskonstruktionen und Relevanzstrukturen (vgl. ebd.: 47) führt. Hieraus resultieren Macht- und Interessenlagen, die an konkreten Orten Aushandlungsprozesse, Grenzziehungen, ethische und materielle Konflikte hervorbringen. Eindrücklich wie einschlägig lässt sich dies aktuell an den diversen Protestformen, -orten und globalen Effekten der „Black Lives Matter"-Bewegung beobachten. Globalisierung hat die Be-

deutung von Räumen „mit der ihnen immanenten Lokalität“ (ebd.: 48) jedoch nicht aufgehoben.

Folgerichtig lässt sich auch der Klassenraum für die vorliegende Studie als „stets neu zu konstituierende relationale (An)Ordnungen sozialer Güter und Lebewesen“ (Löw 2011: 58) bestimmen, in dem symbolische und materielle Platzierungen von Akteuren zwischen Aktualität und Virtualität (von Orten, sozialen und kulturellen Gütern, Menschen, Technologien etc.) stattfinden (vgl. Engel 2020; Engel & Jörissen 2019). Mit Löw und Roudometof lässt sich das Klassenzimmer somit als ein glokalisierend bildender Raum begreifen, in dem durch neue und komplexere Relationierungsmöglichkeiten Ungewissheiten und Ambivalenzen alltäglich (ethisch) verhandelt werden. Finden also in (Sozial-)Räumen Aushandlungs- und Grenzziehungsprozesse statt, wird in ihnen (auch) ethisch gehandelt. Als räumliche (An-)Ordnung ist der Klassenraum institutionalisiert: Tischordnungen, Tafel, Whiteboards, Plakate etc. stecken ihn ab; er wird durch symbolische Zeichen markiert und/oder durch Erfahrungswissen vermittelt. „Diese zu Institutionen materialisierten räumlichen Arrangements“, so Löw, „verfestigen sich zu Anordnungsstrukturen der Gesellschaft.“ (Löw 2011: 58) Bildungstheoretisch gewendet ist in unserem Kontext daher auf das Zusammenspiel von globalen Kulturgütern und lokalen Platzierungs- und Lokalisierungspraktiken zu achten; genauer: auf subjektivierende Positionierungen von Schülerinnen und Schülern *im* und *zum* glokalisierten Klassenraum. Sie lassen sich auf einer performativen Ebene untersuchen, auf der implizite Anerkennungs- und Adressierungsverhältnisse als Subjektivierungspraktiken in ihrer Materialität zugänglich werden (vgl. Engel 2020; Ricken 2013). Beispielsweise können performativ generierte Exklusionsprozesse im Klassenraum im Hinblick auf globale Minorisierungspraktiken analysiert werden. Der Klassenraum wird damit nicht nur zu einem Raum der Konstruktion kultureller Identität (vgl. Wortham 2004, Gee et al. 2001), sondern macht diese auf der Mikroebene soziomaterieller Praxis verhandelbar (vgl. Bhabha 2000).

Aus dieser erziehungswissenschaftlichen Perspektive bringen performative Anrufungsprozesse im Klassenraum die Schülerinnen und Schüler erst als glokalisierte Subjekte hervor. Bei der Frage nach dem *Wie*, also dem *Modus Operandi* ethischer Aushandlungsprozesse im Welthandelsspiel richtet sich der Fokus insbesondere auf die Ebene des Performativen. John L. Austins Konstruktion des Begriffs weist darauf hin, dass eine verbale Äußerung zugleich eine Handlung darstellt (vgl. Göhlich 2001; Austin 1979). Als potenziell performativ wird hier zudem nicht allein und auch nicht vorrangig das verbale Sprechen, sondern das insgesamte Sich-Bewegen, Sich-Aufführen und -Ausdrücken, also immer auch körperliches (Inter-)Agieren in einem spezifischen Kontext betrachtet.

Übernimmt man den ursprünglich sprechakttheoretischen Terminus in eine Studie, deren empirisches Material von einem hohen Grad an Nonverbalität gekennzeichnet ist, wird es möglich, den Begriff des Performativen für eine allgemeinere Theorie der (hier: schulischen) Praxis zu nutzen: Hierfür lässt sich Austins Auffassung des ‚etwas tun, indem man etwas sagt‘ erweitern und zudem die Vorstellung eines ‚etwas tun, indem man etwas tut‘ berücksichtigen. Dem ‚Sagen‘ bei Austin entspricht in unserem Untersuchungszusammenhang das ‚Sich-im-sozialen-Raum-Bewegen‘ in gestischer, mimischer und (sich) positionierender Hinsicht. Das Performative wird somit verstanden als

„praktisches Vollziehen“, „körperliches Aufführen“, „präzisierendes Selbstdeuten“ und „kommunikatives Wirken“ (Göhlich 2001: 30-32).

Auf der Ebene des so verstandenen Performativen beobachten wir, was die (Inter-) Akteure wie und mit welcher Wirkung praktisch vollziehen, indem sie sich in bestimmter Weise verhalten sowie – mit Blick auf die körperliche Grundlegung des Sozialen formuliert – bewegen und mit Blick auf den überindividuellen interaktiven Charakter sozialer Praxis formuliert, indem sie bestimmte Praxismuster auf- und ausführen.

Hilfreich, um den glokal-ethischen Relationierungen als räumliche Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern auf die Spur zu kommen, ist die Analyse von Konfliktsituationen, in denen routinierte Ordnungsbildungen (vgl. Alkemeyer et al. 2015) unterbrochen und Ungewissheiten erzeugt werden. Im Welthandelsspiel sind solche Situationen in besonderer Dichte zu beobachten: Wie sich theoretisch und empirisch zeigen lässt, etabliert das Spiel eine Sonderzone im Unterricht, in der alltäglich normierende Ordnungen zeitweise zur Disposition stehen. Es öffnet die damit verbundenen ethischen Konflikte für Diskursverschiebungen und für die Artikulation von Ambivalenzen im Prozesse ethischer Urteilsbildung.

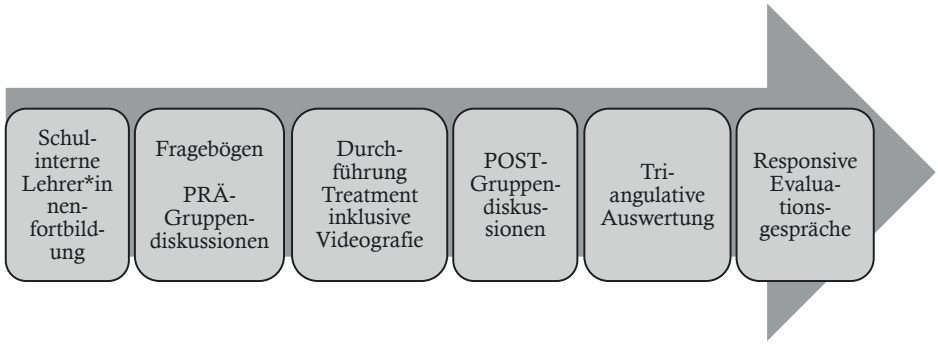
3 Zur ungewissen Verortung im unterrichtlichen Welthandelsspiel – empirische Befunde

3.1 Forschungskontext

Für das Forschungsprojekt wurde ein 12-stündiges Unterrichtstreatment entwickelt, das curricular an die Lehrplaneinheit ‚Globales Lernen‘ anschließt und fächerübergreifend in Erdkunde, Deutsch, Gemeinschaftskunde und Wirtschaft/Recht mit Lehrkräften der Projektschulen durchgeführt wurde. Die empirischen Daten wurden in mehrwöchigen Forschungsaufenthalten in je zwei bis drei Klassen an vier Gymnasien in Süddeutschland erhoben. Die Schulen unterscheiden sich in ihren Profilen, setzen etwa internationale, naturwissenschaftlich-technische, künstlerisch-musische oder christlich-sozialwissenschaftliche Schwerpunkte. Zudem ist ein Stadt-Land-Vergleich berücksichtigt.

Die folgenden Analysen zur Bearbeitung von Ungewissheiten als *doing ethics* sind im Kontext eines methodentriangulierenden Forschungsdesign entstanden, das Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern vor und nach der Unterrichtseinheit beinhaltete, um Veränderungen auf expliziter und impliziter Ebene erfassen zu können. Es wurden Unterrichtsvideographien durchgeführt, die ethisches Urteilen im Kontext von komplexen, glokalisierenden Relationierungen in der konkreten Situation zugänglich machen. Um zudem abschließend analysieren zu können, mit welchen Erfahrungsräumen die Entstehung und Veränderbarkeit von impliziten Werthaltungen zusammenhängt, haben wir Fragebögen erhoben. So konnten wir auf der Basis unterschiedlicher Forschungszugänge differenziert der Frage nachgehen, wie Schülerinnen und Schüler das komplexe und von Ungewissheiten geprägte Wechselspiel von Lokalem, Globalem und damit das ‚Glokale‘ erfahren, bearbeiten und selbst hervorbringen und wie sie in diesem Kontext zu ethischen und moralischen Schlussfolgerungen gelangen.

Abbildung 1: Forschungsdesign (sukzessive Darstellung)



Das Welthandelsspiel bildet den Abschluss der Unterrichtsreihe. Aufgebaut ist das Spiel als ein sich überwiegend selbst organisierendes Modell von Weltwirtschaft (Produktion und Handel). Die Klasse teilt sich in sechs Gruppen; aus der Klassengemeinschaft werden zudem ein*e Schiedsrichter*in, zuständig für Regeln und Regelveränderungen, ein*e UN-Botschafter*in als Beobachter*in und Konfliktmanager*in, sowie zwei Weltbank-Manager*innen ernannt. Jede Gruppe bekommt zu Spielbeginn einen Umschlag, in dem sich – in unterschiedlicher Zusammenstellung – Papier (Ressourcen), Bleistifte, Scheren (Produktionsmittel), verschiedene geometrische Schablonen (Know-how) und Geld befinden. Ohne weitere Erklärung zum Material, werden die Gruppen angewiesen, so viel Papierformen wie möglich zu produzieren und der Weltbank zu verkaufen.

Dass und wie die Schülerinnen und Schüler hier aufgefordert werden, ein ‚Welthandelsspiel' zu reinszenieren, ist – mit Elmar Altvater und Birgit Mahnkopf – auch kapitalismuskritisch einzuordnen (vgl. Altvater & Mahnkopf 2007). Die Schülerinnen und Schüler befinden sich in einer ungewissen Lage, in der sie knappe Ressourcen (ver-) handeln müssen. Die Unterrichtssituation lässt sich als Auslöser und Voraussetzung für die Möglichkeit von Erfahrungslernen und Bildungsprozessen in ungewissen Kontexten untersuchen. Die spielerische Inszenierung erzeugt Verunsicherung nicht nur, sondern eröffnet auch beobachtbare Möglichkeiten, sie produktiv zu bearbeiten.

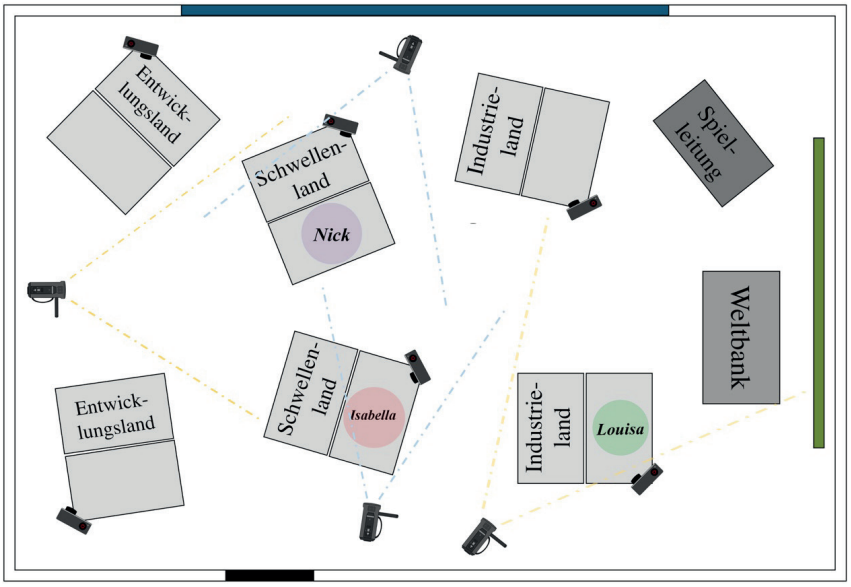
Im Wissen um die ungleiche Verteilung (be-)spielbarer Elemente, also von Ressourcen und Produktionsmitteln, sind die Schülerinnen und Schüler genötigt – jedoch nicht instruiert – zu agieren. Innerhalb kurzer Zeit wird beobachtbar, wie einzelne Schülerinnen und Schüler oder Gruppen sich einen Vorteil oder schlichtweg Zugang zu Ressourcen und/oder Werkzeugen zu verschaffen versuchen. Es wird ver- und gekauft, gehandelt, getauscht, aber auch gestohlen, und es werden Allianzen geschmiedet. Von Anfang an erfahren die Schülerinnen und Schüler – speziell diejenigen ohne ausreichendes Equipment – die Negation von Partizipationsmöglichkeiten, Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten. Ohne vorgeformte Spielzüge und -taktiken, müssen selbst Strategien entwickelt werden, um sich mit diesem Konglomerat aus Ungewissheiten, sozialen Konflikten, Interessengruppen und Kontingenzen auseinanderzusetzen. Am Ende der ca. 60-minütigen Spielzeit wird die Platzierung der einzelnen Gruppen oder Allianzen ermittelt, wobei als Sieger gilt, wer über das größte Geldvermögen verfügt.

Daran schließt eine (Selbst-)Reflexionsphase an, in der nicht nur die jeweiligen Rollen der Gruppen – westliche Industrieländer, Schwellenländer und Entwicklungsländer – offengelegt und die Strategien der einzelnen Gruppen diskutiert werden, sondern auch versucht wird, Spielanlage und Spielerlebnis auf die globale Realität zu beziehen. Idealiter eröffnet das Welthandelsspiel einen Möglichkeitsraum, in dem bestehende Ordnungen durch die Unvorhersehbarkeit konkreter (Spiel-)Verläufe verunsichert und neue/andere entworfen werden und sich anschließend auf abstraktere Zusammenhänge beziehen lassen. Die Spielteams (bzw. ihre jeweilige Ausstattung bzw. Nicht-Ausstattung mit Vorlagen, Scheren, Papier etc.) repräsentieren Länder mit unterschiedlichen Voraussetzungen (industrielles Niveau, Ressourcen), die miteinander auf dem Weltmarkt konkurrieren. Didaktisches Ziel der Stunde ist ein erfahrungsbezogener und affektorientierter Zugang der Lernenden zu chancenungleichen Verteilungslogiken und Ungewissheiten des globalisierten Welthandels. Ihre Erfahrungen werden in einer abschließenden Reflexion aufgegriffen und differenziert (vgl. Applis et al. 2019).

3.2 Videographisches Setting im Welthandelsspiel

Für die gesamte Unterrichtseinheit wurde ein variierendes Kameraskript entwickelt, das den nicht unproblematischen Konstruktionscharakter in allen Phasen des videographischen Forschungsprozesses (Unterrichtssituation, Erhebung, Auswertung) in Rechnung gestellt. Ausgehend von der in der Dokumentarischen Methode stark gemachten (Einheit der) Differenz von beobachtenden und beobachteten Bildproduzentinnen und -produzenten in der videographischen Situation, wird zum einen die Beobachtung der Unterrichtssituation durch die Videographierenden als aktive und von impliziten wie expliziten Wissensbeständen und situativen Aufmerksamkeiten geleitete konzipiert.

Abbildung 2: Sozialform und Kameraaufbau im Welthandelsspiel (Kameraskript), eigene Darstellung[1]



Die Aufnahmen unserer Studie zeigen häufig von den Schülerinnen und Schülern initiierte Interaktionen oder Kommunikationen mit der Kamera, die Momente der Widerständigkeit gegen und Emanzipation von Unterricht und ‚Beforscht-Werden' hervorbringen. Hier wird die Agency der beobachteten Schülerinnen und Schüler in den videographischen Forschungsprozess einbezogen. Die bloße Anwesenheit von Forschenden und technischem Equipment evoziert bezugnehmende Verhältnisse im Klassenraum und Unterricht, die Schutzlosigkeit wie Bühne zugleich bedeuten können.[2]

4 Lokalisierung und Platzierung: Ergebnisse der videographischen Studien

Die im Folgenden diskutierten Unterrichtsszenen stammen aus der 10. Klasse eines international ausgerichteten Gymnasiums im süddeutschen Raum. Die qualitativ-rekonstruktiven Videoanalysen konzentrieren sich auf die implizite Logik der Unterrichtspraxis und basieren auf der Differenzierung von Analyseeinstellungen zwischen *Was* (bestimmt hier die komplexe und ungewisse Relationalität globaler Ordnungsbildungen) und *Wie*

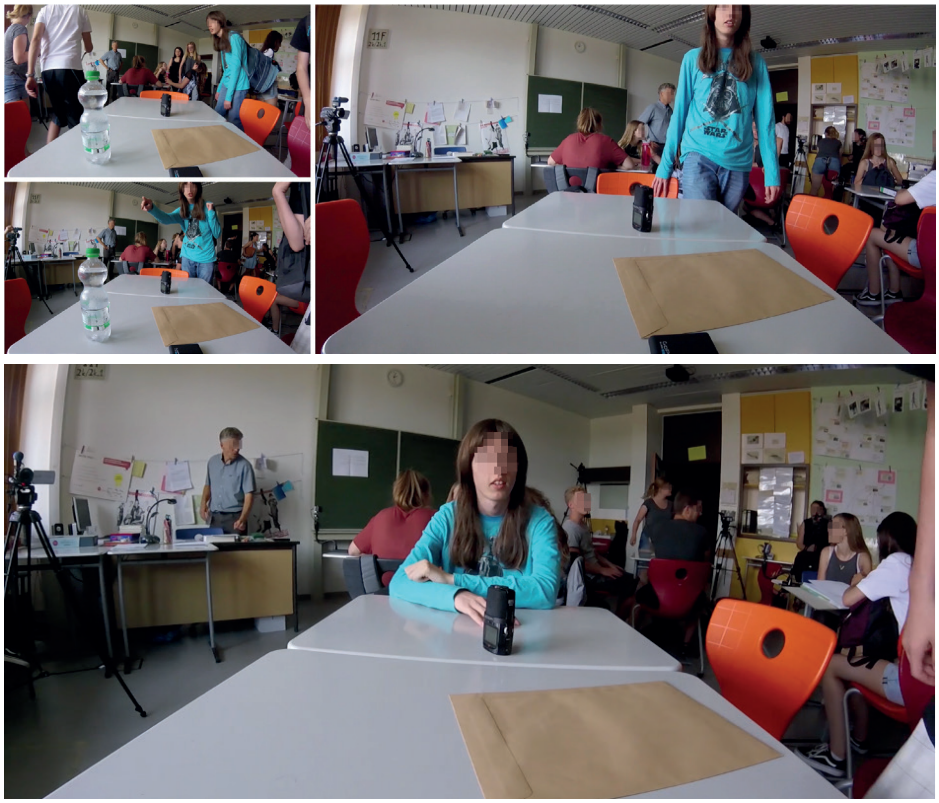
1 Isabella (strukturidentische Platzierung) und Louisa (kontrastreiche Platzierung) repräsentieren in dieser Graphik weitere Fälle, die im Kontext komparativer Analysen herangezogen wurden.

2 In unserem Fall ist mit dem langen Erhebungszeitraum auch ein Normalisierungseffekt zu verzeichnen, der die Anwesenheit von Kameras (weniger der Forschenden) und die Technisierung der Situation nicht selten in den Hintergrund treten ließ.

(wird dies hier verhandelt und hervorgebracht) (vgl. Asbrand & Martens 2018; Bohnsack 2017). Sie fokussieren dabei komparativ analysierend und somit fallübergreifend auf die drei Dimensionen von Subjektivierungsprozessen: die räumlich-dispositive, die performative und die soziomaterielle Ebene in ihrer Verschränkung (vgl. Engel 2020). Die räumlich-dispositive Analyseeinstellung blickt machtsensibel auf subjektivierende Praktiken des (Sich-)Platzierens und Positionierens *im* und *zum* glokalisierten (Klassen-)Raum. Die Interpretationen der performativen Ebene konzentrieren sich auf die (non-)verbalen Interaktionen menschlicher Akteure, auf die subjektivierenden Praktiken der zwischenmenschlichen Adressierung und Anrufung. Rekonstruktionen der soziomateriellen Verflechtungen *von* Menschen und (Unterrichts-)Dingen untersuchen subjektivierende Praktiken von kontagionalen (vgl. Asbrand & Nohl 2013), sich wechselseitig berührenden Relationierungen. Alle drei Dimensionen greifen in actu ineinander und sind daher nicht trennscharf abzugrenzen, sondern dienen der forschungsanalytischen Differenzierung.

4.1 Lokalisierung als Platzierung: Subjektivierung im ungewissen Raum

Abbildung 3-6: „Ich hab' den Tisch dann wohl für mich" – Nick positioniert sich am Tisch (Videographie, Schule 1, 10e), Screenshot aus Unterrichtsvideographie



Die erste analysierte Szene basiert auf Aufnahmen der Tischkamera. Sie ereignet sich noch vor dem Eintritt der Klasse in das eigentliche Spiel. *Ein Schüler, Nick, tritt festen Schrittes, mit eingezogenem Kopf und leicht nach vorne gekrümmt, an einen scheinbar leeren Tisch. Der Geräuschpegel in der Klasse ist hoch, alle suchen sich ihre Plätze. Nick sagt laut (zu sich selbst): „Ich will den Platz am Fenster". In dem Moment, in dem er um den Tisch herumgeht, entdeckt er einen Rucksack, der den Platz für ihn als besetzt markiert und sagt „neeein". Er zögert und bleibt neben dem Stuhl stehen. Erst als Thorsten, ein Mitschüler, zum zweiten Mal kurz an den Tisch tritt, setzt er sich. Zeitgleich nähert sich Peter, holt sich aber lediglich einen Stuhl. Nick sitzt nun allein am Tisch und spricht in die Kamera: „Äh hm okay. Ich hab' dann hier den Tisch für mich." Er blickt in die Kamera und aus dem Fenster. Reißt die Arme in die Luft – „Okay, ich mein, warum nicht." Er zuckt mit den Schultern, schaut in die Klasse und erneut in die Kamera: „Ich hab' ja sonst nix zu tun."*[3]

Nick zögert, sich überhaupt zu platzieren, also einen Platz im (glokalisierten) Klassenraum einzunehmen, zu besetzen und wird bei seinen tastenden Versuchen von Thorsten noch eingeschränkt. Zuletzt nimmt Nick dann den Platz gegenüber der am Tisch angebrachten Kamera ein und ein zentralperspektivisch auf ihn ausgerichtetes Bild entsteht. Dieses Bild positioniert uns in der Sichtung der Videographie – in einem Quasi-Gesprächsdispositiv – ihm gegenüber. In der Szene selbst wird Nick die unbemannte technische Apparatur als nicht-personifizierte beobachtende Instanz zum Ansprech- und Interaktionspartner; sie wird für ihn zur Bedingung für Sichtbarkeit abseits sozialer Bezogenheit in der Klasse. In dieser Szene spielen Praktiken sozialer (De-)Platzierung eine entscheidende Rolle für Nicks Positionierung *im* und *zum* glokalisierten Klassenraum. Er platziert sich schon vor Spielbeginn randseitig, aber direkt gegenüber der von den Forschenden platzierten Kamera; so wird er zum sichtbar-unsichtbaren Mitspieler.

Soziomateriell perspektiviert wird der glokalisierte Klassenraum hier als kulturelle Schüler-Identitäten erzeugendes Dispositiv auf drei relationalen Ebenen zugänglich gemacht:

1. Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern (vgl. Hummrich & Kramer 2017; Breidenstein 2006) [separierender Interaktionsmodus]; 2. räumlich-dispositive Lokalisierung *im* Klassenraum [randseitige Platzierung]; 3. Platzierung *zum* Klassenraum und den transaktionalen Schnittstellen zwischen Mensch und Ding [zögerliches In-Gebrauch-Nehmen von Stuhl und Tisch, aktive Kontaktaufnahme mit den unsichtbaren Forscherinnen und Forschern über das Audio-Aufnahmegerät und beim Blick in die Kamera] (vgl. Nohl 2018). Der analysierte Fall zeigt auf allen drei Ebenen eine räumlich-dispositiv, performativ und soziomateriell separierende Platzierungspraxis. Nachvollziehbar wird an diesem Beispiel bereits, wie eingeübte performative Praxismuster (vgl. Göhlich 2014) des glokalisierten (Schul-)Alltags als konkretes ethisches Tun greifen. Noch vor Eintritt und Anerkennung der Spielsphäre werden Schülerinnen und Schüler, wie Nick – aber auch andere, die diesem Fallbeispiel ähnlich sind, als anwesend-abwesend positionierte Spielerinnen und Spieler hervorgebracht (vgl. Engel 2020). Bei dem hier dargestellten Phänomen lässt sich ein Praxismuster identifizieren,

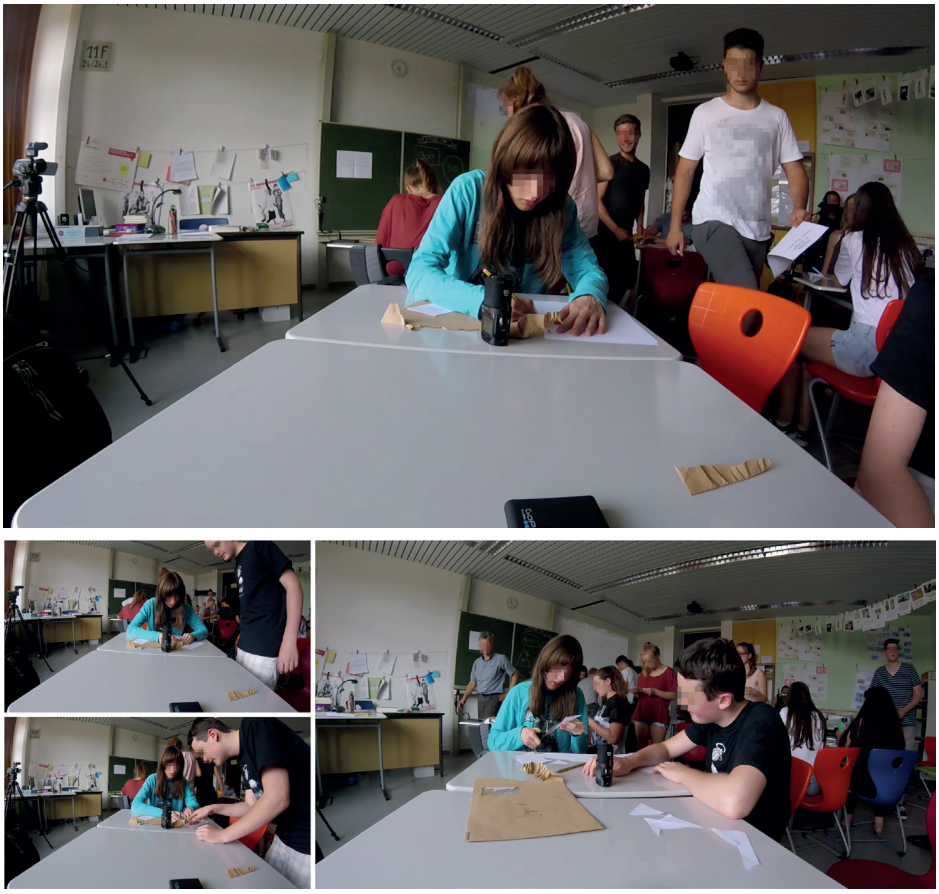
3 Kursiv werden die formulierenden Interpretationen der Videoanalysen markiert.

das schulübergreifend in zahlreichen Klassen zu finden war und insofern Geltung für aktuelle glokalisierte Ordnungsbildungen für sich beanspruchen kann. In der Hinwendung zur unbemannten Kamera lassen sich zudem eingeübte Bild- und Selbstdarstellungspraktiken vermuten bzw. erkennen, die den Schülerinnen und Schülern aus ihrer alltäglichen Mediennutzung, vor allem in den Sozialen Medien, vertraut sind und Sedimentierungen globalisierter Bildpraktiken und -nutzungsweisen (z. B. Selfies) darstellen.

4.2 Riskierte Ordnungen in der Sonderzone „Welthandelsspiel“

Die im Zusammenhang mit diesem Praxismuster im Spielverlauf entstehenden Spielzüge haben sich als – im Verhältnis zum Schul- und Unterrichtsalltag – ungewöhnliche Platzierungen bzw. die eingeübten Ordnungsgefüge und Praxismuster destabilisierende (Inter-)Aktionen erwiesen. Das Spiel eröffnet einen geregelten, schwach performativen Handlungsrahmen (vgl. Winkler 2008: 64), der vom (Unterrichts-)Alltag abgegrenzt ist und es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, jenseits erprobter Platzierungen und Ordnungsmuster zu agieren. Schulübergreifend ist eine im Spielverlauf ansteigende interaktive Bewegungsdichte zu beobachten. Es kommt zu Strategieaushandlungen innerhalb der Tischgruppen, zu ‚Handelsabkommen‘ zwischen den Gruppen und zu Vorschlägen für korrupte Vereinbarungen. Wie weitere videographische Beispiele zeigen, werden damit auch gewohnte ethische Positionen zur Disposition gestellt und Ungewissheiten erzeugt und bearbeitet. Alternative Relationierungen und damit verbundene Modi ethischen Tuns entstehen jenseits der offiziellen Oberfläche des Spiels und der gewohnten Regeln des alltäglichen Miteinanders im Klassenraum.

Abbildung 7-10: Nick arbeitet ruhig und konzentriert und wird zum unscheinbaren Handlungszentrum (Videographie, Schule 1, 10e), Screenshot aus Unterrichtsvideographie



Konzentriert arbeitet Nick in der Gruppe mit Thorsten, der sich nach einiger Zeit doch zu ihm setzt. Eine Schülerin kommt zu Nick und versucht, Produkte und Geldmittel gegen andere Ressourcen zu tauschen. Nick antwortet bedacht, sicher im Stuhl sitzend und seine Tätigkeit des Ausschneidens kaum unterbrechend. Dabei fragt er die Spielkonkurrentin, was sie mit der Schere gemacht hätten, wenn sie ihnen nun geklaut worden sei. Während er weiterarbeitet, analysiert er ihre Rechtfertigungen und Erklärungen mit der Bemerkung „Die Spielstrategie ist wohl nicht aufgegangen." Immer wieder kommen Schülerinnen und Schüler an seinen Tisch, stellen Fragen oder machen ihm Tauschangebote.

Betrachtet man den Klassenraum und die darin erfolgenden Bewegungen, fällt auf, dass Nick seinen Platz zu Unterrichtsbeginn zwar unsicher eingenommen hat, ihn während des Spiels jedoch durchgängig und sicher behält. Seine Mitschülerinnen und Mitschüler kommen mit ihren Fragen und Unsicherheiten nun zu ihm, sodass sich hier die soziomaterielle Ordnung der (globalen) Relationsbildung spielerisch verändert hat.

Nicks Antworten auf ihre Anfragen sind klar und wohl überlegt, die Verarbeitung von Ressourcen fokussiert und zielgerichtet. Nicks eingangs zu beobachtende Separation, die, wie weitere Videoanalysen zeigen, einer alltäglichen Unterrichtspraxis entspringt, wird innerhalb des Welthandelsspiels zu einer entschiedenen, kontinuierlichen und machtvolleren Positionierung, die nun auch Thorsten mitträgt. Die aufkommenden Manipulationsversuche seiner Mitschülerinnen und Mitschüler scheitern in dieser Ausnahmesituation an seiner gelassenen, stoischen Haltung. Stets antwortet er ihren Anfragen zu möglichen Tauschgeschäften ruhig, sachbezogen und argumentativ offenbar überzeugend, denn sie konsultieren ihn immer wieder mit neuen Fragen.

Wie komparative Analysen anderer Unterrichtssettings zeigen (vgl. Engel 2020), bietet das Welthandelsspiel Nick und anderen Schülerinnen und Schülern, die in der alltäglichen Unterrichtspraxis marginalisiert und minorisiert werden, die Möglichkeit, sich anders als sonst im Klassenraum zu bewegen. Seine eindeutige und entschiedene Platzierung im Spiel führt dazu, dass sich seine Mitschülerinnen und Mitschüler auf ihn zu bewegen müssen. Er wird nun innerhalb der Gruppen zu einem wichtigen Mitspieler. Ermöglicht wird dies nicht nur durch die metakommunikative Markierung des Spiels als Spiel, sondern auch durch die damit erzeugte Spielordnung: Wird die gewohnte Ordnung außer Kraft gesetzt, das Setting unklar und ungewiss, verfügt Nick offenbar über bewährtes Wissen. Wenn plötzlich alles umkämpft ist, kennt er sich aus, bleibt ruhig auf seinem Platz sitzen und agiert konzentriert. In der gewohnten Ordnung hingegen ist für ihn kaum Platz: Dass es für ihn (wieder) keinen (Sitz-)Platz geben könnte, ist also alltäglich – Interaktionsmuster und damit verbundene Subjektivierungsprozesse im interaktiven, räumlichen und soziomateriellen Klassengefüge verlaufen routiniert. Im Welthandelsspiel, in dem alle Plätze potentiell zur Disposition stehen und Ungewissheiten bei der Relationierung von Gütern und Bewegungen im Raum erzeugt werden, wird sein routiniertes Handlungswissen, das ihn in der prekären Ordnung anleitet, zum Vorteil. Vorangegangene Ordnungsbildungen (vgl. Rabenstein 2018; Alkemeyer & Pille 2016) und Praxismuster der regulären Unterrichtsordnung beeinflussen das Spiel, bedingen es aber offenbar nicht. Das Spiel erweist sich als ein glokalisierender Raum, in dem *konsolidierende* (Bsp. Nick) Praktiken der Platzierung das Mitspielen innerhalb und zwischen den Tischgruppen ermöglichen, während individuelle, unabgestimmte Spielstrategien und konfligierende Handlungsordnungen an anderen Tischgruppen zu einer Handlungsunfähigkeit führen, die oft noch nach Spielende ins Private transferiert wird. Das (Welthandels-)Spiel wird, mit Krämer formuliert, „[…] zum ‚Ort' einer Zwiespältigkeit, in der wir uns zugleich als selbstbestimmt und fremdbestimmt erfahren. In der Spielbewegung durchdringen sich das Bewegen und das Bewegtwerden." (Krämer 2005: 13)

5 ‚Doing Ethics': Das Spiel als Sonderzone ethischen (Aus-)Handelns – Grundlagentheoretische Schlüsse

In Anbetracht aktueller politischer, ökologischer und ökonomischer Herausforderungen wird die Frage, wie Pädagogik in anti-pluralistische Tendenzen (vgl. Andresen & Oelkers 2018, Heitmeyer 2018) und in die Ungewissheiten globaler Transformationsdyna-

miken verstrickt ist und wie sie an der Stärkung demokratischer Haltungen mitwirken kann, dringlich. Aus Sicht postkolonialer Kulturtheorie sensu Homi K. Bhabha (2000) ist Kultur in ungewissen Zwischenräumen zu verorten, die durch das Überlappen und Verschieben von Differenzbereichen entstehen – hier können, wie in den oben diskutierten Beispielen räumliche Bildungsprozesse entstehen, die glokalisierte Relationierungen für Ungewissheiten, Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen offenhalten.

Bhabha liest Repräsentation von Differenz nicht als Widerspiegelung vorgegebener ethnischer oder kultureller Merkmale, sondern als fortlaufende Aushandlung in einem „dritten Raum", in dem Agency aufgeführt, konstruiert und verhandelt wird, Macht und Ermächtigung somit zur Disposition stehen (vgl. Göhlich 2010: 327) und somit Ungewissheiten erzeugen.

Ein solcher Raum der Spaltung, der Identifikation und der Repräsentation von Differenz als fortlaufendes Verhandeln ist als räumlicher Subjektivierungsprozess in den videographierten Unterrichtsszenen zu beobachten. Sie geschehen als performative Praxis jenseits bzw. unterhalb der didaktisch konzipierten und/oder von den Beteiligten explizit reflektierten Ebene des Unterrichts. Auch ethisches Urteilen bzw. Ethik selbst kann so als soziale, diskursive Aushandlung von Ungewissheiten, etwa auf räumlicher Ebene, begriffen werden. Anders als Kants Ethik mit dem Kriterium der Universalisierbarkeit oder Rawls Ethik mit dem Kriterium der Gesamtwohlmaximierung postuliert die Diskursethik (vgl. Habermas 1996) kein Moralkriterium, sondern Voraussetzungen für den idealen Diskurs, in dem das moralisch Richtige durch Verzicht auf Herrschaftsanspruch sowie Verständigungsbereitschaft und Informiertheit der Teilnehmenden konsensuell gefunden wird. Auch wenn wir die Kritik Benhabibs (1992) an der Rationalitätszentrierung der Diskursethik teilen und ihr darin folgen, dass es weniger um Konsens als um Verstehen geht, bleibt doch als Anhaltspunkt, dass Ethik (auch im und beim Welthandel in actu) interaktiv und räumlich ausgehandelt wird.

Das Welthandelsspiel lässt sich als – von Ungewissheiten geprägte – Sonderzone solcher glokalisierender Aushandlungsprozesse – und somit bildungstheoretisch: als mit transformatorischem Potential versehen – bestimmen. Spiele bedürfen hierzu einer (medial vermittelten) Rahmung, der Etablierung und Anerkennung einer Sonderzone, die das Spiel aus den regelmäßigen Vollzügen des Alltags herauslöst und eine Zone der reversiblen Probehandlung konstituiert (vgl. Winkler 2008: 64). Jede Spielhandlung bewegt sich in einem Spannungsfeld, für das der *Als-ob*-Charakter des Spiels verantwortlich ist: Sie *ist* eine Handlung und zugleich ist sie diese *nicht* (vgl. Bateson 1981: 244). Es wird also symbolisch, weitgehend entkoppelt von realen Konsequenzen, d. h. „schwach performativ" gehandelt (Winkler 2008: 64). Die Trennung von realem bzw. performativem Handeln und symbolischem Probehandeln ist notwendig und prekär. Dem Spiel ist die Gewissheit des Ungewissen eigen; dem Spielen ein doppelter Weltbezug: Spiele bilden Welt ab und sind stets auch als Ausdruck der sozio-kulturellen (und historischen) Wirklichkeit, die sie hervorbringt, lesbar. Sie bieten somit Ungewissheit in einer Form, die deren Bearbeitung ermöglicht und erleichtert bzw. weniger riskant macht.

6 Fazit

Untersucht man den glokalisierten Klassenraum am Beispiel des Welthandelsspiels in seiner soziomateriellen und performativen Gestalt, werden relationale (An-)Ordnungen und normative Bezüge in ihrem subjektivierenden Potential zugänglich. Prekarisierende und isolierende Praktiken der Platzierung zeigen sich in ihrer Genese. Solch und anderes *doing ethics* erweist sich als Bearbeitung von (nicht zuletzt sozialer bzw. sozialräumlicher) Ungewissheit. Die in der spielerischen Bearbeitung der – im Spiel erzeugten oder jedenfalls zu Tage tretenden – Ungewissheit entstehenden Ordnungsbildungen sind als transformatorisches Prozessgeschehen (vgl. Jörissen 2014, Koller 2007, Marotzki 1990) bildungstheoretisch relevant. Die alltäglich privilegierende Ordnung, der zufolge Nick keinen Platz findet und somit marginalisiert wird, wird in ihrer soziomateriellen und performativen Bedingtheit erkennbar, wenn das privilegierte Handlungswissen anderer Schülerinnen und Schüler in der kontingenten Struktur des Welthandelsspiels versagt. Im Modus des spielerischen symbolischen Probehandelns kommt es temporär und punktuell offenbar zur Verschiebung prekärer Subjektpositionen. So lässt sich erziehungswissenschaftlich ein Zugang zum Spiel diskutieren, der „das spezifisch Menschliche am Spiel" – das *doing ethics*, wie wir argumentieren – darin begründet, „dass wir nicht nur spielen, sondern dass wir das Spiel in eine modellierende Perspektive transformieren zur Kommentierung unseres Selbst- und Weltverhältnisses." (Krämer 2005: 18) Die Schülerinnen und Schüler verorten sich auf diese Weise implizit nicht nur *im* glokalisierten Klassenraum, sondern positionieren sich *zum* glokalisierten Klassenraum.

Autorenangaben

Prof. Dr. Juliane Engel
Goethe Universität Frankfurt/Main
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Arbeitsbereich: Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Unterricht
Theodor-W.-Adorno-Platz 6
60623 Frankfurt/M.
j.engel@em.uni-frankfurt.de
Ansprechpartnerin

Prof. Dr. Michael Göhlich
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Organisationspädagogik
Bismarckstraße 1a
91054 Erlangen
michael.goehlich@fau.de

Elke Möller, M.A.
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Medienzentrum der Universitätsbibliothek
Platz der Universität 2
79098 Freiburg
elke.moeller@ub.uni-freiburg.de

Sophia Stiftinger, M.A.
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Theater- und Medienwissenschaft
Bismarckstraße 1
91054 Erlangen
sophia.stiftinger@fau.de

Literatur

Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2015): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Alkemeyer, Thomas /Pille, Thomas (2016): Bindende Verflechtung. Zur Materialität und Körperlichkeit der Anerkennung im Alltag der Schule. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 92/H. 1, S. 170-194.

Altvater, Elmar/Mahnkopf, Birgit (2007): Grenzen der Globalisierung: Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Applis, Stefan/Benthaus, Benjamin/Bruns-Junker, Anka/Henn, Frank Michael/Loerwald, Dirk/Engel Juliane/Fögele, Janis/Hofmann, Jan/Gessner, Susann/Mehren, Rainer/Meixner, Maria/Müller, Stefan (2019): Das Welthandelsspiel aus einer Perspektive geographischer, ethischer, philosophischer, ökonomischer, erziehungswissenschaftlicher, politischer und sozial-/gesellschaftswissenschaftlicher Bildung – Eine interdisziplinär-explorative Auseinandersetzung. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik/ Journal of Geography Education, Jg. 47/H. 4, S. 117-144.

Andresen, Sabine /Oelkers, Jürgen (2018): Tabubruch und Radikalisierung. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 64/H. 6, Weinheim: Beltz-Juventa, S. 725-727.

Asbrand, Barbara/Nohl, Arnd-Michael (2013): Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In: Loos, Peter/Nohl, Arnd-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 155-169.

Asbrand, Barbara /Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden.

Austin, John. L. (1979): Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words). Stuttgart: Reclam.

Bateson, Gregory (1981): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Benhabib, Seyla (1992): Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics. Cambridge: Polity Press.

Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Stuttgart: utb.

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS-Verlag.

Dürrschmidt, Jörg (2011): Roland Robertson: Kultur im Spannungsfeld der Glokalisierung. In: Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: Springer VS, S. 734-745.

Engel, Juliane (2020): Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivation in der Videografieforschung. In: Kreitz, Robert/Demmer, Christine/Fuchs, Thorsten/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung. Opladen: Budrich, S. 61-84.

Engel, Juliane/Göhlich, Michael/Möller, Elke (2018): Interaction, subalternity, and marginalisation: An empirical study on glocalised realities in the classroom. In: Diaspora, Indigenous, and Minority Education – Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival, Jg. 13/H. 1 (Special Issue: Multilocal Spaces), S. 40-53.

Engel, Juliane/Jörissen, Benjamin (2019): Unsichtbare Sichtbarkeiten. Kontrollverlust und Kontrollphantasmen in öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen. In: Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Etzemüller, Thomas (Hrsg.): Gegenwartsdiagnosen. Bielefeld: transcript.

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag.

Gee, James/Allen, Anna/Clinton, Katherine (2001): Language, Class, and Identity: Teenagers Fashioning Themselves Through Language. In: Linguistics and Education, Jg. 12/H. 2, S. 175-194.

Göhlich, Michael (2001): Performative Äußerungen. John L. Austins Begriff als Instrument erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Weinheim: Juventa, S. 25-46.

Göhlich, Michael (2010): Homi K. Bhabha – Die Verortung der Kultur. Kontexte und Spuren einer postkolonialen Identitätstheorie. In: Jörissen, Benjamin/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 315-330.

Göhlich, Michael (2014): Praxismuster der Differenzbearbeitung. Zu einer pädagogischen Ethnographie der Organisationen. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Bielefeld: VS-Verlag, S. 225-239.

Habermas, Jürgen (1996): Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm. In: Habermas, Jürgen (Hrsg.): Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 53-125.

Heitmeyer, Wilhelm (2018): Autoritäre Versuchungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Huizinga, Johann (2013/1938): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2017): Schulische Sozialisation. Wiesbaden: VS-Verlag.

Jörissen, Benjamin (2014): Medialität und Subjektivation. Strukturale Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts. Online: https://joerissen.name/wp-content/uploads/2018/03/Jo%CC%88rissen-Benjamin-2014.-Medialita%CC%88t-und-Subjektivation-Habilitationsschrift.pdf.

Koller, Hans-Christoph (2007): Bildung als Entstehung neuen Wissens. Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In: Müller, Hans-Rüdiger/Stravoravdis, Wassilios (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft Wiesbaden: VS-Verlag, S. 49-66.

Krämer, Sybille (2005): Die Welt, ein Spiel? Über Spielbewegung als Umkehrbarkeit. In: Deutsches Hygienemuseum (Hrsg.): Spielen. Zwischen Rausch und Regeln. Ostfildern-Ruit, Hatje Cantz, S. 11-19.

Loomba, Ania/Kaul, Suvir/Bunzl, Matti/Burton, Antoinette M/Esty, Jed (Hrsg.) (2005): Postcolonial Studies and Beyond. Durham: Duke University Press.

Löw, Martina (2011): Raum. Die topologische Dimension von Kultur. In: Jaeger, Friedrich/Rüsen, Jörn (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 46-60.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Nohl, Arnd-Michael (2018): Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode. In: Tervooren, Anja/Kreitz, Robert (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich. S. 37-53.

Rabenstein, Kerstin (2018): Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In: Tervooren, Anja/Kreitz, Robert (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich. S. 15-35.

Robertson, Roland (1995): Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In: Featherstone, Mike/Lash, Scott/Robertson, Roland (Hrsg.): Global Modernities. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage, S. 25-44.

Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas/ Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 65-95.

Roudometof, Victor (2016): Theorizing glocalization: Three interpretations. In: European Journal of Social Theory, Jg. 19/ H. 3, S. 391-408.

Winkler, Hartmut (2008): Basiswissen Medien. Frankfurt a. M.: Fischer.

Wortham, Stanton (2004): From Good Student to Outcast: The Emergence of a Classroom Identiy. In: ETHOS, Jg. 32/ H. 2, S. 164-187.

Yildiz, Erol/Hill, Marc (2017): In-Between as Resistance: The Post-Migrant Generation Between Discrimination and Transnationalization. In: Transnational Social Review (RTSR), Jg. 7/ H. 3, S. 273-286.

Thorsten Merl

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 strukturtheoretische 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 machtvolle 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. Unterrichtliche 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.

1 Pädagogische Autorität

Autorität erscheint gerade im pädagogischen Kontext ambivalent (vgl. Helsper 2009), weil sie eine *asymmetrische Beziehung* nahelegt, was wiederum meist als problematisch oder gar illegitim gilt (vgl. Wimmer 2009: 85). Zugleich gilt Autorität jedoch als konstitutives Moment pädagogischen Handelns. Dabei grenzt sich (pädagogische) Autorität insofern von einer zwingenden Macht ab, als hier das asymmetrische Verhältnis auf Akzeptanz beruht (vgl. Schäfer 2014: 79). Paris spricht folglich von Autorität als „ungezwungener, im Prinzip aus freien Stücken entgegengebrachter Achtung und Anerkennung" (2009: 38). Das impliziert auch, dass Lehrkräfte Autorität nicht schlicht *haben*, sondern diese erst mit entgegengebrachter Anerkennung – eben in vollzogenen Autorisierungen – entsteht. „Streng genommen könnte man noch nicht einmal sagen, dass die Beziehung von vornherein eine hierarchische Beziehung ist, weil sie durch die Autorisierung erst zu einer solchen von beiden Seiten anerkannten hierarchischen Autoritätsbeziehung wird" (Wimmer 2009: 87). Das wirft die Frage auf, was eine solche Autoritätsbeziehung begründen könnte. Die Gründe, so Wimmer weiter,

> „die Autoritätsansprüche für sich geltend machen könnten und auf die sich das Vertrauen derjenigen stützen könnte, die diese Ansprüche anerkennen, sind unsichere und damit nur vermeintliche Gründe […] Dass jemand eine Autorität ist oder Autorität hat, dass er sie zu Recht beansprucht oder er sie zu Recht verliert, wird man ebenso wenig mit Gewissheit begründen können wie das Vertrauen, das ihm entgegengebracht wird, den Gehorsam oder die Gefolgschaft. Für beide Seiten gibt es keine Garantien. Ein Autoritätsanspruch ist daher letztlich immer grundlos und das Vertrauen in die Autorität immer unbegründbar" (ebd.: 88).

Ungewissheit ist also konstitutiv für Autoritätsverhältnisse und zwar sowohl auf Seiten jener, die Autorität beanspruchen als auch auf Seiten jener, die ihr folgen. Die Grundlosigkeit führt nun dazu, dass pädagogische Autorisierungen vor der Anforderung einer beständigen „*Arbeit am Legitimitätsglauben bzw. an der Inszenierung der Autorität*" stehen (Jergus & Thompson 2017: 9, Hervorh. im Original). Es muss fortwährend daran gearbeitet werden, dass das jeweilige pädagogische Handeln als legitimes Handeln gilt, damit es überhaupt autorisiert werden kann. Diese „Arbeit am Legitimitätsglauben" des pädagogischen Handelns fungiert also ebenso als (Versuch der) Vergewisserung pädagogischer Autorität: Denn indem das eigene pädagogische Handeln als legitimes Führungshandeln hergestellt wird bzw. herzustellen versucht wird, wird ja zugleich die Gefolgschaft, also die Autorisierung, beansprucht.

Aus der Fragestellung – wie Autorität im Unterricht beansprucht wird – folgt deshalb für die empirische Forschung, zu beobachten und zu analysieren, wie Lehrkräfte welche Führungsansprüche stellen und wie sie am Legitimitätsglauben ihres pädagogischen Führungshandelns arbeiten. Einen Führungsanspruch *explizit* zu begründen, ist dabei nur eine Form der Inszenierung legitimer Führung. Wie empirisch zu zeigen sein wird, finden sich weitaus mehr unterrichtliche Praktiken, die darauf gerichtet sind, pädagogische Führung als legitim erscheinen zu lassen.

Neben diesen theoretischen Grundlegungen werden nun empirische Befunde dargelegt, die sich auf die *Autoritätsbeziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen* im

Unterricht fokussieren sowie Befunde zur Bedeutung des Unterrichtsbeginns für Autorisierungen:

Weitkämper (2018) analysiert im Grundschulunterricht Praktiken eines *un/doing authority* in Konflikten zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. In diesen würden „Lehrkräfte versuchen ihre Weltsicht durchzusetzen" (ebd.: 219), weshalb sie Weitkämper zufolge „charismatischen Idealvorstellungen [von Autorität] unterworfen" seien (ebd.: 220). In Konflikten zeige sich der Anspruch einer bedingungslosen Autorisierung der Lehrkräfte. Die Fokussierung auf Konflikte und das Interesse der Studie für den Zusammenhang von Autorität und Bildungsungleichheit führen allerdings dazu, dass die alltäglichen Autorisierungen und die Frage, wie in diesen die Legitimität des Führungsverhältnisses hergestellt wird, außer Acht bleiben.

Die Studie „Autorität und Schule: Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen" von Helsper u. a. (2007) betrachtet Unterricht der Jahrgangsstufe 8 und arbeitet Typen von Autoritätsbeziehungen heraus (bspw. die Typik einer umfassenden charismatischen Führerschaft oder eine auf Sachautorität begrenzte). Die Rekonstruktionen orientieren sich an der soziologischen Unterscheidung von Amtsautorität, Sachautorität und auf Charisma beruhender Autorität. Anhand der analysierten Typen wird u. a. deutlich, dass die unterschiedlichen Autoritätsbeziehungen – unabhängig des konzeptionell umfassenden Autoritätsanspruchs von Waldorfschulen – hinsichtlich des Umfangs der Autorisierung (weit/eng) und bezüglich einer eher beanspruchten oder eher gewährten Autorisierung variieren (vgl. Helsper 2009: 74). Damit interessiert sich die Studie zwar dafür, worauf Autoritätsbeziehungen und ihre Varianz gründen, wie aber in den Mikropraktiken des Unterrichts alltäglich Legitimität und Vergewisserung des Führungsanspruchs hergestellt werden, gerät weniger in den Blick.

Weiterhin sind Studien aufschlussreich, die sich dem Unterrichtsanfang widmen, da die Notwendigkeit der Autorisierung besonders zum Beginn jeder Unterrichtsstunde virulent wird: Rabenstein und Reh (2010) zeigen, dass Unterrichtsanfänge u. a. der Etablierung einer Ordnung und der Herstellung von Unterrichtsbereitschaft dienen. Dem entsprechend versteht auch Hecht die Begrüßung als Instrument zur Herstellung von Aufmerksamkeit (2013) und Zizek argumentiert, dass sich mit der gegenseitigen Begrüßung zum Beginn einer Kooperationsbereitschaft im Sinne des Arbeitsbündnisses vergewissert würde (2015). Ritualisierten Handlungen kommt dabei Rabenstein und Reh zufolge u. a. die Funktion der „Hervorbringung einer aktiven Teilnahmebereitschaft" zu, die auf Sanktionierungen verzichten kann (2010: 73). Keine dieser Studien thematisiert explizit Autorisierung. Trotzdem lässt sich bereits erahnen, dass den (ritualisierten) Praktiken zum Stundenbeginn diesbezüglich eine machtvolle Funktion zukommt: Denn mit der Herstellung von Ordnung, Teilnahmebereitschaft und Aufmerksamkeit dürfte wohl auch die Autorisierung der Lehrkraft verbunden sein. Meister (2012) zeigt in ihrer Studie zum Unterrichtsbeginn, dass Lehrkräfte Autorität schlicht voraussetzen, wenn sie beispielsweise unterstellen, dass alle die aufgetragenen Hausaufgaben erledigt hätten. Dies legt nahe, dass Autorisierungen auch dadurch entstehen, dass kontrafaktisch schlicht so getan wird, als würde hinsichtlich dieser Gewissheit bestehen.

2 Zur Analyse performativer Autorisierungen

Die vorliegende empirische Analyseperspektive auf pädagogische Autorisierungen folgt einem subjektivierungstheoretischen Verständnis von Anerkennung, dem zufolge (vgl. u. a. Ricken et al. 2017; Reh & Ricken 2012; Butler 2006) diese ein *Strukturmoment* jeder sozialen Praxis ist. Dies gründet auf praxistheoretischen und poststrukturalistischen Überlegungen der Subjektwerdung, die konstitutiv von der Anerkennung durch andere Individuen abhängig ist. Die Anerkennung von jemandem als jemand impliziert demnach nicht lediglich ein bestätigendes, sondern immer auch ein stiftendes Moment, in dem Subjekte zu bestimmten (‚als jemand') Subjekten (gemacht) werden (vgl. Balzer & Ricken 2010: 65; Düttmann 1997: 52). Dies geschieht in sozialen Praktiken, in denen es unumgänglich ist „andere als jemand anzusprechen, zu positionieren und zu identifizieren und dadurch zu jemandem zu machen" (Ricken 2015: 143). Das ist insofern anschlussfähig, weil sich so Autorisierung als eine in performativen Praktiken qua Anerkennung hergestellte Autorisierung betrachten lässt.

Es wäre allerdings (machttheoretisch) verkürzt, diese Adressierungen als situativ isolierte Prozesse zu verstehen. Denn *als wen* wir andere überhaupt identifizieren, ist diskursiv vorstrukturiert. Diskurse bedingen als ordnende Rahmungen das An-Erkennen von Subjekten *als* spezifische Subjekte. Damit geraten neben den unterrichtlichen Praktiken ebenfalls normative, diskursive Ordnungen in den Blick, die ein bestimmtes Subjekt-Sein bzw. eine bestimmte pädagogische Autorisierung nahelegen oder fordern (vgl. Geimer et al. 2019). In der Erziehungswissenschaft ist diese subjektivierungstheoretische Perspektive mittlerweile durchaus etabliert (vgl. Ricken 2019a; Reh & Ricken 2012; Balzer & Ricken 2010). Für die pädagogische Autorisierungsforschung ist sie gewinnbringend, insofern sie den Gegensatz von Autonomie und Heteronomie verflüssigt. Weder normative Ordnungen noch andere Subjekte werden hier als solche verstanden, die ein Subjekt schlicht fremdbestimmen. Vielmehr wird Subjektgenese „als durch Fremdbestimmung anderer bedingt verstanden" (Ricken 2016: 41). Autoritäten sind also gerade konstitutiv für die Subjektgenese und nicht als widersprüchlich für die Entwicklung vermeintlicher Autonomie zu problematisieren. Anders als in strukturtheoretischer Grundlegung ist pädagogische Autorität damit auch nicht automatisch „auf ihr Ende angelegt" (Helsper 2009: 73), weil ja eine Subjektgenese konzipiert wird, die sich dauerhaft von anderen her vollzieht. Ebenso unterstellt ein so konturiertes Subjektverständnis auch keine personale Krise, um zu begründen, warum pädagogischen Autoritäten gefolgt wird (vgl. Helsper 2009: 70) bzw. warum es zu einem sogenannten pädagogischen Arbeitsbündnis kommt (vgl. Oevermann 1996). U. a. dies führt dazu, dass hier pädagogische Autorisierungen gerade nicht mit dem Eingehen eines Arbeitsbündnisses gleichgesetzt werden. Entsprechend schließe ich mich also bezüglich der Begründung der Ungewissheit von Autorität bzw. Autorisierungen auch den modernisierungstheoretischen Grundlegungen an, distanziere mich aber poststrukturalistisch fundiert von strukturtheoretischen Implikationen. Diese Abgrenzung zeigt sich auch im Begriff der Autorisierung anstelle von Autorität (vgl. Jergus et al. 2012).

Für die empirische Analyse lassen sich mit der skizzierten Perspektive zwei Zugangspunkte unterscheiden. Ein erster besteht in der Analyse *diskursiver Ordnungen unterrichtlicher Autorität*, die sich in unterschiedlichsten Wissensformen (bspw. Ratgeberliteratur, Schulkonzepte) zeigen. Diese Ordnungen werden dann als solche ver-

standen, die spezifische unterrichtlich-pädagogische Autoritäten konstituieren und legitimieren und so bestimmte „Autorisierungen des pädagogischen Selbst" hervorbringen (Jergus & Thompson 2017). Ein zweiter Zugangspunkt nimmt seinen Ausgang in den *Mikropraktiken*, in denen interaktiv ein pädagogisches Führungsverhältnis beansprucht und gewährt wird und sich dabei insofern Subjektivierung vollzieht, als hier Lehrkräfte performativ zu spezifischen Autoritäten (gemacht) werden. Dies bezeichne ich als performative Autorisierung.

Allerdings sind derlei Praktiken immer auch mit diskursiven Ordnungen verbunden, „nämlich einmal in Form hoch verdichteter und abstrakt codierter Symbolisierungen und Sinnbildungen in und von Praktiken und ein andermal in Form von ‚diskursiven Praktiken', weil Wissen, Diskurse etc. selbst praktisch verfasst sind, d. h. ‚getan' werden müssen" (Ricken 2019b: 34). Folgt man diesen Überlegungen, sind situativ-performative Autorisierungen als Praxis zu verstehen und zu analysieren, die auf normative Ordnungen anerkennungsfähiger pädagogischer Führung verweisen und durch diese präfiguriert werden. So verstanden stellen die situativen Autorisierungen zwar ein hierarchisches Machtverhältnis her, allerdings eines, in dem auch die führende Seite in ihren Handlungsmöglichkeiten *diskursiv* limitiert ist: Lehrkräfte unterstehen also „der Anforderung, sich im Lichte des anerkennbaren Führungsanspruchs … zu führen" (Thompson 2013: 19). Autorisierungen sind „entscheidend davon abhängig, was für ein Wissen *als pädagogisches Wissen* Anspruch auf Anerkennung erheben" kann (ebd.: 20, Hervorh. orig.). Empirisch ist entsprechend die Analyse genau dieses Zusammenspiels von situativen Praktiken (als Ebene, auf der sich Autorisierung vollzieht) und normativen, diskursiven Ordnungen (als Ebene, auf der spezifische Autorisierungen legitimiert und nahelegt werden) gewinnbringend. In methodologischer Hinsicht verweist dies auf eine Verknüpfung von Praxeographie und Diskursforschung.

Mit diesen Überlegungen schließe ich in weiten Teilen an Jergus & Thompson an, die „‚Autorisierung' … auf unterschiedlichen Ebenen (darunter institutionelle Settings, Wissensformen, Beobachtungsmaterialien)" verorten (2017: 8; Jergus et al. 2012).[2] Performative Autorisierungen können in vielfältigen und eben auch sich widersprechenden Formen stattfinden. Gemeinsam ist den vielfältigen Formen von Autorisierung, dass sie je unterschiedlich *ein legitimes pädagogisches Führungsverhältnis inszenieren* (sei es in Praktiken im Unterricht oder in diskursiven Praktiken in Schulkonzepten oder Ratgeberliteratur).

Für die empirische Analyse folgt daraus, dass der *Ausgangspunkt* unterrichtliche Praktiken sind, die sequenzanalytisch als sich vollziehende *Inszenierung eines legitimen pädagogischen Führungsverhältnisses* analysiert werden. Hierfür frage ich, wie Lehrkräfte zum Stundenbeginn Führung und Gefolgschaft beanspruchen und nachgeordnet auch, inwiefern diese Ansprüche anerkannt werden, sie also diesbezüglich autorisiert werden. Aus Gründen des limitierten Umfangs kann in diesem Beitrag jenen diskursiven Verweisen, die in den Mikropraktiken auch aufgerufen werden, nicht dezidiert nachgegangen werden.

2 Abgrenzend sei hinzugefügt, dass sich Jergus & Thompson vorrangig nicht auf die situativ-personale Autorisierung *der Pädagog*innen* konzentrieren, sondern auf die Autorisierungen des pädagogischen Feldes der Kindheitspädagogik.

Die verschiedenen Mikropraktiken, mit denen pädagogische Autorität beansprucht wird, bezeichne ich im Anschluss an Foucault (1994, 2015) als ‚*Taktiken*' und drücke damit eine Praxis aus, die auf etwas hin ausgerichtet ist, dabei aber *keine* personale Intention unterstellt. Das Schlagen einer Klangschale kann z. B. als eine Taktik gelten, die auf Autorisierung gerichtet ist, aber keiner personalen Intention bedarf, um im Vollzug performativ Autorität zu beanspruchen (vgl. Thompson 2013: 26).

Damit stelle ich folgende heuristische Fragen an das Beobachtungsprotokoll: Wie beanspruchen Lehrkräfte zum Stundenbeginn Führung und Gefolgschaft und damit eben auch Gewissheit hinsichtlich pädagogischer Handlungsfähigkeit? Inwiefern lassen sich hier unterschiedliche Taktiken ausfindig machen? Hinsichtlich der Fundierung dieser Autorisierungen frage ich: Worauf gründen die Ansprüche der Autorisierung? Wie inszenieren Lehrkräfte pädagogisches Führungshandeln *als legitimes* Handeln?

3 Pädagogische Autorisierung zum Unterrichtsbeginn

Das folgende Datum protokolliert den Beginn der ersten Unterrichtsstunde an einem Montag. Es handelt sich um eine Klasse des Jahrgangs 6 einer Gesamtschule. Die anwesenden Lehrkräfte sind der Klassenlehrer (Höfer) und die Deutschlehrerin (Hartel). Ich werde nach und nach einzelne, direkt aneinander anschließende Sequenzen der Beobachtung zitieren und jeweils rekonstruieren:

„Zum Beginn der ersten Stunde stehen Frau Hartel und Herr Höfer an unterschiedlichen Plätzen in der Klasse. Herr Höfer steht vor dem Tisch, der neben den Regalen frei ist und Frau Hartel steht zwischen den Tischen von Enea sowie Emre und Andreas."

Das Protokoll gibt keinen Hinweis bezüglich des Betretens der Klasse. Es beginnt mit der Positionierung der Lehrkräfte an zwei Orten, die nicht die typischen Arbeitsplätze Pult oder Tafel sind. Diese Positionen führen dazu, dass die maximale räumliche Distanz zwischen einer Lehrkraft und einem*r Schüler*in reduziert wird. Dies lässt sich zunächst als eine Herstellung von Nähe interpretieren. Nun geschieht das Folgende:

„Beide stehen und warten bis alle Schüler*innen auch stehen und ruhig sind."

Mit dem Warten drückt sich zunächst aus, dass etwas Zukünftiges erwartet wird und man bereit ist dieses abzuwarten. Dass dieses Abwarten stehend geschieht, verleiht der verkörperten Erwartung Nachdruck. Das Schweigen der Lehrkräfte impliziert zudem, dass das Erwartete keiner Explikation bedarf; was erwartet wird scheint selbstverständlich. So sehr, dass der mit den Logiken des Feldes vertraute Ethnograph es schlicht zu explizieren in der Lage ist: dass „alle Schüler*innen auch stehen und ruhig sind". Hierin zeigt sich der Anspruch der Lehrkräfte die Schüler*innen durch ihr Warten zu einem bestimmten Verhalten führen zu können. Dieser Führungsanspruch bedarf offensichtlich weder Explikation noch Begründung.

Das hier protokollierte „warten bis alle … ruhig sind" kann wohl als typische Situation des Unterrichtsbeginns gelten, die im Kern die Zeitspanne beschreibt, die zwischen

dem Stellen einer Erwartung bzw. Anforderung gegenüber den Schüler*innen – also dem Erheben eines Führungsanspruchs – und der Realisierung dieser Anforderung (oder aber einer Anpassung der Anforderung) vergeht. Die Wartezeit zwischen der Beanspruchung und der Gewährung pädagogischer Autorität ist der empirische Beleg für das permanente Bestehen der Ungewissheit von Autorisierungen und auch empirisches Datum dafür, wie Lehrkräfte mit dieser Ungewissheit umgehen: Mit ihrer Bereitschaft zu warten, drücken die Lehrkräfte gegenüber den Schüler*innen aus, dass ihr Autorisierungsanspruch zumindest in zeitlicher Hinsicht kein unmittelbarer ist. Ob sie letztlich entsprechend ihres Anspruchs autorisiert werden, zeigt sich empirisch erst daran, wie die Wartezeit endet:

„Dann sagt Herr Höfer ‚So, wunderschönen guten Morgen' in die Klasse und die Schüler*innen antworten mehr oder weniger im Chor mit ‚Guten Morgen'. Daraufhin setzen sie sich wieder auf ihre Plätze."

Der Klassenlehrer beginnt die verbale Begrüßung mit einem „so", was als eine Coda für das vorangegangene Warten interpretiert werden kann. Geht man mit den oben erwähnten Studien davon aus, dass mit der Begrüßung „wunderschönen guten Morgen" der Beginn der Unterrichtsstunde hergestellt wird, dann zeigt jenes „so" der Lehrkraft an, dass für ihn der gestellte Führungsanspruch von den Schüler*innen eingelöst wurde. Das Antworten im Chor vollzieht eine weitere Autorisierung, weil hiermit der impliziten Aufforderung zur Erwiderung der Begrüßung gefolgt wird. Auch das anschließende unaufgeforderte Setzen „auf ihre Plätze" symbolisiert die Bereitschaft weiteren Führungsansprüchen zu folgen. Auf Basis dieser vollzogenen wechselseitigen Vergewisserung von Führungsanspruch und Autorisierung könnte nun eine fachliche Anforderung folgen. Stattdessen geschieht das Folgende:

„Herr Höfer sagt dann: ‚So, Konstantin und Lukas denken an die Regeln, die wir einhalten. OK? Was machen wir nach der Begrüßung?'"

Das ist nun in mehrerlei Hinsicht für die Frage nach der Un-/Gewissheit pädagogischer Autorisierungen erhellend. Hier werden zwei Schüler adressiert an „die Regeln" zu denken, was nahelegt, dass sie diese kennen, aber vorübergehend vergessen zu haben scheinen. Sie werden also erinnert, nicht ermahnt. Hinsichtlich der Vergewisserung der Autorisierung dürfte dies einen Unterschied machen, weil eine Erinnerung die Beziehung weniger belastet als eine Ermahnung. Nun spezifiziert Herr Höfer diese Regeln bezüglich des Umgangs: Es sind Regeln, „die wir einhalten". Damit unterstellt er erstens kontrafaktisch, dass die Regeln – sofern sie nicht vergessen werden – ausschließlich befolgt und nicht missachtet würden, diesbezüglich also Gewissheit bestünde. Zweitens unterstellt er, dass „wir", also alle außer ggf. Konstantin und Lukas, die Regeln einhalten würden. Dieses durchaus für Unterricht bekannte Sprechen im Namen eines vermeintlich homogen handelnden Kollektivs ist eine Taktik der Autorisierung, weil es den beiden Schülern eine ganze Gruppe gegenüberstellt und nicht lediglich den Führungsanspruch der Lehrkraft selbst. Hier wird also nicht nur Gewissheit über die Regelbefolgung und damit auch über die Autorisierung der Lehrkraft unterstellt, sondern zu-

gleich wird ein Wir herangezogen, das die mit der Einhaltung der Regeln einhergehende Autorisierung bereits vollzieht.

Sein sich anschließendes Fragen „OK?“ würde nun potenziell die Verneinung zulassen, weshalb es sich zwar um eine Frage nach Vergewisserung handelt, damit zugleich aber die Möglichkeit einer Zurückweisung des Anspruchs auf Autorisierung eröffnet. Diese Möglichkeit schließt Herr Höfer nun sofort wieder. Denn anstatt eine Antwort abzuwarten, erbittet er nun zu explizieren, was nach der Begrüßung folgt. Und noch in dieser Frage unterstellt er erneut kontrafaktisch, dass alle sich an ein bestimmtes Skript halten würden („machen wir“). Mit seiner Frage bittet er letztlich einen der beiden Schüler sprachlich zu explizieren, was handlungspraktisch vermeintlich schon als völlig gewiss gilt. Diese sprachliche Figur ist auf die Herstellung von Erwartungssicherheit für zukünftige Begrüßungen ausgerichtet.

„Konstantin: ‚leise sein‘. Herr Höfer: ‚Ne? Weil sonst müssen wir beide irre lang warten bis es ruhig ist‘“

Ein Schüler antwortet, sie würden „leise sein“. Ginge es der Lehrkraft lediglich darum, die Regeln in Erinnerung zu rufen, könnte er es hierbei belassen oder ggf. weitere Regeln ergänzen. Er fügt aber eine Begründung („weil“) an: Schüler*innen sollen nach der Begrüßung leise sein, weil die Lehrkräfte („wir beide“) sonst „irre lang warten“ müssten, bis es leise sei. Das ist nun argumentativ so trivial, dass die Begründung kaum dazu dient, den Sinn der Anforderung zu plausibilisieren. Trotzdem ist es eine Begründung der Anforderung, die als solche die Legitimität dieser zu untermauern beansprucht. Es ist entsprechend als Ausdruck der Vergewisserung zukünftiger Autorisierung zu verstehen.

Worauf aber versucht dieser Anspruch auf Autorisierung seine Legitimität zu gründen? Mit jenem „sonst müssen wir“ wird hier ein unerwünschter Zustand *für die Lehrkräfte* dargelegt, den die Schüler*innen vermeiden könnten. Es liegt also in ihrer Hand, jenes „irre lang warten“ zu müssen, abzuwenden. Dabei scheint wiederum nicht begründungsbedürftig, warum dieses überhaupt ein Problem darstellt. „irre lang“ zu warten fungiert schon aus sich heraus als legitimatorische Quelle der Autorisierung, was auf diskursive Konstruktionen von Zeit (als knappes/kostbares Gut; vgl. Rosa 2017) verweist. Die Formulierung „wir beide“ zeigt, dass es nicht um das Verstreichen von Unterrichtszeit für die anderen Schülerinnen und Schüler geht, sondern um die Wartezeit der Lehrkräfte. Ihr Warten stellt einen *Zeitverlust* dar, der hier als legitimatorische Quelle der Autorisierung fungiert. Vergegenwärtigt man sich nun noch einmal die obige Analyse des Wartens, wonach in der Wartezeit die Ungewissheit der Autorisierung hervortritt, wird sichtbar, wie mit dieser Begründung nicht nur eine unmittelbarere Autorisierung beansprucht wird, sondern eben auch eine zukünftige Vergewisserung angestrebt wird.

Fasst man nun die kurze Zeitspanne des Stundenbeginns bezüglich der Beanspruchung pädagogischer Autorisierung und damit hinsichtlich Ungewissheit und Vergewisserung zusammen, zeigen sich die folgenden Taktiken der Autorisierung: Die Lehrkraft unterstellt ein Vergessen von Regeln und erinnert entsprechend an diese, anstatt deren Missachtung zu ermahnen; was als Taktik zur Aufrechterhaltung einer positiven Qualität der Beziehung und damit zur Autorisierung interpretiert werden kann. Die Lehrkräfte stehen und warten schweigend auf Ruhe, womit sie Gewissheit signalisieren, dass es

weder der expliziten Beanspruchung und noch weniger der Legitimierung einer Autorisierung bedarf; was als Taktik der Inszenierung von Gewissheit der Autorisierung verstanden werden kann. Die Lehrkraft stellt zudem im Namen der gesamten Schulklasse kontrafaktisch die grundsätzlich unhinterfragte pädagogische Autorisierung fest („Regeln, die wir einhalten"); was ebenso als Taktik der Inszenierung von Gewissheit gelten kann. Für alle Schüler*innen zu sprechen ist darüber hinaus ein taktisches Manöver der Autorisierung, weil hier alle anderen Schüler*innen als Garanten der Legitimität dienen. Indem die Lehrkraft die Möglichkeit einer expliziten Ablehnung des Autoritätsanspruchs unmittelbar schließt – wenn sie dazu auffordert, nun zu explizieren, was vermeintlich gewiss ist („OK? Was machen wir") – vollzieht sie eine weitere Taktik der Autorisierung. Denn die Ablehnung des Anspruchs auf Autorität würde einer Aussage des Schülers außerhalb des nun eröffneten Fragehorizonts bedürfen, was zumindest unwahrscheinlicher ist. Durch die explizierte Begründung des Autorisierungsanspruchs („weil sonst…") wird darüber hinaus nicht nur dessen Legitimität konstruiert, sondern auch versucht sich der zukünftigen Autorisierung zu vergewissern, die im Warten grundsätzlich als ungewiss in Erscheinung tritt. Die explizite Begründung eines zeitlich unmittelbaren Führungsanspruchs aufgrund zu vermeidender Wartezeit ist eine weitere Taktik der Vergewisserung pädagogischer Autorisierung. Es wird deutlich, wie sich zum Beginn des Unterrichts eine Vielzahl kleinster Taktiken vollzieht, die als Vergewisserung der pädagogischen Autoritätsbeziehung fungieren.

4 Fazit

Die vielfältigen Formen, in denen sich zu Beginn einer Unterrichtsstunde Beanspruchung und Anerkennung eines pädagogischen Führungsverhältnisses vollziehen, zeigt zunächst, dass die performativitätstheoretische Perspektive der Autorisierungen in der Lage ist, neue Perspektiven auf ein vermeintlich bereits bekanntes Phänomen zu gewinnen. Was in vorhandenen Studien als Herstellung unterrichtlicher Ordnung, Kooperations- oder Teilnahmebereitschaft erscheint, gerät nun als (in Praktiken sich situativ vollziehendes) Autorisierungsgeschehen in den Blick, das bedingt wird durch normative, diskursive Ordnungen.

Von der Warte der Autorisierungen her ließ sich zudem die *grundsätzliche* Ungewissheit der pädagogischen Handlungsfähigkeit aufzeigen. Die empirische Analyse zeigt zugleich aber auch, dass diese theoretisch grundsätzlich bestehende Ungewissheit *im Vollzug der Praxis keinesfalls so fragil erscheint*. Zu keinem Zeitpunkt schien die Autorisierung der Lehrkräfte grundsätzlich in Frage gestellt. Das legt nahe, dass sich hier zeigt, was Meseth et al. systemtheoretisch als „Formbildungen" verstehen, die „als pädagogische Lösungen für das Bezugsproblem doppelter Kontingenz" gelten (2012: 227). Diese Formbildungen lassen sich poststrukturalistisch-machtanalytisch verstehen als vorübergehende „Schließungen, welche ihre eigene Kontingenz unsichtbar machen" (Moebius & Reckwitz 2008: 15). Vor dem Hintergrund der bestehenden Studien zum Anfang des Unterrichts und der hier dargestellten Analyse scheinen mir vor allem zwei *Strategien der Macht* (Foucault 1994, 2015) diese vorübergehende Kontingenzschließung und damit die Vergewisserung der Autorisierung zu begründen:

Erstens die ritualisierte Praxis des Stundenbeginns, die nicht nur eine aktive Teilnahmebereitschaft herstellt (vgl. Rabenstein & Reh 2010: 73), sondern durch die Wiederholung auch Erwartungssicherheit und Vergewisserung herstellt. Denn „Unsicherheitsabsorption läuft über die Stabilisierung von Erwartungen" (Luhmann 1987: 158).

Eine zweite Form von Kontingenzschließungen und damit Vergewisserung scheint sich darin zu vollziehen, dass Lehrkräfte – wie Helsper es nennt – „im Modus des ‚Als-ob' Gewissheit simulieren" (Helsper 2008: 165). Unabhängig davon, ob man der strukturtheoretischen Argumentation folgt – dass Lehrkräfte dies müssen, weil „ansonsten ihr Handeln grund- und haltlos würde" (Helsper 2008: 165) – zeigt sich eben in vorhandenen Studien (vgl. insb. Meister 2012: 84) und der obigen Analyse, dass Lehrkräfte im Modus der Gewissheit agieren, indem sie Autorisierungen (zum Teil kontrafaktisch) schlicht unterstellen.

Die Analysen zeigen darüber hinaus, dass die Notwendigkeit der „*Arbeit am Legitimitätsglauben*" (Jergus & Thompson 2017: 9) gerade *nicht* bedeutet, Lehrkräfte müssten ihr Handeln durch explizite Begründungen legitimieren, um die Anerkennung ihres Führungsanspruchs erreichen zu können. Das legt nahe, dass neben den beiden genannten Strategien der Kontingenzschließung im unterrichtlichen Alltag weitere, hier implizit gebliebene Gründe den Legitimitätsglauben pädagogischer Autorität fundieren. Um diese zu rekonstruieren scheinen mir insbesondere die bisher nur am Rande angesprochenen diskursiven Verweise in den Mikropraktiken empirisch fruchtbare Anknüpfungspunkte zu sein. Nicht zuletzt scheint für diese Fragen nach der Funktion spezifischer Diskurse für die Schließung von Kontingenz im Unterricht eine *hegemonietheoretische Diskursanalyse* anschlussfähig (vgl. Marchart 2017).

Autorenangaben

Dr. Thorsten Merl
Universität Siegen
Adolf-Reichwein-Str. 2a
57068 Siegen
thorsten.merl@uni-siegen.de

Literatur

Balzer, Nicole /Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem - Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35-88.

Butler, Judith (2006): Haß spricht: Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Combe, Arno/Paeska, Angelika und Keller-Schneider, Manuela (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-79.

Düttmann, Alexander (1997): Zwischen den Kulturen: Spannungen im Kampf um Anerkennung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel. (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Foucault, Michel/Dreyfus, Hubert L./ Rabinow, Paul: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz-Athenäum, S. 243-261.

Foucault, Michel (2015): Archäologie des Wissens. Übersetzt von Ulrich Köppen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (2019): Einleitung: Anliegen und Konturen der Subjektivierungsforschung. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-16.

Gruschka, Andreas (2018): Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-29.

Hecht, Michael (2013): On doing attentiveness. Unterricht als die Herstellung von Aufmerksamkeit. In: Hummrich, Merle/Rademacher, Sandra (Hrsg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 211–238

Helsper, Werner (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8: Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 162-168.

Helsper, Werner (2009): Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorität. Pädagogik Perspektiven. Paderborn: Schöningh, S. 65-84.

Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.) (2005): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Helsper, Werner/Ullrich, Heiner/Stelmaszyk, Bernhard/Höblich, Davina/ Graßhoff, Gunther/ Jung, Dana (2007): Autorität und Schule: Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: Springer VS.

Jergus, Kerstin/Schumann, Ira/Thompson, Christiane (2012): Autorität und Autorisierung. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 207-224.

Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst: Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-45.

Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Marchart, Oliver (Hrsg.) (2017): Ordnungen des Politischen: Einsätze und Wirkungen der Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wiesbaden: Springer VS.

Meister, Nina (2012): Wie beginnt der Unterricht? Hermeneutische Rekonstruktionen von Unterrichtsanfängen in Frankreich und Deutschland. Opladen: Budrich Verlag.

Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 58/H. 2, S. 223-241.

Moebius, Stephan/Reckwitz, Andreas (2008): Einleitung: Poststrukturalismus und Sozialwissenschaften: eine Standortbestimmung. In: Moebius, Stephan/Reckwitz, Andreas (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-26.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70-182.

Paris, Rainer (2009): Die Autoritätsbalance des Lehrers. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorität. Paderborn: Schöningh, S. 37-64.

Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.) (2018): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS.

Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.

Rabenstein, Kerstin (2020): Wiederholung als Veränderung. PraxisForschungLehrer*innenBildung. In: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, Jg. 1/H. 1, S. 6-19 online unter: https://doi.org/10.4119/PFLB-3314

Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion: Unterrichtsanfänge oder das Setting der Institution und die Ordnung des Unterrichts. In: Schelle, Carla/ Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): Unterricht als Interaktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71–98.

Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 35-56.

Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Operative Pädagogik: Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh, S. 111-134.

Ricken, Norbert (2015): Pädagogische Professionalität – revisited. In: Böhme, Jeanette Böhme/ Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 137-157.

Ricken, Norbert (2016): Pädagogische Professionalität und das Problem der Anerkennung: Eine kritische Relektüre. In: Lindmeier, Christian/Weiß, Hans (Hrsg.): Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung: 1. Beiheft (62). Weinheim: Beltz Juventa, S. 32-50.

Ricken, Norbert (2019a): Bildung und Subjektivierung. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita und Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz, S. 95-118.

Ricken, Norbert (2019b): Aspekte einer Praxeologik. Beiträge zu einem Gespräch. In: Berdelmann, Kathrin/ Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin und Scholz, Joachim (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession: Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-48.

Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93/H. 2, S. 193-235.

Rosa, Hartmut (2017): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Berlin: Suhrkamp.

Schäfer, Alfred (2014): Autorisierende Verführung als pädagogische Entpolitisierungsstrategie. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, S. 67-92.

Thompson, Christiane (2013): Im Namen der Autorität: Spielarten der Selbstinszenierung in pädagogischen Ratgebern. In: Bühler, Patrick/Bühler, Thomas/Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren. Bern: Haupt Verlag, S. 9-36

Weitkämper, Florian (2018): Lehrkräfte und soziale Ungleichheit: eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen. Wiesbaden: Springer VS.

Wimmer, Michael (2009): Zwischen Zwang und Freiheit: Der leere Platz der Autorität. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorität. Paderborn: Schöningh, S. 85-120.

Zizek, Boris (2015). Exemplarische Rekonstruktion der Eröffnungsphase von Unterricht. Sozialisations-, bewährungs- und professionalisierungstheoretische Perspektiven auf Schule. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 35/H. 33, S. 302-320.

Jan-Hendrik Hinzke, Johanna Gesang, Kris-Stephen Besa

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 Ungewissheitserfahrun-

 https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.04

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

konstruktiv für die Gestaltung unterrichtlicher Lern- und Bildungsprozesse zu wenden haben. Vorliegende empirische Studien weisen darauf hin, dass ein derartiger produktiver Umgang nur vereinzelt umgesetzt wird (vgl. Bonnet 2020). Aus Beobachtungsstudien geht hervor, dass Unterricht immer wieder Momente der Offenheit hervorbringt, Lehrpersonen diese allerdings in der Regel durch didaktische Vereinfachungen verstreichen lassen (vgl. Gruschka 2010). Verschiedene Muster von durch Lehrpersonen vorgenommenen Schließungen lassen sich unterscheiden (vgl. Paseka & Schrittesser 2018) und es dominiert ein Handeln von Lehrpersonen, das zur Reproduktion von Interaktionsmustern beiträgt (vgl. Praetorius et al. 2014). In Interviewstudien zeigt sich, dass Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag sowohl Gewissheiten als auch Ungewissheiten erfahren (vgl. Brüninghaus & Tetens 2012). Mittels rekonstruktiver Analyse zeigen sich unterschiedliche Typen, die beschreiben, dass manche Lehrpersonen krisenhafte Öffnungen schneller zu überwinden suchen als andere, die diese zu erschließen suchen (vgl. Hinzke 2018).

Dieser Forschungsstand weist darauf hin, dass Muster der Schließung und damit der Schaffung von Gewissheit bislang stärker untersucht wurden als die Erfahrung von Ungewissheit im Berufsalltag von Lehrpersonen. Die vorliegende Studie setzt hier an.

3 Forschungsfragen, methodologischer Hintergrund und Forschungsdesign

Vor dem Hintergrund der Verantwortung, die Lehrpersonen für das Lernen von Schülerinnen und Schülern in professionstheoretischen Perspektivierungen zukommt, erscheint es relevant, mehr darüber zu erfahren, (a) wie Lehrpersonen in unterrichtlichen Kontexten Ungewissheit erleben und (b) wie sich Ungewissheitserfahrungen mit der Dokumentarischen Methode über Interviews erfassen lassen. Beide Fragen sind dabei in ihrer Verschränkung zu denken, da davon ausgegangen wird, dass erziehungswissenschaftliche Erkenntnisgenerierung nicht losgelöst von jenen Möglichkeiten, aber auch Begrenzungen erfolgen kann, die mit der Nutzung bestimmter Forschungsmethoden einhergehen (vgl. Dinkelaker et al. 2016). Die in diesem Beitrag fokussierte Nutzung der Dokumentarischen Methode als einem rekonstruktiven Verfahren bot sich insofern an, als der Forschungsstand (s. o.) nahelegt, dass Ungewissheitserfahrungen von Lehrpersonen als solche nicht in jedem Fall einfach expliziert werden können, sondern sich vielmehr auch auf implizites Wissen zurückführen lassen, das etwa in Interviews zur Darstellung gebracht werden kann.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden im Rahmen des Projekts ‚Nutzung von Bildungsforschung durch Lehrpersonen' (NuBiL) (2018-2019) 19 Interviews mit Lehrpersonen an fünf Schulen – zwei Grundschulen, drei Gymnasien – zweier deutscher Bundesländer geführt (vgl. Hinzke et al. 2020)[1]. Entsprechend der Anlage der Studie, die eine Rekonstruktion der Sichtweisen und Erfahrungen der Lehrpersonen bezüglich ihrer beruflichen Praxis ermöglichen sollte, wurden episodische Interviews (vgl. Flick 2017) eingesetzt. Diese Interviewform ermöglichte es, Aspekte zweier Wissensformen

1 Gefördert wurde dieses Projekt von einem Forschungsfonds an der Universität Bielefeld.

der Lehrpersonen zu erfassen: Semantisches Wissen wurde aus Argumentationen und Bewertungen erfasst, narrativ-episodisches Wissen aus Erzählungen und Beschreibungen eigener Praxis.

Angekündigt wurde den Lehrpersonen, dass die Interviews den Umgang mit beruflichen Alltagssituationen fokussieren. Der Leitfaden enthielt zunächst die Bitte, darzulegen, was die Befragten einer außenstehenden Person über ihre Arbeit an der Schule erzählen würden. Daraufhin wurden die Lehrpersonen gebeten, von solchen Unterrichtssituationen der zurückliegenden zwei Wochen zu erzählen, die ihnen in Erinnerung geblieben sind. Immanente Nachfragen zu den hervorgebrachten Darstellungen schlossen sich an. Erst im weiteren Verlauf der Interviews wurden die Fragen spezifischer, indem Umgangsweisen mit bestimmten berufsbezogenen Aspekten sowie berufliche Selbstbilder erfragt wurden. Für die hier präsentierten Interpretationen wird auf die beiden Eingangsfragen fokussiert.

Relativ offene Interviewfragen und die Anfertigung detaillierter Volltranskripte bildeten die Basis für eine Datenauswertung mittels Dokumentarischer Methode. Dabei stellte sich die Frage, woran sich Ungewissheitserfahrungen empirisch festmachen lassen. Es bedurfte eines ‚sensibilisierenden Konzepts' (vgl. Blumer 1954), das eine Vermittlung zwischen dem Phänomen Ungewissheit, wie es in professionstheoretischen Ansätzen verhandelt wird, und dem vorliegenden Datenmaterial ermöglicht. Als zielführend hat es sich in diesem Kontext erwiesen, Ungewissheitserfahrungen an die Erfahrung von Kontingenz zu binden, d. h. an einen von den Lehrpersonen zur Darstellung gebrachten „‚Horizont' anderer Möglichkeiten" (Luhmann 1975: 74) bezüglich ihrer beruflichen Praxis. Ein solches Verständnis von Kontingenz ist der Praxeologischen Wissenssoziologie als der Grundlagentheorie der Dokumentarischen Methode nicht fremd (vgl. etwa Bohnsack 2017: 112-113). Im Gegenteil greift Bohnsack (2017) zur Kennzeichnung dessen, war er als Reflexion fasst, auf das Kontingenz-Konzept Luhmanns zurück und bindet dieses – in Abgrenzung von einem durch Selbstreferenzialität gekennzeichneten Konzept der ‚Reflexivität' – an die Nutzung von Vergleichshorizonten: „Demgegenüber treten wir im Falle der Reflexion […] aus diesem Zirkel, Rahmen oder Kontext heraus und sporadisch in einen anderen Zirkel hinein. Dies kann imaginativ geschehen oder derart, dass wir uns einem anderen Fall zuwenden, also empirisch fundiert operieren" (ebd.: 77). Die eigene Praxis wird dadurch als kontingent erfahren, dass sie vor dem Hintergrund einer anderen Praxis reflektiert wird, was Bohnsack zufolge entweder auf einer theoretisierenden, expliziten Ebene oder auf einer handlungspraktischen, impliziten Ebene („implizite Reflexion", ebd.: 107) geschehen kann. In beiden Fällen wird der eigenen Praxis eine andere gegenübergestellt. In einem wechselseitigen Prozess der Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Forschungsstand, der Methodologie der Dokumentarischen Methode und der Interpretation des erhobenen Interviewmaterials stellte es sich in der Studie als ertragreich heraus, eine solche Kontingenzerfahrung als Indikator für Ungewissheitserfahrungen zu nutzen.

Im Zuge der interpretatorischen Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial stellte sich dann weiter heraus, dass sich derart gefasste Ungewissheitserfahrungen als Ausdruck spezifischer Relationen von theoretischen und impliziten Wissensbeständen näher verstehen lassen. Erstgenannte Wissensbestände basieren auf einer „propositionalen Logik" (Bohnsack 2017: 109), die die „Logik der Theoriekonstruktion" (ebd.: 17) dar-

stellt und als solche auf einen „definitorischen“ bzw. „interpretativen“, an „Motivkonstruktionen“ und „Common Sense-Konstruktionen“ (ebd.: 42) orientierten Zugang zur Wirklichkeit verweist.

Theoretische Wissensbestände zeigen sich im Datenmaterial vor allem als von den Lehrpersonen wahrgenommene Normen im Sinne von „(als exterior) erfahrenen Erwartungen“ (ebd.: 51) bezüglich ihres eigenen Handelns sowie als Common Sense-Theorien im Sinne von Theorien, „welche die Erforschten [...] über die eigene und auch die fremde Handlungspraxis entwerfen“ (ebd.: 326). Dem impliziten, handlungsleitenden Wissen der Lehrpersonen liegt hingegen eine „performative Logik“ (ebd.: 109) zugrunde, die ihren Ausdruck in der Interpretation von Orientierungsrahmen bzw. – Bohnsack (vgl. ebd.: 179) nutzt die Begriffe weitgehend synonym – von Habitus finden. Mit Habitus sind dabei jene kollektiv geteilten, impliziten Wissensbestände gemeint, die als „Modi Operandi“ (ebd.: 272) die Praxis der Lehrpersonen strukturieren und auf einen „performativen“ (ebd.: 45), d. h. handlungspraktischen Zugang zur Wirklichkeit verweisen, der die Frage „nach der faktischen Wahrheit oder normativen Richtigkeit des propositionalen Gehalts“ (ebd.: 77) einklammert. Propositionale und performative Logik stehen laut Bohnsack (ebd.: 103) in einer „notorische[n] Diskrepanz“ zueinander: Während die propositionale Logik an der Interpretation der Wirklichkeit im Sinne der Konstruktion von (Common Sense-)Theorien ausgerichtet ist, richtet sich die performative Logik auf das *Wie* der Herstellung von Wirklichkeit. Diese grundlegende Diskrepanz wird in dieser Studie empirisch ausdifferenziert und als Grundlage von Ungewissheitserfahrungen von Lehrpersonen gefasst.

Nachdem in der formulierenden Interpretation via Paraphrasierungen thematisch vergleichbare Passagen identifiziert wurden, wurde im Zuge der reflektierenden Interpretation eine „genetische Analyseeinstellung“ (ebd.: 44) eingenommen: In den Blick geriert nicht mehr der thematische Gehalt (WAS-Ebene), sondern die Herstellung des Gesagten (WIE-Ebene). Dazu wurde zunächst eine Textsortentrennung vorgenommen (vgl. Nohl 2017). Während sich theoretisches Wissen aus Argumentationen und Bewertungen herausarbeiten ließ, zeigte sich das der performativen Logik zugrundeliegende implizite, handlungsleitende Wissen in Erzählungen über die und in Beschreibungen der Handlungspraxis. Durch den Einsatz der episodischen Interviews lag es nahe, dass die Lehrpersonen Aussagen hervorbringen, die zum einen auf der Ebene des theoretischen, semantischen Wissens, zum anderen auf der Ebene des impliziten, narrativ-episodischen Wissens liegen. Bei der Analyse wurde dann jedoch auch darauf geachtet, inwiefern die Befragten in durch den Leitfaden narrativ angelegten Abschnitten argumentiert oder bewertet haben. Ausgewählte Passagen wurden daraufhin einer „komparative[n] Sequenzanalyse“ (ebd.: 36) unterzogen. Ziel war es, die „implizite Regelhaftigkeit“ (ebd.) zu bestimmen, die aufeinander folgenden Sequenzen zugrunde liegt und die Modi Operandi bzw. Habitus und damit jenes implizite, handlungsleitende Wissen erkennen lässt, das der Praxis, über die die Lehrpersonen erzählen und berichten, zugrunde liegt.

4 Ergebnisse

Ungewissheitserfahrungen zeigen sich in den Interviews an jenen Stellen, in denen die Lehrpersonen Kontingenzerfahrungen bezüglich ihrer eigenen Praxis zur Darstellung

bringen. Sie erscheinen dabei als Ausdruck spezifischer Relationen von propositionaler (Normen, Common Sense-Theorien) und performativer (Habitus) Logik, die die Lehrpersonen in ihrer unterrichtlichen Interaktion mit Schülerinnen und Schülern handlungspraktisch bewältigen müssen. In den episodischen Darlegungen lassen sich dabei zwei Muster von Ungewissheitserfahrungen unterscheiden, die hinsichtlich der Frage kontrastieren, inwiefern sie auf das eigene unterrichtliche Handeln oder aber auf die Einbettung dieses Handelns in das Interaktionssystem Unterricht fokussieren. Für beide Muster werden die jeweils an mehreren Fällen generierten Ergebnisse im Folgenden anhand je eines Fallbeispiels illustriert.

4.1 Ungewissheitserfahrungen in Bezug auf das eigene unterrichtliche Handeln als Lehrperson

Ungewissheitserfahrungen, die sich auf das eigene unterrichtliche Handeln beziehen, lassen sich als Ausdruck einer Reflexion über das Fehlen von Handlungsoptionen zur Erfüllung wahrgenommener normativer Erwartungen interpretieren. Kontingenz wird insofern erfahren, als die bisherige eigene Praxis als nicht zielführend erlebt wird, weshalb eine andere Praxis als notwendig erachtet wird, die jedoch noch nicht näher begrifflich gefasst werden kann. In dieser Konstellation steht die Erfüllung wahrgenommener Normen in einer Spannung zur Umsetzung der Habitus der Lehrpersonen in die Unterrichtspraxis.

Beispielhaft sei auf den Fall der Grundschullehrerin Frau Schmidt eingegangen. Bereits in der Antwort auf die erste Frage, was sie einer außenstehenden Person über ihre Arbeit erzählen würde, bildet die unterrichtliche Interaktion mit Gruppen von Schülerinnen und Schülern das zentrale Thema. Dabei wird die Darstellung durch eine berufsbiographische Perspektivierung strukturiert. Während es vor „25 Jahren“ (Z. 9) genügte, alle Schülerinnen und Schüler an einer Aufgabe arbeiten zu lassen, nimmt die Lehrerin nun die Norm wahr, sich angesichts einer gestiegenen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler „verschiedene, ähm, Zugänge zu einem Thema […] überlegen“ zu müssen, „um dann die Schülerschaft auch möglichst optimal zu, ähm, bedienen“ (Z. 16-19). In dieser argumentativen Passage konzipiert sich die Lehrerin als unter Optimierungsdruck stehende Servicekraft, wobei vorerst unklar bleibt, was mit ‚Bedienung‘ genau gemeint ist.

Die normative Anforderung, bei den jeweiligen Unterrichtsthemen differenzierte Zugänge anbieten zu müssen, findet sich an verschiedenen Interviewstellen wieder. In der Darstellung einer wiederkehrenden Unterrichtssituation, die Frau Schmidt als misslingenden Umgang mit einem Schüler mit Down-Syndrom präsentiert, wird erkennbar, dass die Lehrerin ihrer Wahrnehmung nach bislang keine Möglichkeit gefunden hat, dieser normativen Anforderung nachzukommen:

„eine herausfordernde Situation erlebe ich fast [lachend] tagtäglich. […] Ähm, weil ich bei mir in der Klasse einen Schüler habe, der hat ein Down-Syndrom. […] also er steht im / also er ist im Grunde ganz, ganz weit zurück. So, nicht? Also die Themen, die ich in, äh, Mathematik oder auch in Gesellschaft oder in Naturwissenschaft oder in Deutsch mache mit den Schülern, das ist im Grunde überhaupt nicht dran für ihn“ (Z. 145-153).

Frau Schmidt leitet in die Darstellung der Situation ein, indem sie zunächst auf einen ihrer Schüler näher eingeht. Erkennbar wird, dass die Lehrerin diesen Schüler, der einzig durch den Aspekt „Down-Syndrom" gekennzeichnet wird, dadurch in den Vergleichshorizont der anderen Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs stellt, dass der Schüler am Maßstab des Voranschreitens seiner Mitschülerinnen und Mitschüler im Durchgang durch fachbezogene Unterrichtsthemen gemessen wird. Die oben dargelegte Norm wird gemäß der Darstellung bei diesem Schüler nicht erfüllt, da die Lehrerin bei diesem nicht die Notwendigkeit eines eigenen Zugangs zu einem gegebenen Thema, sondern die Notwendigkeit, sich mit anderen Themen auseinanderzusetzen, sieht. Es deutet sich dabei an, dass Frau Schmidt jene Themen, die gerade in den einzelnen Fächern ‚dran sind', nicht nur vorgibt, sondern auch aktiv im Unterrichtsgeschehen prozessiert („die Themen, die ich […] mache mit den Schülern").

Nachdem der Schüler in obiger Passage als ursächlicher Faktor für die unterrichtliche Herausforderung eingeführt wurde (Sequenz 1), fokussiert die Lehrerin auf ihr daraus resultierendes Handlungsproblem (Sequenz 2):

„ich stelle immer wieder fest, dass dieses Kind (.), ähm, (.) dass ich dieses Kind einfach nicht so bedienen kann, mit dem, was es bräuchte. […] Und (.) da stelle ich einfach so fest, dass Integration auch irgendwo Grenzen so hat, nicht? Also ich habe eine Schulbegleitung für dieses Kind und, ähm, dieses Kind braucht eigentlich ganz viel, ähm, Lebenspraxis, äh, Einkaufen, Kochen, Sprachförderung. Also so Dialoge nachspielen und all solche Sachen. Ähm, und das kommt einfach viel zu kurz. Also ich hätte / dennoch habe ich nicht das Gefühl, dass das Kind unglücklich ist in der Lerngruppe, aber es ist eben, ähm, (.) na ja, es arbeitet eben ganz viel für sich alleine und, ähm, (.) ja, und so diese (..) / ja, (.) man denkt dann immer wieder drüber nach, was könnte man jetzt irgendwie so machen? Und bei bestimmten Themen geht es dann auch mal wieder" (Z. 164-176).

In dieser argumentativen, von beschreibenden und bewertenden Elementen durchzogenen Misslingensdarstellung nutzt Frau Schmidt anfangs erneut die Metapher des ‚Bedienens'. Der dabei mitschwingenden normativen Erwartung (s. o.) wird sie bei dem Schüler mit Down-Syndrom nicht gerecht. Es deutet sich hier an, was sich in anderen Interviewpassagen bestätigt: Die Lehrerin setzt im Unterricht insofern auf eine relativ starke Fremdbestimmung, als die gesamte Lerngruppe je ein Thema bearbeiten muss, das von ihr initiiert und prozessiert wird. Sie orientiert sich damit habituell an einer thematischen Progression des Unterrichts, die sie mit der Lerngruppe zu erreichen sucht. Die Beschäftigung mit anderweitigen, für sie nicht zu dieser Progression zählenden Themen, die für den Schüler mit Down-Syndrom allerdings als sinnvoll erachtet wird, findet dann auch nicht durch sie, sondern durch eine „Schulbegleitung" statt.

Die Ungewissheitserfahrung lässt sich vor diesem Hintergrund darauf zurückführen, dass Frau Schmidt ihren Habitus des Bearbeitens von durch sie vorgegebenen Themen mit der gesamten Lerngruppe durchzusetzen sucht, dabei allerdings die Norm, Schülerinnen und Schülern differenzierte Zugänge zu dem jeweils prozessierten Thema eröffnen zu müssen, bei dem Schüler mit Down-Syndrom nicht erfüllt wird. Die dadurch erfahrene Ungewissheit in Bezug auf den Umgang mit dem Schüler drückt sich sprachlich darin aus, dass die Lehrerin wiederholt eine Notwendigkeit zur Veränderung ihrer Praxis markiert, ohne diese neue Praxis näher beschreiben zu können: „ich stelle immer wieder fest, dass dieses Kind (.), ähm, (.) dass ich dieses Kind einfach nicht so bedienen kann, mit dem, was es bräuchte"; „man denkt dann immer wieder drüber nach,

was könnte man jetzt irgendwie so machen?“. Trotz mehrmaligen Nachdenkens ist keine Lösung in Sicht, das zukünftige Handeln bleibt diffus („irgendwie“). Der Wechsel in den Pronomina von der ersten Person Singular zum Indefinitpronomen ‚man‘ kann als Zeichen der Distanzierung und Verallgemeinerung der Herausforderung gelesen und in diesem Sinne auch als Umgang mit der Ungewissheitserfahrung verstanden werden. Im gesamten Interview wird dabei nicht erkennbar, dass Frau Schmidt auf der Suche nach Handlungsoptionen fündig geworden ist. Der Umgang mit dem Schüler ist für sie weiterhin offen. Anders ausgedrückt: Die Lehrerin nimmt angesichts der Norm der Eröffnung differenzierter Zugänge eine Notwendigkeit wahr, anders zu handeln, kann dieser Notwendigkeit aber (noch) nicht nachkommen. Besondere Relevanz scheint diese Ungewissheitserfahrung bezüglich des eigenen unterrichtlichen Handelns dadurch zu bekommen, dass die Lehrerin erfährt, die Situation nicht steuern zu können, sondern von situativen Entwicklungen abhängig zu sein, denn nicht durch ihr Agieren, sondern „bei bestimmten Themen“ kann sich der Schüler diesen besser widmen. Damit steht die Beschäftigung mit dem Schüler im negativen Horizont zu ihrem sonstigen Habitus der von ihr gesteuerten Progression des Unterrichts.

Homologe Strukturen im Sinne der Erfahrung von Ungewissheit, die als wahrgenommene Notwendigkeit zu einer anderen Praxis bei gleichzeitig fehlenden Handlungsoptionen im Unterricht erlebt wird und sich auf nicht erfüllte Normen in Spannung zum Habitus der relativ starken Fremdbestimmung von Schülerinnen und Schülern zurückführen lassen, zeigen sich in weiteren Fällen des Samples (etwa Frau Friese, Frau Junge, Herr Lenz). Eine minimale Kontrastierung bieten dabei Fälle, die sich – anders als Frau Schmidt – damit abgefunden zu haben scheinen, dass ihr Handeln ihrer Wahrnehmung nach keinen Erfolg auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zeigt (etwa Frau Heid).

4.2 Ungewissheitserfahrungen in Bezug auf das Interaktionssystem Unterricht

Im Unterschied zu Ungewissheitserfahrungen, die vergleichsweise stark an das eigene unterrichtliche Handeln gebunden sind, zeigen sich im Datenmaterial auch Ungewissheitserfahrungen, die mit stärkeren Verortungen des eigenen Handelns im Interaktionssystem des Unterrichts einhergehen. Derartige Ungewissheiten basieren nicht in jedem Fall auf einem Auseinanderdriften von Normen oder Common Sense-Theorien einerseits und Habitus andererseits, sondern bestehen im Zentrum darin, dass die Lehrpersonen einen Umgang mit einem von ihnen nicht vorhergesehenen Verhalten von Schülerinnen und Schülern finden müssen. Sie müssen in der Regel spontan mit Momenten der Kontingenz umgehen, die sich im Interaktionssystem des Unterrichts ergeben.

Als Beispiel sei der Fall der Gymnasiallehrerin Frau Singer angeführt. An verschiedenen, argumentativ ausgerichteten Stellen des Interviews wird deutlich, dass die Lehrerin die Common Sense-Theorie vertritt, ihre Ansprüche an Schülerinnen und Schüler immer wieder an die jeweilige Situation anpassen zu müssen. Dafür nutzt sie wiederholt die Metapher des ‚Umswitchens‘, mit der sie zum Ausdruck bringt, situativ den Handlungsmodus ändern zu müssen – weg von einer Verfolgung ihrer Zielvorstellungen hin zu einem stärker an Schülerinnen und Schülern orientierten Vorgehen, etwa: „Und ich muss genau gucken, was passt. Und ich muss ähm [schlägt auf den Tisch] in der Situa-

tion selber im Unterricht sehr schnell umswitchen. Und muss merken, oh, jetzt merke ich, da ist jetzt ein Punkt erreicht, da können sie nicht weiter“ (Z. 259-262). Anders als bei Frau Schmidt wird an dieser und anderen Passagen nicht sichtbar, dass die Lehrerin eine von außen an sie herangetragene Handlungserwartung wahrnimmt, weshalb hier nicht von einer Norm, sondern von einer Common Sense-Theorie über die eigene Praxis gesprochen wird.

Frau Singer erzählt ausführlich eine Episode aus dem Geschichtsunterricht, die als Situation interpretiert werden kann, in der sie ihrem Anspruch des situativen Einlassens auf Schülerinnen und Schüler nachkommen konnte. Wie auch Frau Schmidt (s. o.) geht die Lehrerin dabei zunächst auf einen Schüler ein, der allerdings von der Lehrerin nicht durch ein generelles Merkmal („mit dem Down-Syndrom“), sondern durch sein Verhalten gekennzeichnet wird (Sequenz 1):

„eine Situation ist mir äh geblieben. Es war ein Schüler, der sich gesperrt hat eine Aufgabe zu machen. Zweimal hat er die Hausaufgaben nicht gemacht. Es ging um einen Gegenstand, den sie von zu Hause aus ihrer eigenen Geschichte mitbringen. Und in der dritten Stunde kam er und brachte die originalhandgeschriebene Biografie seines Großvaters mit. Und äh was toll war an dieser Situation, der konnte es zwar nicht lesen, aber ich habe Teile vorgelesen und wir kamen mit der Klasse ins Gespräch. Und es war eine so enorme Spannung in der Klasse, im positiven Sinne, sie waren mucksmäuschenstill und es war ihnen ganz wichtig, dass sie mehr aus dem Leben des Großvaters von ihrem Mitschüler erfahren, der sonst oft sonst das Klassenklima stört und den Unterrichtsablauf stört. Und alle waren bereit, ähm sich auf diese Zeit einzulassen und hatten ganz viele Fragen. Wir haben eine Dreiviertelstunde mit dieser Biografie zugebracht. […] Und das war was ganz Besonderes. Das war für den Schüler besonders, was war die/ für die Mitschüler besonders, aber auch für mich“ (Z. 129-144).

Nach der Einführung des Schülers folgt keine Darstellung eines Handlungsproblems, das Verhalten des Schülers wird nicht problematisiert. Stattdessen zielt die episodische Erzählung auf die Darstellung einer aus Sicht der Lehrerin gelungenen Unterrichtssituation, die von ihr, dem Schüler sowie der übrigen Klasse hergestellt wird (Sequenz 2). Dabei initiiert die Erledigung der Hausaufgabe eine Situation, die im positiven Gegenhorizont steht: Die Schülerinnen und Schüler sind bei der Sache und beteiligen sich an deren gemeinsamer Entfaltung. Im Gegensatz zu Frau Schmidt markiert die Lehrerin nicht fehlende Handlungsoptionen, sondern bleibt im Handlungsfluss, indem sie den Unterricht nach der nun doch erbrachten Hausaufgabe des Schülers spontan umgestaltet. Dabei greift sie – anders als Frau Schmidt – ein von einem Schüler eingebrachtes Thema auf und macht im Zusammenspiel mit der Klasse die Lektüre der Biografie zum Gegenstand der Geschichtsstunde. Ein solches Handeln, das hier beispielhaft für andere Interviewpassagen präsentiert wird, verweist auf einen Habitus, der stärker als bei Frau Schmidt daran ausgerichtet ist, fallorientiert vorzugehen und dabei unterrichtliche Strukturen und Zugänge zu Themen nicht ausschließlich vorzugeben, sondern Schülerinnen und Schülern auch Freiräume in der Auseinandersetzung mit der unterrichtlichen Sache zu geben. Im Kontext der dargelegten Unterrichtssituation steht dieser Habitus der handlungspraktischen Umsetzung der Common Sense-Theorie, eigene Ansprüche situativ an Schülerinnen und Schüler anpassen zu müssen, nicht im Wege.

Das unvorhergesehene Verhalten der Schülerinnen und Schüler – sowohl das des beim dritten Mal Material mitbringenden Schülers als auch die Reaktion der ansonsten

anders wahrgenommenen Klasse – lässt sich als Basis einer Ungewissheitserfahrung interpretieren, die aus Sicht der Lehrerin produktiv gewendet wurde:

„Und das waren solche Aha-Effekte, die ich nicht vorbereitet hatte. […] Überhaupt nicht. Das war ja keinerlei Vorbereitung, das war die Situation selber. Da bringt einer was mit und alle sind: Wah! Und es gibt keinerlei (.) disziplinarische Probleme. Null! Also es war so was ganz Besonderes“ (Z. 149-154).

Anders als Frau Schmidt gelingt es Frau Singer gemäß dieser Darstellung, durch spontanes Agieren und Einlassen auf die Situation einen für alle Schülerinnen und Schüler gewinnbringenden Unterricht zu gestalten. Im Zentrum steht keine Reflexion über das eigene Vorgehen (Frau Schmidt), sondern die Darstellung eines als positiv bewerteten Interaktionsverlaufs, in dessen Ablauf es zu einer Wendung gekommen ist, die die Lehrerin nicht „vorbereitet“ hat: Statt wie üblich den Unterricht zu ‚stören‘ lässt sich der Schüler beim dritten Mal – den Schilderungen der Lehrerin folgend – auf die von ihr gesetzte Anforderung ein und bringt mit der Biografie des Großvaters etwas in den Unterricht ein, das Erkenntnisprozesse auslöst („Aha-Effekte“) und Aufmerksamkeit auf die Sache bindet („Wah! Und es gibt keinerlei (.) disziplinarische Probleme“). Eine Ungewissheitserfahrung lässt sich hier im Rückblick auf die Unterrichtssituation insofern nachzeichnen, als die Lehrerin nicht durch eigenes Agieren den Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler gerecht wurde („die ich nicht vorbereitet hatte. […] Überhaupt nicht. Das war ja keinerlei Vorbereitung, das war die Situation selber“), sondern sich der situativen Unsicherheit gestellt hat, wie der Schüler auf ihre Anforderung der Hausaufgabenerbringung reagiert. Das letztlich als produktiv dargestellte Verhalten des Schülers, das im Einklang mit ihrem Habitus der Fallorientierung innerhalb eines von ihr gesetzten Rahmens steht, war für die Lehrerin gemäß ihrer Darstellung nicht vorhersehbar. Kontingenz wurde dadurch erfahren, dass die Lehrerin nicht wusste, wie der Schüler auf ihren Impuls reagieren würde und welche Auswirkungen dies auf die weitere gemeinsame Praxis im Interaktionssystem des Unterrichts haben würde.

Minimale Kontraste hinsichtlich der Ungewissheitserfahrung liegen zu anderen Fällen vor, die zwar auch auf unvorhergesehenes Verhalten von Schülerinnen und Schülern zurückzuführen sind, bei denen jedoch die Lehrpersonen gemäß eigener Darstellung aktiver die Bedingungen für eine produktive Wendung hergestellt haben (etwa Frau Kock, Herr Rogge, Herr Jahn). Auch bei diesen Fällen zeigt sich, dass Common Sense-Theorien umgesetzt bzw. wahrgenommene Normen an das eigene Handeln situativ erfüllt sind und die berufsbezogenen Habitus durch Einzelfallorientierung und Gewährung größerer Freiräume für Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet sind.

5 Diskussion

Mit Blick auf die erste Forschungsfrage konnten in der Interviewstudie zwei Muster von Ungewissheitserfahrungen von Lehrpersonen in unterrichtlichen Kontexten rekonstruiert werden: Ungewissheitserfahrungen, die sich schwerpunktmäßig auf das eigene Handeln der Lehrpersonen beziehen, stehen solche Ungewissheitserfahrungen gegenüber, die stärker an das Interaktionssystem Unterricht gebunden werden. Im ersten Mu-

ster zeigt sich Ungewissheit daran, dass die Lehrpersonen zwar die Notwendigkeit sehen, in der unterrichtlichen Interaktion mit Schülerinnen und Schülern anders zu agieren als bislang, allerdings nicht wissen, wie ein solch verändertes Handeln aussehen könnte. Im zweiten Muster führt nicht der Veränderungsdruck bezüglich eigenen Handelns zur Erfahrung von Ungewissheit, sondern Ungewissheit wird als Teil des unterrichtlichen Interaktionssystems erfahren: Wie die Schülerinnen und Schüler auf die eigenen Impulse reagieren, ist nicht vorhersehbar, die sich entfaltende Unterrichtspraxis ist und bleibt kontingent.

Insbesondere das zweite Muster weist Bezüge zu jenem Verständnis von Ungewissheit auf, wie es in den angeführten Professionsansätzen vertreten wird (s. Kap. 2). Aus systemtheoretischer Perspektive ist die Reaktion von Alter auf Ego stets ungewiss (vgl. Luhmann 1984) und aus strukturtheoretischer Warte ist die Lebenspraxis durch Zukunftsoffenheit geprägt (vgl. Oevermann 2002), Unterrichten daher nicht standardisierbar. Anschlüsse zeigen sich zudem zu professionstheoretischen Studien, die Ungewissheit in Unterrichtskontexten u. a. an einer nicht vorhersehbaren Dynamik in Schulklassen festmachen (vgl. etwa Combe et al. 2018; Brüninghaus & Tetens 2012). Das erste Muster verweist demgegenüber auf die Notwendigkeit, im Unterrichtsprozess als Lehrperson beständig Entscheidungen treffen zu müssen und diese vor sich selbst wie auch vor anderen begründen zu müssen (vgl. Oevermann 2002). Es verweist auf die Herausforderung, einerseits den unterrichtlichen Handlungsfluss mit der Klasse aufrechterhalten, andererseits die eigene Praxis an (einzelne) Schülerinnen und Schüler anpassen zu müssen.

Weiterführend wäre zu fragen, inwiefern die rekonstruierten Ungewissheitserfahrungen und der Umgang damit den professionstheoretischen Anspruch erfüllen, Lern- bzw. Bildungsprozesse bei Schülerinnen und Schülern auszulösen (s. Kap. 2). Es ist zu vermuten, dass sich derartige Prozesse bei fehlenden Handlungsoptionen der Lehrpersonen unwahrscheinlicher entfalten dürften als bei jenen Fällen, die insofern produktiv mit unvorhergesehenem Verhalten von Schülerinnen und Schülern umgehen, als sie die Vermittlung der unterrichtlichen Sache zusammen mit den Schülerinnen und Schülern entwickeln (vgl. Hinzke 2020). Allerdings bedürfte es spezifischer Forschung, um diesen Vermutungen nachzugehen, etwa in Form von Interviews mit den betreffenden Schülerinnen und Schülern.

Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage konnte ein exemplarischer Weg aufgezeigt werden, wie sich Ungewissheitserfahrungen von Lehrpersonen mittels Dokumentarischer Methode über Interviews rekonstruieren lassen. Ungewissheitserfahrungen wurden über die Erfahrung von Kontingenzen erfassbar, welche sich zum einen als realisierte andere Praxis (Muster 2), zum anderen als Notwendigkeit einer veränderten Praxis (Muster 1) äußerte. Beachtet werden muss dabei erstens, dass es sich um explorative Ergebnisse handelt, deren Generalisierungsfähigkeit erst durch weitere Studien überprüft werden müsste. Zweitens ist einschränkend festzuhalten, dass keine Aussagen über die Praxis der Lehrpersonen an sich getroffen werden können, da es dafür anderer Erhebungsmethoden, insbesondere Videographien oder Beobachtungen von Unterricht, bedürfte (vgl. Bohnsack 2020). Die Interviews haben jedoch „proponierte Performanz“ (Bohnsack 2017: 79) hervorgebracht, d. h. Ungewissheitserfahrungen konnten von den Lehrpersonen in Episoden zur Darstellung gebracht werden. Im Mittelpunkt der Analyse

stand dabei mit dem habitualisierten Wissen eine bestimmte Art des impliziten Wissens von Lehrpersonen. Aufschlussreich könnte sein, dieses Wissen in künftiger Forschung in Abgrenzung zum inkorporierten Wissen als einer anderen, offenbar für den Umgang von Lehrpersonen mit Ungewissheit auch relevanten Art impliziten Wissens (vgl. Bohnsack 2017; Paseka 2011) zu konturieren.

Weiterführend stellt sich die Frage, ob jeder Hinweis auf Kontingenz als Ungewissheitserfahrung gedeutet werden kann. Hierzu sei angedeutet, dass es sich als relevant erwiesen hat, eine Textsortentrennung durchzuführen und Erfahrungen der Ungewissheit aus jenen Teilen der Interviews zu rekonstruieren, in denen die Lehrpersonen in Folge thematisch nicht engführender Fragen Erzählungen und Beschreibungen über ihre eigene Praxis hervorbrachten. Auf diese Weise ließen sich die Relevanzsetzungen der Lehrpersonen erfassen. Künftige Forschung könnte hier ansetzen und z. B. der Frage nachgehen, ob Ungewissheitserfahrungen – wie in dieser Studie – an die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht gebunden sind oder ggf. auch in anderen Kontexten wie etwa der Auseinandersetzung mit der unterrichtlichen Sache auftreten.

Näher ließen sich die Ungewissheitserfahrungen als Ausprägungen bestimmter Relationen von Normen und Common Sense-Theorien auf der einen und Habitus auf der anderen Seite erschließen. Die These lautet dabei, dass die Ungewissheitserfahrungen einerseits auf diese Relationierungen zurückzuführen sind, d. h. etwa das Auftreten der Ungewissheitserfahrungen bei Muster 1 dadurch bedingt wird, dass hier wahrgenommene Normen handlungspraktisch unerfüllt bleiben, dass andererseits auf Grund der Dynamik im Spannungsfeld von propositionaler und performativer Logik (vgl. Bohnsack 2017) die erfahrene Ungewissheit potenziell auch Auswirkungen auf die wahrgenommenen Normen und Common Sense-Theorien bzw. den Habitus haben könnte. Ungewissheit erscheint somit, die These weiterführend, als situativ erfahrenes Phänomen, das letztlich nicht kontingent ist, sondern an bestimmte Wissensstrukturen der Lehrpersonen gebunden ist, zugleich aber auch als Erfahrung diese Wissensstrukturen bedingt. Zur näheren Eruierung dieser angenommenen Wechselwirkung könnte es sich in künftigen Studien als ertragreich erweisen, stärker als hier erfolgt auf die Umgangsweisen von Lehrpersonen mit ihren Ungewissheitserfahrungen zu fokussieren, da diese ggf. über die Kategorie des „Orientierungsrahmen[s] im weiteren Sinne“ (Bohnsack 2017: 103) einzufangen wären – einer Kategorie, die die Spannung zwischen propositionaler und performativer Logik in der Praxeologischen Wissenssoziologie rahmt.

Vor dem Hintergrund dieser Analyseergebnisse würde es sich zudem anbieten, die vorgelegten Ergebnisse mit Ergebnissen solcher Studien zu relationieren, die Erfahrungen von Lehrpersonen ebenfalls über die Beziehung von Norm und Habitus rekonstruieren (vgl. etwa Bonnet & Hericks 2019; Hericks et al. 2018; Hinzke 2018). Auf diese Weise ließe sich ein auf breitere empirische Basis gestellter Beitrag zu den Fragen leisten, welche Chancen, aber auch welche Grenzen die Dokumentarische Methode zur wissenschaftlichen Erschließung eines ‚Lehrerhabitus‘ (vgl. Helsper 2018) aufweist und ob bzw. inwiefern Ungewissheitserfahrungen für die Praxis von Lehrpersonen konstitutiv sind.

Autorenangaben

Dr. phil. Jan-Hendrik Hinzke
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Francke-Platz 1
06110 Halle (Saale)
jan-hendrik.hinzke@paedagogik.uni-halle.de
Ansprechpartner

Dr. phil. Johanna Gesang
Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft
Bispinghof 5/6
48143 Münster
johanna.gesang@uni-muenster.de

Dr. phil. Kris-Stephen Besa
Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft
Bispinghof 5/6
48143 Münster
kbesa@uni-muenster.de

Literatur

Blumer, Herbert (1954): What is wrong with Social Theory? In: American Sociological Review, Jg. 19/H. 1, S. 3-10.

Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen u. a.: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen u. a.: Budrich.

Bonnet, Andreas (2020): Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Meseth, Wolfgang/Rauschenberg, Anna (Hrsg.): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-48.

Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2019): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101-123.

Brüninghaus, Anne/Tetens, Jakob (2012): Zwischen Vorschrift und radikaler Skepsis. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 66/H. 2, S. 161-177.

Combe, Arno/Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-79.

Cramer, Colin/Harant, Martin/Merk, Samuel/Drahmann, Martin/Emmerich, Marcus (2019): Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnnen- und Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 65/H. 3, S. 401-423.

Dinkelaker, Jörg/Meseth, Wolfgang/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (2016): Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld von traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-30.

Flick, Uwe (2017): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung 8. Aufl. Reinbek: Rowohlt.

Gruschka, Andreas (2010): An den Grenzen des Unterrichts. Opladen u. a.: Budrich.

Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 142-161.

Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-97.

Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-140.

Hericks, Uwe/Sotzek, Julia/Rauschenberg, Anna/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 7, S. 65-80.

Hinzke, Jan-Hendrik (2018): Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Wiesbaden: Springer VS.

Hinzke, Jan-Hendrik (2020): Die Induktion von Schülerkrisen durch Lehrpersonen. Professionalisiertes Lehrer/innenhandeln zwischen strukturtheoretischer Anforderungslogik und praxeologisch-wissenssoziologisch fundierter Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 10, S. 5-22.

Hinzke, Jan-Hendrik/Gesang, Johanna/Besa, Kris-Stephen (2020): Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 23/H. 6, S. 1303-1323.

Luhmann, Niklas (1975): Selbst-Thematisierungen des Gesellschaftssystems. In: Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 72-102.

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und dokumentarische Methode 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-63.

Paseka, Angelika (2011): Transformationen – Brüche – Entgrenzungen. Personal Mastery als Suchbewegung. In: Schratz, Michael/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (Hrsg.): Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken. Wien: facultas, S. 125-164.

Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (2018): Muster von Schließungen im Unterricht. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-52.

Praetorius, Anna-Katharina/Pauli, Christine/Reusser, Kurt/Rakoczy, Katrin/Klieme, Eckhard (2014): One lesson is all you need? In: Learning and instruction, Jg. 31, S. 2-12.

Simone Plöger, Sara Fürstenau

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 Herkunftssprachen[1] 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.

 https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.05

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 SpraBÜ[2] (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".

rauf vorbereitet und in der Lage sehen, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler konstruktiv in Lehr- und Lernprozesse einzubinden, auch wenn sie der Mehrsprachigkeit keineswegs ablehnend begegnen (vgl. als Überblick Lange & Pohlmann 2020). Eigene Erfahrungen mit dem Sprachenlernen und damit verbundene Erinnerungen und Gefühle scheinen sich darauf auszuwirken, wie offen eine Lehrperson im Unterricht für Sprachen ist, die sie nicht versteht (vgl. Gilham & Fürstenau 2020; Bailey & Marsden 2017). Insgesamt ist sprachliche Unsicherheit jedoch verbreitet, verbunden mit der Befürchtung, Kontrolle aufzugeben und die Richtigkeit von Antworten nicht überprüfen zu können. Unterrichtssituationen, in denen die Lehrperson keinen Wissensvorsprung hat, sind ungewohnt. Neben der sprachlichen Unsicherheit gibt es weitere Momente, aufgrund derer Lehrpersonen Ungewissheit aushalten müssen, wenn sie den Unterricht für die Sprachen der Schülerinnen und Schüler öffnen: Sie können die sprachlichen Erfahrungen und das Wissen der Schülerinnen und Schüler schwer einschätzen. Sie wissen häufig nicht, welche Fragen sie stellen können oder welche Fragen die Schülerinnen und Schüler selbst haben oder wie sie die Beiträge im Unterricht aufgreifen könnten. Schließlich laufen sie Gefahr, Einzelne über die Zuschreibung von ‚Anderssprachigkeit' auszugrenzen. (vgl. Fürstenau & Brizić 2022; Dewitz & Terhart 2018; Dirim 2015). Eine Herausforderung besteht darin, eine fragende Haltung einzunehmen, sich als Lehrperson auf die Rolle der Moderatorin und Lernbegleiterin einzulassen (Bredthauer 2019) und so Ungewissheit produktiv zu wenden.

Auch für Schülerinnen und Schüler können offene Unterrichtsinteraktionen, in denen die Lehrperson als Nicht-Wissende eine ungewohnte, fragende Rolle einnimmt, mit Ungewissheit verbunden sein (vgl. Bähr et al. 2019: 12). Das zeigen z. B. Erfahrungen beim Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. Dabei handelt es sich um einen Ansatz, der durch eine „Offenheit des Prozesses und die Vielfalt von Meinungen und Sichtweisen" geprägt ist (Michalik 2018: 184). Wenn Sprache in mehrsprachigen Lerngruppen zum Gegenstand der Betrachtung wird, stehen häufig offene Fragen im Raum. In Bezug auf Mehrsprachigkeit wurde bisher wenig untersucht, welche Unsicherheiten und Irritationen in derartigen Situationen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler entstehen. Unser Beitrag setzt an dieser Forschungslücke an. Aus bildungstheoretischer Perspektive bestimmt Hans-Christoph Koller (2016) Ungewissheit über das Moment der Irritation. Die Irritation könne zu einer Auseinandersetzung mit offenen Fragen und zu einer „Infragestellung von Selbstverständlichkeiten oder Normalitätserwartungen" führen und in diesem Sinne ein Potential für Bildungsprozesse bergen (Koller 2016: 215).[3] Wir übertragen Kollers Konzeption von Irritation und Ungewissheit auf Prozesse des Nachdenkens über Sprache, die vertraute Denk- und Deutungsmuster hinterfragen. Dabei richten wir den Blick auf durch Sprachreflexion ausgelöste Irritationen im Unterricht, die für Sprachbildung genutzt werden können. Wir beziehen uns auf eine „didaktische Wendung der bildungstheoretischen Überlegungen Kollers", die „irritierende

3 Koller betrachtet Irritation im Hinblick auf einen transformatorischen Bildungsprozess, der einen Wandel des Selbst- und Weltverhältnisses auslöst. Es handle sich um einen empirisch schwer nachweisbaren „unabschließbaren Prozess der Infragestellung" (2012: 192). In unserem Beitrag geht es nicht um einen Nachweis transformatorischer Bildungsprozesse, sondern um Irritationen als potentielle Auslöser für das Nachdenken über Sprache.

Situationen als ein Potenzial“ für den Unterricht begreift (Bähr et al. 2019: 31). Im Anschluss an Angelika Paseka und Ilse Schrittesser (2018: 33) fragen wir „nach dem fruchtbaren Moment“ im Unterricht im Sinne Friedrich Copeis, also nach Momenten, „in denen blitzartig eine neue Erkenntnis in uns erwacht“ (Copei 1930/1966: 17).

Ob das Potential irritierender Situationen im Unterricht genutzt und fruchtbare Momente ermöglicht werden, hängt in hohem Maße von der Gestaltung der Interaktion und der Gesprächskultur ab. Eine Voraussetzung ist Offenheit für die Auseinandersetzung mit echten und unvorhergesehenen Fragen, auf die es nicht immer einfache Antworten gibt. Wenn die Lehrperson im Unterricht ungewisse Situationen und ungeplante Verläufe zulässt, könnten, bildungstheoretisch formuliert, „Spielräume für die Selbsterprobung in alternativen Weisen des Umgangs mit Realität“ geschaffen werden (Peukert 1998: 25). In diesem Sinne trägt der oben benannte pädagogische Ansatz des Philosophierens mit Kindern dazu bei, im Unterricht eine Gesprächskultur zu entwickeln, die einen angstfreien und produktiven Umgang mit Ungewissheit ermöglicht (vgl. Michalik 2016, 2018). Die Lehrpersonen unterstützten die Schülerinnen und Schüler beim Philosophieren dabei, eigene Erfahrungen und unbeantwortete Fragen einzubringen. Die für philosophische Gespräche „konstitutive Ungewissheit des Verlaufs und der Ergebnisse“ könne die „Denkhorizonte“ aller Beteiligten „erweitern“ (Michalik 2018: 186). Die Frage, inwieweit Ungewissheit in mehrsprachigen Gruppen das Nachdenken über Sprache anregen kann, verfolgen wir in unserem Beitrag.

Bei der Sprachreflexion in mehrsprachigen Lerngruppen können Unsicherheiten der Lehrpersonen, Irritationen der Schülerinnen und Schüler und die Unvorhersehbarkeit des Verlaufs eine Rolle spielen. In diesem Sinne gehen wir der Frage nach, inwiefern Ungewissheit eine Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist. Wir analysieren hierfür einen schülerinitiierten Sprachvergleich und rekonstruieren, inwiefern Ungewissheit (auf Schüler- und Lehrerseite) vorhanden ist, wie sie sich zeigt, wie sie die Interaktion beeinflusst und ob bzw. wie sie für Sprachreflexion genutzt wird. Sprachvergleiche werden in der Mehrsprachigkeitsdidaktik als Möglichkeit verstanden, eine „Awareness of Language“ (vgl. Hawkins 1984) zu entwickeln. Das Konzept begründet das Anliegen, alle sprachlichen Erfahrungen einer Lerngruppe für sprachliche Bildung zu nutzen und dadurch Sprachaufmerksamkeit zu entwickeln. Hawkins nimmt eine pädagogische Perspektive ein, die sich auf fruchtbare Momente im Unterricht richtet: „We are seeking to light fires of curiosity about the central human characteristic of language […]. Above all we want to make our pupils’ contacts with language, both their own and that of their neighbours, richer, more interesting, simply more fun“ (ebd.: 6). Solche fruchtbaren Momente werden möglich in einer Interaktionssituation, in der sprachliches Wissen eingebracht, offene Fragen gestellt, Irritationen aufgegriffen und alle Beteiligten in das kokonstruktive Nachdenken über Sprache einbezogen werden. Ausgehend von unseren Überlegungen zu Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik analysieren wir im Folgenden eine Unterrichtssituation, in der eine Irritation auf Schülerseite zu einem Sprachvergleich führt.

3 Ethnografische Analyse einer Sequenz aus einer Internationalen Vorbereitungsklasse

Simone Plöger hat die Situation neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler an der Stadtteilschule (STS) Waldhügel[4] untersucht. Um die Sprachbildungsangebote der Schule einerseits und die Sprachbildungsprozesse ausgewählter Fokusschülerinnen und -schüler andererseits begleiten zu können, wurde ein mehrsprachigkeitsorientierter, ethnografischer Forschungsansatz gewählt (vgl. Panagiotopoulou 2017). Die Datenerhebung umfasste teilnehmende Beobachtungen, informelle Gespräche und leitfadengestützte Experteninterviews. Im Rahmen des Beitrags beziehen wir uns vor allem auf die teilnehmenden Beobachtungen und fokussieren dabei auf eine Sequenz, in der es zu einem schülerinitiierten Sprachvergleich kommt. Wir gehen der Frage nach, wie die Unterrichtsinteraktion dadurch beeinflusst wird, dass der Schüler auf ein Problem aufmerksam macht, das die Lehrerin nicht sieht. Das Durchführen von Sprachvergleichen ist Hawkins (1984) zufolge ein didaktisches Kernelement der Sprachreflexion (ebd.: 5), und es spielt in aktuellen Überlegungen und Untersuchungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik eine wichtige Rolle (vgl. Fürstenau et al. 2020; Ticheloven et al. 2020; Bredthauer 2019; Müller & Szczepaniak 2019).

Die teilnehmende Beobachtung ermöglicht es, an den „Erfahrungsräumen der Untersuchten“ (Beuchling 2015: 22) teilzuhaben und „dadurch auch sprachlich – unter anderem in Verständigungsprozesse – involviert“ zu sein (Panagiotopoulou 2017: 235). Dadurch können Routinen erfasst und Deutungsmuster nachvollzogen werden, die in Interviews nicht erfragt werden können, weil internalisierte Abläufe den Beteiligten nicht immer bewusst sind oder nicht versprachlicht werden (Rosenthal 2015: 113). Außerdem wird durch die teilnehmende Beobachtung ethnografisches Wissen akkumuliert, das in der Analyse der Daten hilft, diese einzuordnen und im Gesamtzusammenhang der komplexen Datengrundlage zu verstehen. Die Internationale Vorbereitungsklasse (IVK) wurde über ein Jahr hinweg wöchentlich begleitet. Die Dokumentation aller Beobachtungen erfolgte in Form von Beobachtungsprotokollen, die auf der Grundlage von Mitschriften unmittelbar im Anschluss an die Schulbesuche mit dem Anspruch an dichte Beschreibung (vgl. Geertz 1983) erstellt wurden.

Die Auswertung der Daten erfolgte parallel zur Datenerhebung, sodass im Sinne des *theoretical sampling* der Grounded Theory (vgl. Corbin & Strauss 2015) die fortlaufende Datenerhebung durch Erkenntnisse der Datenauswertung geprägt war. Bei der Datenerhebung und innerhalb der Daten wurde auf vergleichbare Situationen und Sequenzen geachtet, so z. B. mit Blick auf die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen und speziell auf die Durchführung von Sprachvergleichen. Der Reflexiven Grounded Theory (Breuer et al. 2019: 270) entsprechend wurde das Phänomen „Einbezug mehrsprachiger Ressourcen“ *dimensionalisiert*; der Code „Sprachvergleiche“ ist eine von mehreren Dimensionen[5]. Beim axialen Kodieren wurde ein besonderes Augenmerk auf die Bedin-

4 Alle Namen sind Pseudonyme.

5 Andere Dimensionen des Einbezugs von Mehrsprachigkeit waren „Übersetzungen“, „Imitation der Herkunftssprachen“, „Interesse für andere Sprachen“ und „Nutzung sprachlicher Ressourcen mehrsprachiger Pädagoginnen“ (zum letzten Code vgl. Plöger & Putjata

gungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen des Sprachvergleichs als „fruchtbarer Moment“ gelegt. Mit Blick auf die Bedingungen von Sprachvergleichen fiel auf, dass diese in der Regel durch Fragen der Lehrperson (Wie heißt das in deiner Sprache? Funktioniert das in deiner Sprache auch so?) ausgelöst wurden. Demgegenüber analysieren wir im vorliegenden Beitrag eine Unterrichtssituation, in der ein Schüler den Sprachvergleich initiiert und in der die Lehrerin daraufhin einen unvorhergesehenen Gesprächsverlauf zulässt. Als Ergebnis der ethnografischen Begleitung der IVK wissen wir, dass es sich um eine außergewöhnliche Situation handelt und dass die Unterrichtsroutine der IVK keineswegs durch einen routinisierten Einbezug von Mehrsprachigkeit geprägt ist. Dies äußert sich z. B. in Sprechverboten der Herkunftssprachen, was ein kurzer Einblick in eine typische Unterrichtssituation im Englischunterricht[6] verdeutlichen soll. Es geht um Possessivartikel, und die Lehrerin, Frau Berger, nennt auf Deutsch Kombinationen aus je einem Possessivartikel und einem Substantiv, die die Schülerinnen und Schüler ins Englische übersetzen sollen:

Bei der Kombination „ihre Flaschen“ fragt die Lehrerin: „Was heißt Flasche?“ Niemand weiß es und sie sagt: „Bottle“. Samira fragt laut: „Was?“ und macht dabei große Augen. Als sie auf Arabisch etwas zu ihrer Nachbarin sagt, ermahnt sie die Lehrerin: „Hör auf, Arabisch zu sprechen.“ (Beobachtungsprotokoll IVK 24.10.2018)

Wir wissen nicht, was Samira auf Arabisch zu ihrer Nachbarin sagt oder sagen will, ihre Nachfrage und großen Augen deuten jedoch an, dass sie über etwas erstaunt oder irritiert ist. Die Unterrichtsinteraktion wird hier aber nicht für ihre mögliche Irritation geöffnet. Das Gespräch darüber wird unterbunden, nicht nur auf Arabisch, sondern gänzlich, da sich die Lehrerin dem (vermutlich) geplanten Unterrichtsverlauf widmet. Dabei ist das Thema Possessivartikel höchst komplex und geeignet, unterschiedliche Funktionsweisen durch Sprachvergleiche zu erschließen.[7]

Auch die Situation, die wir im Folgenden analysieren, wurde im Englischunterricht bei Frau Berger beobachtet. Der Schüler Fettah, der 14 Jahre alt ist, aus dem Irak kommt und Arabisch spricht, fragt nach deutschen Verwandtschaftsbezeichnungen und äußert seine Beobachtung, dass diese im Arabischen anders konzeptualisiert werden.

Im Englischunterricht liest die Lehrerin mit der Klasse einen englischsprachigen Text. Sie liest ihn laut vor und bittet die Schüler*innen mit dem Zeigefinger die Wörter zu verfolgen. Zwischendurch unterbricht sie das Vorlesen und fragt nach der Bedeutung einiger Wörter im Deutschen. Dann liest sie weiter. Als sie das Wort „cousin“ liest, ruft Fettah „Stopp!“ und fragt, was „cousin“ heiße. Die Lehrerin sagt: „Cousine“ (im Text wird über eine Person mit weiblichem Namen gesprochen) und Fettah erzählt: „Gestern ich lese das und sage meine Mutter, das heißt Cousine!“ Die Lehrerin sagt, dass es richtig sei und fragt, was es auf Arabisch heiße. Fettah und Abidin diskutieren kurz auf

2019). Unter diese Codes fielen jedoch vergleichsweise weniger codierte Sequenzen (zwischen 6 und 9) als unter den Code „Sprachvergleiche“ (20 codierte Sequenzen).

6 Die IVK-Lehrerin unterrichtet viermal die Woche Deutsch und einmal die Woche Englisch.

7 Beispielhaft für die Komplexität sei hier auf die Unterschiede im Deutschen, Englischen und Französischen verwiesen: Während sich der Possessivartikel im Französischen nach dem Geschlecht des Nomens richtet, richtet er sich im Englischen nach dem Geschlecht des Besitzers oder der Besitzerin. Im Deutschen hingegen muss der Possessivartikel sowohl an Besitzerin oder Besitzer als auch an das Nomen angeglichen werden.

Arabisch und einigen sich auf ein Wort. Dann fragt Fettah, was „die Schwester von Mutter" sei. Die Lehrerin sagt „aunt". Fettah fragt: „Und auf Deutsch?" „Tante!" „Und Schwester von Vater?" „Auch Tante!" Fettah sagt, dass das auf Arabisch anders sei und die Lehrerin sagt, dass das interessant sei. Sie fragt Haias, wie es auf Kurdisch sei und er sagt: „Ja auch". Fettah sagt die arabischen Wörter und die Lehrerin sagt: „Okay." Dann liest sie weiter den englischen Text vor. (Beobachtungsprotokoll IVK 25.06.2018)

Zu Beginn der Sequenz liest die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern einen englischsprachigen Text vor, den diese parallel vor sich liegen haben und mit dem Zeigefinger verfolgen sollen. Dann passiert etwas Unerwartetes: eine abrupte Unterbrechung durch den Schüler Fettah. Er ruft laut „Stopp!", weil er wissen will, was „cousin" auf Deutsch heißt. Jetzt sichert nicht mehr die Lehrerin das Textverständnis der Schülerinnen und Schüler, sondern Fettah selbst will etwas verstehen, und zwar an einer von ihm bestimmten Stelle. Die Lehrerin lässt Fettahs Unterbrechung zu und beantwortet ihm seine Frage, erkennt sie dadurch als wichtig an und legitimiert auch die Art und Weise der Unterbrechung. Es wird deutlich, dass die Lehrerin etwas bestätigt, was Fettah sich schon gedacht hat: Im Gespräch mit seiner Mutter habe er am Vortag ‚cousin' mit ‚Cousine' übersetzt. Vielleicht hat er mit seiner Mutter über die Richtigkeit der Übersetzung kontrovers diskutiert. Es könnte Fettah nicht nur um eine Übersetzungsfrage, sondern möglicherweise um einen aufscheinenden Widerspruch (Bähr et al. 2016: 3) zu bisherigen Annahmen gehen. Im weiteren Verlauf wird nämlich deutlich, dass es im Arabischen – anders als im Deutschen – nicht nur eine Übersetzungsmöglichkeit gibt und dass Fettah dieser Unterschied beschäftigt. Die Lehrerin beantwortet nicht nur die Frage, sondern fragt auch nach der arabischen Übersetzung. Sie öffnet den Unterricht also für das sprachliche Wissen des Schülers, was gleichzeitig die Öffnung für etwas bedeutet, worüber sie selbst keine Kontrolle hat. Sie kann nicht beurteilen, ob die Übersetzungen ins Arabische richtig oder falsch sind.

Für Fettah scheint es Aushandlungsbedarf darüber zu geben, was Cousine auf Arabisch heißt. Er setzt die Möglichkeit, etwas auf Arabisch zu besprechen, ungefragt durch und schafft eine Situation, die den Beobachtungen zufolge alles andere als selbstverständlich ist. Er hat nicht wissen können, ob die Lehrerin das Gespräch mit dem Mitschüler auf Arabisch akzeptieren oder unterbinden würde, nimmt also eine ungewohnte Rolle ein und schafft eine Situation mit ungewissem Ausgang. Anders als sonst lässt die Lehrerin zwei Schülern Raum und Zeit zum Austausch auf Arabisch, obwohl sie sie nicht versteht.

Im Interview erklärt Frau Berger: „Also normalerweise mag ich das gerne, wenn die sich gegenseitig mal schnell mal Übersetzungen zurufen, aber wenn Hafza und Batin da am Plaudern sind […]" *(Interview 28.08.2018)*. Sie scheint es schwer auszuhalten, wenn die Schülerinnen und Schüler länger in ihren Herkunftssprachen sprechen. Das ist anders, wenn kurz etwas benannt wird, wonach sie selbst gefragt hat (Was heißt das auf Arabisch?). Die Lehrerin heißt es gut, wenn sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Herkunftssprachen „mal schnell" mit Übersetzungen helfen. Sie beschreibt hier eine aus ihrer Sicht überschaubare Situation, in der die Übersetzung dem von ihr geplanten Unterrichtsablauf zuträglich ist. Gespräche, die darüber hinausgehen und sich ihrer Kontrolle entziehen, unterbindet die Lehrerin normalerweise, wie sich auch in der oben vorgestellten Sequenz mit der Schülerin Samira zeigt. Im Interview leitet die Kon-

junktion „aber“ diesen Kontrast ein („Übersetzungen“ versus „Plaudern“). Die Lehrerin scheint zu vermuten, dass ein länger andauernder Austausch in den Herkunftssprachen nicht unterrichtsbezogen sein könnte.

In der analysierten Sequenz geht das schnelle Übersetzen in ein etwas längeres Gespräch auf Arabisch über, wodurch im Unterricht eine ungewohnte Öffnung für Mehrsprachigkeit stattfindet. Fettah tauscht sich mit einem arabischsprachigen Mitschüler (vermutlich) darüber aus, was Cousine auf Arabisch bedeutet und nennt im Anschluss ein Wort auf Arabisch. Seine weiteren Äußerungen zeigen, dass er durch das Gespräch auf Arabisch ins Nachdenken gekommen ist und das Gespräch Fragen aufgeworfen hat. Fettah und sein Mitschüler scheinen nicht nur über die Übersetzung eines Wortes, sondern über verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten gesprochen zu haben. Denn Fettahs nächste Frage bezieht sich auf die Unterschiede zwischen Verwandtschaftsbezeichnungen in verschiedenen Sprachen: Er fragt nach der Bezeichnung der „Schwester von Mutter“. Diese Frage hat nichts mit dem Text, den die Lehrerin auf Englisch vorgelesen hat, zu tun. Fettah übernimmt also die Lenkung des Unterrichtsgesprächs und bestimmt den Gegenstand. Das lässt die Lehrerin zu, obwohl das Gespräch in eine Richtung geht, die sie nicht geplant hat und nicht vorhersehen kann. Als Fettah erfährt, dass die Schwester der Mutter auf Englisch „aunt“ und auf Deutsch „Tante“ heißt, kommt er zum Knackpunkt seiner Überlegungen und fragt, wie man die Schwester des Vaters nennt. Erneut fragt der Schüler, weil er etwas wissen möchte – und nicht die Lehrerin, weil sie etwas vermitteln möchte. Außerdem möchte der Schüler eine theoretische Annahme, die er durch den Sprachvergleich entwickelt hat, weiterverfolgen und lenkt die Interaktion zielgerichtet. Als Fettah erfährt, dass im Deutschen sowohl die Schwester der Mutter als auch die des Vaters „Tante“ genannt wird, stellt er fest, dass dies im Arabischen anders sei. Er führt einen Sprachvergleich auf semantischer Ebene durch: Im Arabischen gibt es zwei Wörter für das deutsche Wort „Tante“, die in ihrer Bedeutung verschieden sind, da im Arabischen zwischen den Tanten mütterlicher- und väterlicherseits unterschieden wird.

Der Sprachvergleich basiert auf Fettahs lebensweltlich erworbenem sprachlichen Wissen und wird unserer Interpretation zufolge durch zwei Momente des Handelns der Lehrperson im Unterricht ermöglicht: Erstens erhält Fettah zunächst Gelegenheit, seine Fragen mit einem Mitschüler auf Arabisch zu besprechen. Die Lehrerin lässt ausnahmsweise ein längeres Gespräch in einer Sprache, die sie selbst nicht versteht, zu und schafft dadurch eine für alle Beteiligten ungewohnte – und deshalb mit Ungewissheit verbundene – Situation. Fettahs anschließende Fragen deuten darauf hin, dass die Lehrerin dadurch Sprachreflexion ermöglicht. Und zweitens lässt die Lehrerin es im Anschluss zu, dass Fettah den Unterrichtsablauf lenkt und Fragen aufwirft, die sie selbst gar nicht hat. Die Lehrerin, die weder weiß, worüber Fettah mit seinem Mitschüler gesprochen hat, noch worauf er mit seinen Fragen hinauswill, lässt Ungewissheit zu und ermöglicht dadurch einen fruchtbaren Moment des Sprachvergleichs, der Fettah zu einer neuen Erkenntnis führt (vgl. Copei 1930/1966: 17). Fettah kann den Sprachvergleich im Unterrichtsgespräch entwickeln, weil die Lehrerin den schülerinitiierten thematischen Gang nicht verschließt, sondern offenhält.

Wir fassen zusammen: Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen (Englisch, Deutsch, Arabisch) löst bei dem Schüler Fettah die Infragestellung eines vertrau-

ten Deutungsmusters aus. Anlass dafür ist die unterschiedliche Konzeptualisierung von Verwandtschaftsbeziehungen. Diese kann der Schüler sich im Rahmen der Englischstunde durch Sprachreflexion erschließen, weil die Lehrerin seine Denkprozesse trotz Ungewissheit zulässt und unterstützt. In der Situation zeigt sich also das Potential des Sich-Einlassens auf das – von der Lehrerin nicht geteilte – sprachliche Wissen der Schülerinnen und Schüler für Sprachreflexion und sprachliches Lernen.

Das Potential für Sprachreflexion wird allerdings nicht ausgeschöpft. Durch Nachfragen hätte die Lehrerin den Vergleichsgegenstand auf metasprachlicher Ebene für alle in der Lerngruppe gewinnbringend thematisieren können. Zwar fragt sie einen weiteren Mitschüler nach dem Kurdischen, fährt dann aber mit dem Englischunterricht fort. Auch ohne viel Wissen über die Sprachen der Schülerinnen und Schüler hätte sie in der Rolle der Moderatorin und Lernbegleiterin den von Schülerseite angestoßenen Sprachvergleich weiterführen und dabei das sprachliche Wissen aller Beteiligten zusammenführen können; das tut sie nicht. Dadurch erfolgt eine Schließung des durch die fruchtbaren Momente ausgelösten Reflexionsprozesses. Aber immerhin erlaubt sie im Unterricht die Aushandlung unter zwei Schülern in einer Sprache, die sie nicht versteht, was bereits als Öffnung für Mehrsprachigkeit gesehen werden kann.

4 Diskussion

Wir diskutieren nun unsere Ergebnisse entlang der drei aufgeworfenen Perspektiven auf Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Kap. 2):

1. Unsicherheiten auf Seiten der Lehrpersonen: In der analysierten Sequenz zeigt ein Schüler Wissen über die arabische Sprache, das die Lehrerin nicht besitzt. Aus der Forschung zu Überzeugungen und Handlungsansätzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit wissen wir, dass Unwissen und Unsicherheit für Lehrpersonen Gründe dafür sind, Mehrsprachigkeit im Unterricht nicht zu berücksichtigen. In unserem Beispiel findet eine unübliche Öffnung für Mehrsprachigkeit statt: Dadurch, dass die Lehrerin dem Schüler Raum und Zeit gibt, seine Fragen mit einem Mitschüler auf Arabisch zu klären, kann der Schüler seinen Denkprozessen nachgehen und seine Beobachtungen besprechen. Die Lehrerin überlässt dem Schüler für kurze Zeit die Unterrichtsführung. Dadurch entsteht eine ungewohnte Unterrichtssituation, in der die Lehrperson keinen Wissensvorsprung hat und die arabischsprachige Diskussion zwischen den Schülerinnen und Schülern zulässt, obwohl dies mit einem ungewissen Ausgang verbunden ist. Als der Schüler dann aber den Sprachvergleich auf Deutsch erklärt, greift die Lehrerin ihn im Unterrichtsgespräch nicht auf. Zwar fragt sie einen weiteren Schüler nach der Funktionsweise von Verwandtschaftsbeziehungen im Kurdischen, führt dann aber den Englischunterricht fort, anstatt die Fragen des Schülers als Anlass für eine Sprachreflexion im Plenum zu nutzen.

2. Irritationen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler: In der analysierten Sequenz zeigt ein Schüler seine Irritation über die deutschen Begriffe „Cousine“ und „Tante“. Er stellt ein vertrautes Deutungsmuster und seine Normalitätserwartung, dass zwischen Cousinen und Tanten mütterlicher- und väterlicherseits unterschieden wird, offen infrage und lässt die Klasse an seiner Infragestellung teilhaben. Indem er Fragen stellt,

Sprachen vergleicht und mit einem Mitschüler auf Arabisch diskutiert, löst er einen fruchtbaren Moment aus. Obwohl er weiß, dass im Unterricht Deutsch gesprochen werden soll, setzt er das Gespräch auf Arabisch ungefragt durch. Für ihn ist die Situation also nicht nur durch sprachliche Irritationen, sondern auch durch Ungewissheit in Bezug auf die Reaktionen der Lehrperson und den Fortgang der Interaktion geprägt.

3. Die Unvorhersehbarkeit der Unterrichtsinteraktion: Die Nutzung des Potentials solch fruchtbarer Momente hängt vom Verlauf der Unterrichtsinteraktion ab und davon, ob Irritationen und Ungewissheit produktiv aufgegriffen oder verschlossen werden. In der Sequenz stellt der Schüler eine *echte* Frage, weil er etwas wissen möchte – nicht, weil die Lehrerin etwas vermitteln will. Dadurch kommt es zu einem Unterrichtsverlauf, den die Lehrperson so nicht vorgesehen hat. Die Öffnung des Unterrichts durch das Aufgreifen von nicht geteilten Erfahrungen, unbeantworteten Fragen und Infragestellungen selbstverständlicher Deutungsmuster kann, wie wir gezeigt haben, sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrperson mit Ungewissheit einhergehen. Ein offener Umgang mit Ungewissheit bietet das Potential, dass die Schülerinnen und Schüler durch Aushandlungsprozesse zu einem intensiven Nachdenken über Sprache(n) und damit zu Sprachreflexion angeregt werden. In der analysierten Sequenz ist der Sprachvergleich des Schülers nur möglich, weil die Lehrerin seine Fragen und das Gespräch auf Arabisch zulässt und nicht verschließt. Durch eine Öffnung des Sprachvergleichs für *alle* Schülerinnen und Schüler hätte die gesamte Lerngruppe die Möglichkeit erhalten können, gemeinsam über die Funktionsweisen von Verwandtschaftsbezeichnungen in verschiedenen Sprachen zu reflektieren.

5 Ausblick: Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik

In unserem Beitrag haben wir Ungewissheit – auf Seiten der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler sowie in der Interaktion – als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik betrachtet, weil sprachliche Irritationen auftreten können und alle Beteiligten ungewohnte und ungewisse Unterrichtsinteraktionen aushalten (lernen) müssen. Lehrpersonen stehen vor der Aufgabe, Offenheit und Sensibilität für eigene Unsicherheiten, aber auch für Irritationen und Unsicherheiten der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Welche Implikationen ergeben sich daraus für die Lehrerbildung?

Ausgehend von Hawkins‘ (1984) Konzept der *Awareness of Language* betrachten wir Sprachreflexion als ein Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Dabei geht es nicht darum, einzelne Schülerinnen und Schüler als spezielle Zielgruppe anzusprechen, sondern vielmehr, die gemeinsame Sprachreflexion in der Lerngruppe anzuregen (vgl. Fürstenau et al. 2020). Dieser Anspruch ist mit Herausforderungen, aber auch Potentialen in ungewissen, offenen Situationen verbunden: Lehrperson und Schülerinnen und Schüler finden gemeinsam Antworten auf offene Fragen, können Neues entdecken, können auch feststellen, was sie nicht wissen und Neugier auf Sprachen entwickeln. So kann Lehren und Lernen beidseitig werden. Da die sprachlichen Erfahrungen in mehrsprachigen Lerngruppen vielfältig sind, wird Ungewissheit immer eine Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik bleiben.

Es ist immer noch nicht selbstverständlich, dass Lehrpersonen überhaupt wissen, wie viele und welche Sprachen ihre Schülerinnen und Schüler alltäglich gebrauchen, welche Bedeutung eine Sprache für sie hat und welche Erfahrungen sie möglicherweise mit sprachlicher Diskriminierung gemacht haben. Die Lehrerbildung kann für die Erfahrungen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler sensibilisieren und (angehende) Lehrpersonen dabei unterstützen, eine fragende Haltung zu entwickeln. Für Lehrpersonen ist es oft nicht einfach einzuschätzen, welches sprachliche Wissen Schülerinnen und Schüler im Unterricht überhaupt einbringen können oder möchten. Zuordnungen von Schülerinnen und Schülern zu Sprachgruppen, mit denen sie in der Schule nicht identifiziert werden möchten, können ausgrenzend wirken (*Othering*) und Ausdruck von Unsicherheit und Unwissen auf Seiten der Lehrperson sein (vgl. Fürstenau & Brizić 2022). Wenn Lehrpersonen jedoch ein Problembewusstsein für die Vielfalt und Problematik mehrsprachiger Erfahrungen entwickeln, können sie Angebote machen, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihr Wissen und ihre Erfahrungen einzubringen und Sprache gemeinsam zu reflektieren. Aus der Perspektive der pädagogischen Psychologie sollten Lehrpersonen in der Ausbildung außerdem ganz allgemein darin unterstützt werden, eine „Ungewissheitstoleranz" zu entwickeln, damit sie nicht-planbare Situationen als „Herausforderung", und nicht als „Bedrohung", wahrnehmen (Dalbert & Radant 2010: 2).

Lehrpersonen wissen i. d. R. nicht viel über die Sprachen der Schülerinnen und Schüler. Die analysierte Unterrichtssituation zeigt aber, dass umfassendes Wissen über die Sprachen der Schülerinnen und Schüler auf Seiten der Lehrperson keine Voraussetzung dafür ist, Sprachvergleiche in mehrsprachigen Lerngruppen durchzuführen. Auch ohne viel Wissen über die eingebrachten Sprachen können Lehrpersonen in der Rolle der Moderatorin und Lernbegleiterin schüler- oder lehrerinitiierte Sprachvergleiche weiterführen und dabei das sprachliche Wissen aller Beteiligten zusammenführen. Selbstverständlich ist es im Sinne einer ritualisierten Mehrsprachigkeitsdidaktik hilfreich, wenn die Lehrperson etwas über die Sprachen der Schülerinnen und Schüler weiß und über grundlegende Kenntnisse zu Sprachstrukturen und -systemen verfügt. Ein solches Wissen ermöglicht ihr zum Beispiel, nicht nur spontane, sondern auch geplante Sprachvergleiche durchzuführen (vgl. Fürstenau et al. 2020; Müller & Szczepaniak 2019). Basil Schaders Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen (2000/2012) enthält z. B. ein Unterrichtsvorhaben zum Thema Verwandtschaftsbezeichnungen mit sprachlichem, kulturellem und historischem Kontextwissen, das Fragen des Schülers aus der in diesem Beitrag analysierten Sequenz vertieft.

Mehrsprachigkeitsdidaktik zeichnet sich u. a. durch Interesse an Neuem, Wertschätzung, Offenheit und Fehlertoleranz aus. Wenn Lehrpersonen damit immer wieder gute Erfahrungen machen, entwickeln sie im Umgang mit den Sprachen der Schülerinnen und Schüler so etwas wie Ungewissheitstoleranz (Fürstenau 2017: 52); darauf verweisen z. B. Erkenntnisse aus dem Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprojekt „Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung, MIKS" (vgl. Fürstenau et al. 2020; Lange 2019). Lehrpersonen können die Erfahrung machen, dass Momente der Irritation und Ungewissheit zu fruchtbaren Momenten führen. Sie vertrauen zusehends auf das Wissen und die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, um kokonstruktives sprachliches Lernen zu unterstützen. Lehrpersonen, die das Wissen und die Erfahrungen in mehrsprachigen Lerngruppen regelmäßig produktiv zu nutzen

suchen, können ein Erfahrungswissen entwickeln, das zu einem professionelleren Handeln im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik und im Umgang mit Ungewissheit führt.

Autorenangaben

Simone Plöger, M. Ed.
Universität Hamburg
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
simone.ploeger@uni-hamburg.de
Ansprechpartnerin

Prof. Dr. Sara Fürstenau
Universität Hamburg
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
sara.fuerstenau@uni-hamburg.de

Literaturverzeichnis

Bailey, Elizabeth/Marsden, Emma (2017): Teachers' Views on Recognising and Using Home Languages in Predominantly Monolingual Primary Schools. In: Language and Education, Jg. 31/H. 4, S. 283-306.

Bähr, Ingrid/Bechthold, Alexander/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (2016): Ungewissheit und Irritation im Bildungsprozess. Didaktische Forschungen im Fachkontext von Biologie, Theater, Kunst und Sport. In: Menthe, Jürgen/Höttecke, Dietmar/Zabka, Thomas/ Hammann, Marcus/Rothgangel, Martin (Hrsg.): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster: Waxmann, S. 41-68.

Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (2019): Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: dies. (Hrsg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer, S. 3-39.

Beuchling, Olaf (2015): Partizipation als Forschungsmodus: Aus der Praxis des teilnehmenden Beobachtens. In: International Dialogues on Education: Past and Present, Jg. 2/H. 1, S. 6-25

Bredthauer, Stefanie (2019): Sprachvergleiche in hyperdivers-mehrsprachigen Klassen: Schüler*innen als Expert*innen. In: Beitrage zur Fremdsprachenvermittlung, Jg. 62, S. 5-18.

Bredthauer, Stefanie/Engfer, Hilke (2018): Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? Universitäts- und Stadtbibliothek Köln. https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/.

Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Copei, Friedrich (1930/1966): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. 8. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (2015): Basics of Qualitative Resarch. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 4. Aufl. Los Angeles u. a.: SAGE.

Dalbert, Claudia/Radant, Matthias (2010): Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. In: Journal für LehrerInnenbildung, Jg. 10/H. 2, S. 53-57.

Dewitz, Nora von/Terhart, Henrike (2018): „Hier aber wollen wir alle Deutsch lernen" – Praktiken und Positionierungen zu Sprache(n) im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Jg. 93, S. 107-126.

Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Sprache – Rassismus – Professionalität, 2. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 25-48.

Fürstenau, Sara (2017): Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In: McElvany, Nele/Jungermann, Anja/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz G. (Hrsg.): Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Münster: Waxmann, S. 41-56.

Fürstenau, Sara/Brizić, Katharina (2022): Inequality, Hierarchy, Pedagogical Uncertainty: Rromani in the Multilingual Classroom and Participatory Transfer in Teacher Training. In: Language and Education, Jg. 36/Special Issue "Multilingual Practices in Teacher Education" (submitted).

Fürstenau, Sara/Çelik, Yağmur/Plöger, Simone (2020): Language comparison as an inclusive translanguaging strategy. Analysis of a multilingual teaching situation in a German primary school classroom. In: Panagiotopoulou, Julie A./Rosen, Lisa/Strzykala, Jenna (Hrsg.): Inclusion, Education, and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education? Wiesbaden: Springer VS, S. 145-162.

Fürstenau, Sara/Niedrig, Heike (2018): Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Wie Praktiken der Mehrsprachigkeit für das Lernen genutzt werden können. In: Dewitz, Nora von/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 214-230.

Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gilham, Polly/Fürstenau, Sara (2020): The relationship between primary school teachers' language experience and their interactions with migration-related multilingualism at school. In: Language and Education, Jg. 34/H. 1, S. 36-50.

Gürsoy, Erkan (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Universität Duisburg-Essen: Stiftung Meracator/proDaZ, online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf.

Hammer, Svenja/Fischer, Nele/Koch-Priewe, Barbara (2016): Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Koch-Priewe, Barbara/Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Qualifizierung für sprachliche Bildung: Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. Die deutsche Schule, 13. Münster: Waxmann, S. 147-171.

Hawkins, Eric (1984): Awareness of language. Cambridge: University Press.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph (2016): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Lischewski, Andras (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 215-235.

Lange, Imke (2019): MIKS – ein inklusives Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online: DOI: https://doi.org/10.21248/qfi.20.

Lange, Sarah Désirée/Pohlmann-Rother, Sanna (2020): Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 10/H. 1, S. 43-60, online: https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4.

Michalik, Kerstin (2016): Philosophische Gespräche im Unterricht. Bildungstheoretische Grundlagen und empirische Befunde. In: Uhlig, Bettina/Duncker, Ludwig (Hrsg.): Fragen –

Kritik – Perspektiven. Theoretische Grundlagen des Philosophierens mit Kindern. München: kopaed, S. 115-131.

Michalik, Kerstin (2018): Ungewissheit als Herausforderung und Chance – Perspektiven von Lehrerinnen und Kindern auf das philosophische Gespräch. In: de Boer, Heike/Michalik, Kerstin (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen: Barbara Budrich, S. 175-187.

Müller, Astrid/Szczepaniak, Renata (Hrsg.) (2019): Sprachen vergleichen. Praxis Deutsch Jg. 46/ H. 278.

Panagiotopoulou, Argyro (2017): Ethnographische Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 235-248.

Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (2018): Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In: Paseka, Angelika/ Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-52.

Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, Meinert A./ Reinartz, Andrea (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen: Leske + Budrich, S. 17-29.

Plöger, Simone (i. V.): Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich. Diss. Hamburg: Universität Hamburg.

Plöger, Simone/Putjata, Galina (2019): Embracing multilingualism in school through multilingual educational staff: Insights into the interplay of policies and practices. In: Seals, Corinne/ Olsen-Reeder, Vini (Hrsg.): Embracing Multilingualism across Educational Contexts. Vitoria University Press, S. 214-244.

Schader, Basil (2000/2012): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I. Zürich: Orell Füssli.

Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Ticheloven, Anouk/Schwenke-Lam, Trang/Fürstenau, Sara (2020): Multilingual teaching practices in German primary classrooms: language comparisons. In: Kirsch, Claudine/Duarte, Joana (Hrsg.): Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education. Abington: Routledge, Taylor & Francis Group, S. 34-51.

Matthias Schierz, Hilke Pallesen

„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 Beteiligungsungewissheit. 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, Beteiligungsungewissheit, 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

 https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.06

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 Beteiligungsungewissheit (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

Mentoren in der Regel vor dem Hintergrund ihrer Gesamtbiografien miteinander teilen, die fachspezifische Wahrnehmung und Bearbeitung von unterrichtlichen Antinomien und der mit ihnen einhergehenden Kontingenzeinschränkungen und Ungewissheitsschließungen in einer spezifischen, Gewissheiten des vorberuflichen Alltagswissens bestätigenden Art und Weise vorstrukturiert. Um hierüber Einblicke zu geben, stellen wir anhand ausgewählter Passagen einer Unterrichtsnachbesprechung in einem ersten Schritt Ausschnitte aus der Rekonstruktion des gesprächsleitenden Orientierungsrahmens eines Mentors vor (1). Im nachfolgenden Schritt abstrahieren wir vom Fallbeispiel und problematisieren die sich am Fall dokumentierende fachspezifische Wahrnehmung und Bearbeitung einer Sachantinomie und der mit ihr korrespondierenden Beteiligungsungewissheit (2). Im abschließenden Fazit führen wir die Stränge der Rekonstruktion und der Problematisierung in Hinblick auf das Spannungsfeld zwischen Professionalisierungserwartungen an und Gewissheitskonstruktionen in Unterrichtsnachbesprechungen zusammen (3).

2 Ungewissheitsschließungen

Lehrperformances Sportstudierender im Praktikumsunterricht sind in aller Regel schon mehr als nur erste Inszenierungserprobungen eines Lehrerselbst. Es darf inzwischen als ein Allgemeinplatz in der professions- und professionalisierungstheoretisch forschenden Sportdidaktik gelten, dass der Prozess des „Sportlehrer*in-Werdens“ (Haverich 2020) als komplexer Subjektivierungsprozess zu deuten ist, der zwar in fachübergreifender Hinsicht nach Pazzini und Zahn vorrangig „innerhalb der Institution Schule“ (2011: 9) stattfindet – aber nicht nur dort allein. Sportlehrerinnen und -lehrer werden unstrittig in aller Regel schon als Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres in der Schulzeit akkumulierten Beobachtungswissens über Lehr-Praktiken und -inszenierungen mit den Performances des Sport-Lehrens im Kontext Schule „übervertraut“ (Herzog & von Felten 2001: 21). Dieses Beobachtungswissen wird zudem durch die Teilhabe an formellen und informellen Lehrinszenierungen im sportlichen Training an außerschulischen Lehrorten in seiner Schemahaftigkeit beglaubigt und auch schon früh, etwa seit der Adoleszenz, in eigenen Imitationen ritualisierter Lehrperformances im Sport inkorporiert und als performatives Wissen habitualisiert (vgl. Ernst 2018; Ernst & Miethling 2018; Volkmann 2008). Gerade vor dem Hintergrund, dass die Mentorinnen und Mentoren in ihrem Bildungsgang eine ähnliche Sportsozialisation durchlaufen haben, stellt sich die Frage, inwieweit die impliziten Wissensbestände der Studierenden im Rahmen des Praxissemesters überhaupt thematisiert und reflexiv gebrochen werden können oder ob nicht vielmehr die Gefahr besteht, dass Unterrichtsnachbesprechungen, wie auch das folgende Fallbeispiel zeigt, sich in einem konjunktiven Erfahrungsraum vollziehen, der treffend in einer Unterrichtsnachbesprechung von einem Mentor folgendermaßen bezeichnet wird: „Unter uns Sportlern.“

Die im Folgenden im Fokus stehende Sequenz aus einer Nachbesprechung entstammt einem Sample von Mentoringgesprächen, das im Zeitraum von Februar bis Juli 2016 im Rahmen einer Pilotstudie zu Ausbildungsinteraktionen im Praxissemester Sport des Masterstudiengangs GHR300 an einer Niedersächsischen Universität erhoben wurde (vgl. Haverich 2020).

Die Analyse erfolgt im Verfahren der Dokumentarischen Methode, um auf diese Weise dominierende pädagogische und damit vor allem auch berufs- und fachkulturelle (kollektive) Vorstellungen sowie Handlungs- und Deutungsmuster rekonstruieren zu können. In den Blick geraten somit „Äußerungen oder Handlungen bzw. das Verstehen der in ihnen implizierten Haltungen oder Orientierungen“ (Bohnsack 2014: 60), die sich in solchen schulischen Dokumenten als Produkte von Praxis niederschlagen. Dabei können sowohl Handlungspraxis und implizite Wissensbestände verschiedener Sprecherinnen und Sprecher, als auch deren Interaktionsgemeinschaft in den Blick genommen werden.

Unter Bezugnahme auf zentrale Dimensionen professionellen Handelns und auf die dem Fach zugrundeliegenden Deutungsmuster, sahen wir uns in unseren Fallrekonstruktionen in erster Linie die Stellen an, die das Verhältnis des Sachlichen zu Schülervoraussetzungen thematisieren und somit das Potenzial boten, bei Praktikantinnen und Praktikanten sowohl sach- als auch selbstreflexive Prozesse im Kontext der Unterrichtsnachbesprechungen anzubahnen (vgl. Kramer & Pallesen 2019). In dieser Rekonstruktion, die wir im Folgenden lediglich an ausgewählten Sequenzausschnitten zusammenfassend darstellen können, geht es v. a. um einen Verhaltensstil, der auf das Schülerinnen und Schüler aktivierende Agieren im schulischen Praxisfeld bezogen ist.

Wir setzen mit einer die Verhandlung der Sache eröffnenden Sequenz ein, mit der der Mentor, Herr L, in das Gespräch mit Frau K, der Studierenden, einsteigt.

63 L: Gut. Dann sag mal was zur Stunde.
64 K: Also generell, ich fand ich die Stunde sehr gut, aber auch unfassbar anstrengend. Also ich habe
65 wirklich sehr geschwitzt. Es hat mir sehr gut gefallen, wie die Kinder das gemacht haben. Also
66 meine Idee war ja, dass sie_ Also diese Geschichte vom Postboten haben sie, fand ich, sehr gut
67 aufgenommen und sich darin auch sehr gut verortet, so dass sie das so im Verlauf der ganzen
68 Stunde echt gut umgesetzt haben. Das gefiel mir sehr gut, ich hatte auch ein gutes Gefühl dabei
69 so im Gesamten. Grundsätzlich, das Hauptziel eben, dass ihre, ja, ich sage mal, also wie ich
70 gesagt habe, dass sie ihre Kompeten_ oder Ausdauer eben verbessern oder ihre Ausdauer
71 verbessern und dabei die Orientierungsfähigkeit fördern, dass das auf jeden Fall eingetroffen ist
72 und mir hat das im Gesamteindruck mit erstem und zweitem Durchgang im Groben sehr gut
73 gefallen. Allerdings muss ich sagen, war es schon fast an der Grenze, dass es sie vielleicht von
74 der Anstrengung her vielleicht etwas überangestrengt hat. Es fällt mir jetzt grade noch schwer,
75 dass so ein bisschen einzuordnen, weil Kinder da ja immer

Über die von Herrn L getätigte Aussage wird die handlungspragmatische Anforderungslogik festgelegt, auf die sich die Gesprächspartnerin beziehen muss. Die Aufforderung deutet zudem auf eine asymmetrische Gesprächsordnung hin, auch wenn es hier den Anschein hat, dass eine ‚Augenhöhe‘ über einen umgangssprachlichen und damit wenig rollenförmigen Gesprächseinstieg simuliert wird (vgl. Bressler & Rotter 2019). Nach einer Überleitung oder Zäsur (*„gut“*), wird in das eigentliche Thema, die *„Stunde“*, eingeführt. Obgleich sich grundsätzlich annehmen ließe, dass die Strukturierung der Gesprächssituation schon im Vorhinein stattgefunden hat, lässt sich der Detaillierungsgrad dieser Anfrage als gering einstufen.[1] Darüber hinaus deutet sich hierüber schon eine

1 Dies zeigt sich insbesondere in einem komparativen Vorgehen, wenn diese Eröffnungsfrage mit anderen Gesprächseröffnungen aus dem Datenmaterial des Projekts verglichen

gewisse Routine an: das Spiel, die Regeln können als bekannt vorausgesetzt werden. Der maximale Kontrast wäre hier eine Reflexionsaufforderung, die einen spezifischen Strukturierungsvorschlag beinhaltet.

Frau K schließt mit ihrer Antwort unmittelbar an die Aufforderung an, was darauf hindeutet, dass diese soziale Praktik der Gesprächseröffnung und die damit verbundenen Regeln und Routinen einem gemeinsamen Erfahrungsraum unterliegen und als bekannt vorausgesetzt werden können, sodass keine weitere thematische Eingrenzung erfragt werden muss. Im Gegenteil: Die Offenheit des Impulses wird intuitiv angenommen und über das subjektive, v. a. körperliche Empfinden und das *„gute Gefühl"* konkretisiert. Auffällig ist die ambivalente, nahezu polarisierende Äußerung in Hinblick auf eine Stunde, die einerseits als *„sehr gut"* wahrgenommen wird und andererseits mit dem Extrem *„unfassbar*" anstrengend und schweißtreibend gekennzeichnet wird.

Im weiteren Verlauf thematisiert Frau K die Leistung der Schülerinnen und Schüler, die deren Beteiligung an der unterrichtlichen Ordnung als Maßstab für eine gelungene Unterrichtsstunde heranzieht. Die unterrichtliche Sache wird zunächst vergleichsweise unspezifisch als *„Geschichte vom Postboten"* eingeführt. Eine erste Konkretisierung findet sich dann über die Setzung der Thematik: ausdauernd laufen und sich in der Sporthalle orientieren. Das *„Hauptziel"* wird jedoch nicht direkt benannt, sondern vielmehr über mehrere sprachliche Schleifen eingeführt, aber letztendlich nicht hinsichtlich eines sacherschließenden Inhaltes konkretisiert, denn Ausdauer und Orientierung ließen sich prinzipiell in vielerlei Hinsicht entwickeln, fördern und ausbauen. Über das Verhältnis von Schülerinteressen und sachlichen Ansprüchen erfährt man folglich wenig. Es überwiegt der Modus einer zwar unverbindlichen, jedoch vorteilsbezogenen Selbstpräsentation, die sich in der erfolgreichen Ideengeberin und der Gestalterin unterrichtlicher Ordnung, aber auch einer *„im Gesamten"* kaum verunsichernden Redesituation manifestiert.

Wenn in dieser Nachbesprechung angestrebt würde, einen Habitus der Reflexion über die Thematisierung von Ungewissheiten anzubahnen (Helsper 2001), dann wäre es interessant, wie vom Mentor an dieses subjektive Empfinden angeschlossen wird, um es in eine Reflexion zu überführen, die unter professionstheoretischen Gesichtspunkten genau diese Spannung zwischen einer Orientierung an der Person und einer Orientierung an der Sache unter die Lupe nimmt.

75 L: Hm. Das können wir ja gleich ((Ja)) Nächste wäre_ So als Punkt_ Jetzt das nur als kurzes
76 Statement, ausführliche (unv.) ((Hm. Genau. Aber es hat mir im Gesamten ganz gut))
77 L: Dein Ziel, hast du ja gerade schon gesagt, war Ausdauer und Orientierung fördern ((Hm)) deine
78 Intention sozusagen. Wenn du jetzt mal eben sagst, was an der Stunde im Einzelnen alles so gut
79 war, dass du dieses Ziel erreicht hast.

Herr L geht weder auf die aufgeworfene Unsicherheit noch auf mögliche Konkretisierungen des bislang Unverbindlichen ein, sondern verschiebt sie auf einen späteren Zeitpunkt. Es wird zunächst zugestimmt, gleichzeitig wird aber auch die Unvollständigkeit in der Antwort markiert. Frau K nimmt dies hin und insistiert nicht, was wiederum die

wird, die mitunter mit umfassenden Strukturierungsangeboten (z. B. über Checklisten) eingeleitet werden (vgl. Pallesen et al. 2018).

Asymmetrie in dem Gespräch markiert. Erneut formuliert sie ihren guten Gesamteindruck und markiert darüber eine Orientierung an einer strategischen Platzierung.

An dieser Stelle lassen sich v. a. für die als Mentor beteiligte Person am Gespräch Orientierungen rekonstruieren, die sich zunächst anhand der gestellten Fragen zuspitzen lassen. Es scheint so etwas wie eine Orientierung an einem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch durchzuschimmern: Die Gewissheit bringende Antwort ist zwar bekannt, trotzdem wird die Fragestellung so lange verändert, bis die richtige Antwort gegeben wird. Hier hat die Studierende die richtige Antwort offenbar noch nicht geliefert, sodass nach einer Präzisierung dessen gefragt wird, was *„im Einzelnen alles so gut war“*. Eine fachliche Orientierung ist noch nicht erkennbar.

Diese Art und Weise der Fragestellungen deutet auf gewisse Kulanzpraktiken hin, wie sie beispielsweise bei Fragen an als leistungsstark eingeschätzte Schülerinnen und Schüler (implizit) genutzt werden, wenn diese die richtige Antwort nicht auf Anhieb nennen (vgl. Zaborowski et al. 2011).

Der Modus der ungewissheitsschließenden Befragung lässt sich auch in einer späteren Passage ausmachen, die kurz auf die soeben rekonstruierte Passage folgt.

103 L: Hm. Ja, können wir gleich_ Die Briefe, hast du gesagt, wie kamen die an? Oder dieses ganze
104 Spiel? ((Ich glaube, sehr gut.)) Ja, du hättest ja auch sagen können: „Wir laufen jetzt zweimal
105 sechs Minuten.“
106 K: Ja, genau. Also ich habe halt irgendwie versucht, weil wir es im Vorfeld ja_ in der Einheit habe
107 ich schon diverse Laufspiele mit denen gemacht und das hat nicht immer so das Ziel oder den
108 Sinn und Zweck erfüllt, den ich damit haben wollte, weil die Klasse auch so ein bisschen
109 bewegungsfaul ist, finde ich. Und dann habe ich mir halt echt überlegt, irgendwas zu finden, was
110 die eben_ Die sind ja auch gezwungen dadurch_ Also du siehst ja, wenn du deine Briefe verteilt
111 hast, bist du fertig. Wenn du es nicht gemacht hast, bist du es eben NICHT. Und sie sehen ja,
112 dass sie es machen MÜSSEN, du kommst ja nicht drum rum. Du kannst natürlich zwischendurch
113 gehen, aber das ist ja auch nicht schlimm. Im Gesamten haben sie sich ja dadurch viele bewegt.
114 Also deswegen finde ich, dass sie_ es ist halt sehr kindgerecht, die Geschichte und die Briefe.
115 Ich hatte die Hoffnung, dass sie es bezwingen, und sie bezwingen es ja eigentlich auch.

Der fragend-entwickelnde Modus wird vom Mentor auch im späteren Verlauf weiter beibehalten, aber hinsichtlich einer deutlichen Konfrontation ausgeschärft, indem er Frau K eine Alternative anbietet, die sich auf ein Trainingsprogramm als Kontrast zu der genannten Geschichte bezieht. Das Spiel wird als Verpackung des Ausdauer- und Orientierungslaufs in Frage gestellt. Darüber wird deutlich, dass das Thema des Anschlusses der Sache ‚Ausdauerlauf‘ an die Schülervoraussetzungen in zwei unterschiedlichen Varianten gedeutet werden kann: Das ‚Kindgerechte‘ spiegelt sich einerseits im Dokument in der Wahl des Inhalts, also in einem Spiel wider. Oder es spiegelt sich in der Form einer trainingswissenschaftlich ermittelten Reizdosierung, also einer dem kindlichen Organismus angemessenen sechsminütigen körperlichen Belastung wider. In beiden Fällen können die Sachkonzepte der Schülerinnen und Schüler, ihre Voraussetzungen und Erfahrungswelten aber nicht ignoriert werden. Frau K muss sich positionieren und ihr Vorgehen begründen. Sie verifiziert den Vorschlag des Mentors als plausibel und argumentiert über einen Versuch, den sie angesichts fehlgeschlagener Laufspiele angesetzt hat. Deutlich wird eine Orientierung an einer Sinn- bzw. Zweckerfüllung, die aber in der Vergangenheit fehlgeschlagen war, was jedoch weniger an ihren Unterrichts-

versuchen lag, sondern vielmehr an ihrer Klientel: die Klasse wird pauschal als *„so ein bisschen bewegungsfaul“* tituliert. Somit stehen die Schülerinnen und Schüler in einem Kontrast zu einer Orientierung an bewegungsfreudigen Kindern, die den positiven Gegenhorizont ausmachen. Der Vorschlag eines Trainingsprogramms wird also nicht abgewiesen, sondern in ein Spiel verpackt, und zwar so, dass die Verpackung für die Lernenden noch schwerer zu durchschauen ist. Durch den als Geschichte getarnten Ausdauerlauf wird sowohl eine Orientierung an einem Fremdzwang: *„Die sind ja auch gezwungen dadurch“* als auch eine Orientierung am Selbstzwang sichtbar: Die Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe erst dann erledigt, wenn alle Briefe im Akkord verteilt worden sind.

Transportiert wird darüber ein Bild vom Sachlichen, das zwar mit der Intention der kindgerechten Aufbereitung arbeitet und Anschlüsse an ein dem Kindsein gemäßes Spiel über eine Geschichte sucht, aber wenig an kindliche Erfahrungswelten anzuschließen vermag. Denn, ob dies über eine Reproduktion der Arbeitsverhältnisse im Paketdienst und der Simulation von Akkordarbeit gelingt, bleibt fraglich. Das Ausdauertraining wird verpackt und verschleiert und Ungewissheiten über die Trainingsbeteiligung werden so vermieden. Transportiert wird auch ein Bild von Kindern, die in der Schule nicht freiwillig Sport treiben und daher zur Teilnahme am Ausdauertraining verpflichtet werden müssen: Ihr intrinsisch motiviertes Trainingsengagement ist ungewiss.

Wie ein Kindertraining effektiv und effizient, sogar in der Verpackung von Spielen trickreich durchgeführt wird, wird in aller Regel nicht in den lehramtsbezogenen Veranstaltungen der universitären Sportdidaktik mit dem Anspruch auf lernwirksamen Unterricht gelehrt und gelernt. Kindertraining als ‚spielerisches‘ Ausdauertraining ist vielmehr ein prominentes Thema der Übungsleiterausbildungen in den Verbänden des organisierten Sports. Die Befähigung zur Durchführung eines spielerischen Kindertrainings verlangt daher auch lediglich, als Sportler*in aus dem System des Sports zu kommen und dort in den Besitz einer Lizenz und von Erfahrungen als Übungsleiter*in gelangt zu sein. Im Versuch der Studierenden, in einem Verfahren der Kontingenzeinschränkung die fachspezifische Beteiligungsungewissheit an der Sache ‚Ausdauerlauf‘ in quasi-technologischen Zwangsarrangements vermeintlich kindgerechter, motivierender Spielinszenierungen zu bearbeiten, dokumentiert daher letztendlich nur die schulische Aktualisierung des im vor- und außerschulischen Sport tradierten Lösungswissens zur Bewegungsaktivierung von Kindern und Jugendlichen.

Wir finden im Fortgang der Sequenz starke Hinweise auf das Format eines Nachbereitungsgesprächs, das eher im Kontext einer Übungsleiterausbildung im System des Sports als im Rahmen didaktischer Reflexionen auf schulischen Unterricht zu erwarten wäre. Ein solches Gespräch findet „unter Sportlern“ statt, deren Habitusformationen Gewissheiten bereit halten, die im Gefühl als Ausdruck eines praktischen Sinns für Trainingsprozesse und Interaktionsweisen im Sport stärker verankert sind als in der expliziten, theoretisierenden Reflexion eines praktischen Sinns für bildende Unterrichtsprozesse in der Schule.

Wir springen im Folgenden zu einer Sequenz, in der noch einmal die Aussage von Frau K aufgegriffen wird, dass die Stunde für sie körperlich sehr anstrengend und schweißtreibend war.

669 K: Ja, das ist so ein Beteiligungsbedürfnis von mir irgendwie immer.
670 L: Das sind alles Kleinigkeiten, das ist alles nicht weiter schlimm. Ich kann das auch gut
671 nachvollziehen, vor allem, wenn man so aus dem Sport kommt.
672 K: Ja, vielleicht_ Das muss man (lachend) lernen.

Das ‚Beteiligungsbedürfnis‘ an sportlichen Praktiken, auch denen der Kinder, also auch das Bedürfnis, als Trainerin zugleich Sportlerin zu sein, lautstark anzutreiben und mitmachend ins Geschehen einzugreifen, trifft das Verständnis von Herrn L. Frau K komme nicht nur einfach aus dem Sport, sondern komme *„so aus dem Sport“*, also vermutlich in einer gesteigerten, besonderen Art und Weise. Frau K wird als eine Herrn L bekannte, wenn nicht prominente Sportlerin adressiert, deren Sportlerhabitus nicht nur toleriert, sondern latent bewundert wird.

673 L: Ich bin_ Auch bei meinen Schülern denken immer alle, ich wäre der Netteste und der Ruhigste,
674 aber wenn ich mit meinen Mannschaften da am Spielfeldrand stehe, dann kann ich auch schon
675 mal so ein halbes Stadion füllen, wenn es sein muss, so. Dann glauben viele, sie kennen mich
676 nicht wieder, und dann muss man das auch mal (unv.). Dann muss man das auch mal loswerden
677 und richtig da rumschreien, das gehört da auch zu. Aber du weißt, das ist natürlich_ vor allem,
678 wenn du selbst sagst, das ist anstrengend, dann geht das nicht ewig und immer.
679 K: Ja, ich habe aber_ Also_
680 L: Aber manchmal muss das, sonst fühlt man sich auch nicht wohl.

Im Sprung aus dem Horizont der Schule in den Gegenhorizont des Sports vollzieht sich demnach auch mit Herrn L ein radikaler Wandel im modus operandi der Adressierung der Klientel. Herr L identifiziert sich mit Frau K im Selbsterleben als Coach und Sportler: Auch er führe sich gegenüber Schülerinnen und Schülern in der Sondersituation des Sports anders auf als in der Regelsituation des Unterrichts der Schule. Als Trainer verliere er sich *„schon mal“* in emotionalen und unbeherrschten Selbstaufführungen gegenüber seinen *„Mannschaften“*. Der Verlust der Affektkontrolle sei zwar auf Dauer zu anstrengend, gehöre aber zum expressiven Verhalten am Spielfeldrand dazu. Dass sich mit dem Sprung vom Unterricht der Klasse zum Coaching einer Mannschaft ein De-Professionalisierungsprozess des Lehrerverhaltens verbinden könnte, bleibt im Verlauf der Nachbesprechung völlig unreflektiert.

729 L: Gut. Was noch bei den Pluspunkten fehlte, ist dein Lehrerverhalten, ne? Das ist ja nun aus
730 meiner Sicht, würde ich sagen, hervorragend. Selbst wenn du gerne auch mal die Zügel in der
731 Hand hast und notfalls auch mal das leitest so, das finde ich auch okay. Vor allen Dingen, wenn
732 du auch noch sagst, du bist so, dann ist es noch viel wichtiger, dass du es auch so weitermachst,
733 ja? Stellung, Übersicht, „Julius, hinsetzten“, da wird nicht lange diskutiert, nicht: „Ach, Julius,
734 Mensch, und schon wieder, habe ich doch schon viermal gesagt“, ne? „Julius hinsetzten“ reicht,
735 dann sitzt der da.

Gerade in den emotional und metaphorisch dichten Sequenzen dokumentiert sich eine implizite Orientierung des Mentors an einem autoritären, disziplinierenden, wenn nicht sogar aggressiven Führungsstil. Rumschreien, am Zügel führen, Kommandos erteilen, Stellung, Leitung, Übersicht – Sport und Schule verschmelzen in der ‚black box‘ zu einem Herrschaftswissen, das sich in einer Unterrichtsnachbesprechung in dichten Gewissheiten über die subjektivierende Adressierung von Schülerinnen und Schülern als

gehorsame Sportler*innen seinen Ausdruck verschafft. Frau K erhält die Gewissheit, dass ihr vorberuflich habitualisierter Führungsstil mit dem des Mentors konform sei. Sich als weisungsmächtige Führungspersönlichkeit im Sport präsentieren zu können, ist in der Überzeugung von Herrn K zweifelsfrei das zentrale Können, das nicht nur in außerschulischen, sondern auch innerschulischen Aufführungen von Sport *best-practice* verspricht.

Zieht man ein erstes Zwischenfazit, dann zeigt sich auf der Sichtstruktur der Nachbesprechung, dass der modus operandi der Gesprächsführung des Mentors schlicht und einfach darin besteht, Plus- und Minuspunkte zu verteilen. Sein System der Punktvergabe beruht in der Tiefenstruktur auf der Orientierung an einem autoritären Führungsstil, der *„notfalls"* auch im Sport tolerierte emotional-entgrenzte Verhaltensweisen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern einer Klasse legitim erscheinen lässt, sofern in einer semantischen Verschiebung die Klasse zur Mannschaft umdefiniert wird.

Der lebensweltliche Zusammenhang des Sports bildet in diesem Fall in der Orientierung des Mentors einen Erfahrungsraum, der die Ausbildung und Habitualisierung eines als Pluspunkt markierten autoritären Führungsstils begünstigt. In dieser Orientierung hat der Umgang mit Antinomien und Kontingenz, darüber besteht zwischen Studierender und Mentor die Einigkeit ‚unter Sportlern', nicht im kommunikativen, sondern im strategischen Handeln seinen Ort.

Die Wirksamkeit der vorberuflichen Sozialisation im Sport schränkt, so das Zwischenfazit, sowohl auf Seiten des Mentors als auch auf Seiten der Studierenden den reflektierten Umgang mit der unterrichtlichen Sachantinomie und der aus ihr resultierenden Beteiligungsungewissheit erheblich ein. Die Unterrichtsnachbesprechung ließe sich daher als vorläufiger Kernfall der Vergemeinschaftung und Sicherung einer fachkulturellen Identitätsnorm der Lehrperson als Sportlehrer*in deuten, die, wenn auch nicht bewusst intendiert, das im Sport für normal befundene strategisch-autoritäre Führungsverhalten von Lehrkräften vor schul- und unterrichtspädagogischen Reflexionsansprüchen schützt. Im kommenden Abschnitt gehen wir dieser Zwischenbilanz in abstrakteren, problematisierenden Überlegungen weiter nach.

3 Problemaufriss

Die aus der Sachantinomie resultierende *Beteiligungsungewissheit* ist unstrittig nicht nur eine fachspezifische Form der Ungewissheit von Sportlehrkräften, sondern eine generische, die in allen Schulfächern anzutreffen ist. Mit der institutionellen, dem schulischen Unterricht eingeschriebenen Erwartung, dass Schülerinnen und Schüler bei ständig wechselnden Fächern und Themen gleichbleibende, von persönlichen Interessen unabhängige Aufmerksamkeitsleistungen im Unterricht erbringen, wird die Beschreibung eines Problemfelds, aber nicht die Bilanzierung einer Realität eröffnet (vgl. Wenzel 2014). Die Notwendigkeit, eigene Sachvorstellungen und -konzepte der Schülerinnen und Schüler unterrichtlich einbeziehen und entwickeln zu müssen, gehört ebenso zum Kerngeschäft und zur Unterrichtsprofessionalität von Lehrerinnen und Lehrern, wie die Aufgabe, Heranwachsende immer wieder erneut für Unterrichtsthematiken zu interessieren und zur Mitarbeit im Unterricht zu aktivieren. Daher zählt die gelingende (ko-

gnitive) Schüleraktivierung zu den Grundvoraussetzungen lernwirksamen Unterrichts und wird insbesondere im Kontext des kompetenzorientierten Diskurses zur Lehrerprofessionalität anhand eines breiten Spektrums von Strategien zur Verbesserung des Classroom Managements, der konstruktiven Unterstützung, des kreativen Medieneinsatzes oder der Optimierung der Feedback-Kultur diskutiert (vgl. Helmke 2017, Kunter &Trautwein 2013).

Der sportdidaktische Diskurs zur Sicherung von Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität lässt dem Umgang mit Beteiligungsungewissheit jedoch nur eine auffällig marginale Aufmerksamkeit zukommen, wenn damit Fragestellungen *lerneffektiven, reflexiven* und *kognitiv aktivierenden* Unterrichts berührt werden. Gesteigertes Interesse finden dagegen Methoden der Schüleraktivierung, die in einem engen Bezug zu Fragen des *bewegungseffektiven* und *motorisch aktivierenden* Unterrichts in Sportstunden stehen, wobei die Breite des Spektrums pädagogisch erwarteter und erwünschter Effekte intensiver motorischer Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern in der Unterrichtszeit beachtlich ist (vgl. Gogoll & Gerlach 2020, Schierz 2019).

Wozu und warum also ein Problemaufriss? Aus mehreren Gründen: Man kann erstens in einem fachspezifischen, keinesfalls nur impliziten didaktischen Orientierungsrahmen ein diskutables Problem sehen, der in kritischer Haltung gegen die ‚Verkopfung‘ des Schulfachs Sport ein Fachlichkeitsverständnis generiert, das sich in einen deutlichen Gegenhorizont zu generischen Reflexions- und Reflexivitätsansprüchen innerhalb einer umfassenden Rahmenkonzeption für bildenden Fachunterricht setzt (vgl. Dressler 2013). Erst durch das monoperspektivische Bestreben, in der für das Lernen reservierten Zeit der Schule die aktive Partizipation der Schülerinnen und Schüler an bewegungseffektivem Sporttreiben herzustellen, wird aus einer Ungewissheit der Beteiligung am lernwirksamen Unterricht die Ungewissheit der Beteiligung am bewegungsintensiven Sport. Zweitens ist es problematisch, mittels Zwangs- oder Verführungsarrangements im Umgang mit Beteiligungsungewissheit gegenüber Schülerinnen und Schülern Macht mit dem Ziel auszuüben, deren Sachkonzepte und ihre persönlichen Einstellungen zur Sache zu übergehen oder zu manipulieren.

Hoffnungen und Erwartungen Studierender, schon in den ersten Auseinandersetzungen mit unterrichtlicher Kontingenz und Ungewissheit schnell und auch nachhaltig Macht über den Alltag des Unterrichtens zu gewinnen, sind verständlich, auch wenn die Mittel noch unangemessen sind. Fragwürdig wird es, wenn schon frühzeitige schulpraktische Kontakte in der universitären Phase der Lehrerbildung dazu führen, die Mittel durch Zwecke zu heiligen und in einer initialisierenden Ausrichtung der Lehrerbildung auf das Praxisfeld des Berufs Biografie, Habitus und Fach in ein pragmatisches, aber unreflektiertes Passungsverhältnis zu setzen. Eben darin bestünde das beklagte „fatale Zusammenspiel von früher Praxiserfahrung und Reflexionsabblendung“ (Helsper 2003: 154).

Trotz des Drucks zur Verwissenschaftlichung des Unterrichts besteht also in der frühen berufspraktischen Ausrichtung des Studiums die latente Gefahr, eine Kultur der Einlassung (vgl. Neuweg 2011) über die Maßen zu stützen. Die Reflexion vorberuflicher Orientierungsrahmen und ihrer modi operandi der Kontingenzeinschränkungen würden in einer Form der blinden Einlassung auf fachkulturell tradierte Deutungsmuster und Routinen aus dem Vollzugsgeschehen der Praktikumsphasen weitestgehend he-

rausgehalten werden. Denn die für wissenschaftliches Denken typischen Irritationen durch Fragen, Zweifel und Skepsis wären für den Fluss des eigenlogischen, intuitiven Operierens schulischer Praxis, wie Neuweg in seinen Analysen zeigte, nur störend (im Überblick Neuweg 2018).

4 Fazit

Werden die Ergebnisse der Rekonstruktion und des Problemaufrisses zusammengefasst, so ergibt sich ein ambivalentes Fazit: Einerseits wird im Reformprozess der Lehrerbildung seit Bologna in professionalisierender Hinsicht erwartet, dass in Prozessen interaktiver Reflexivität Mentorinnen und Mentoren sowie Studierende gemeinsam wissenschaftsbasiert sowohl rollenkonforme Kompetenzen als auch neue Modi des Umgangs mit konstitutiver Kontingenz und Ungewissheit unterrichtlicher Interaktionen erschließen. Andererseits erzeugen Kontingenz- und Ungewissheitserfahrungen in schulpraktischen Phasen starke Tendenzen, im Rahmen der durchaus vorhandenen Bereitschaft, „Kontingenz als Herausforderung anzunehmen“ (Keller-Schneider 2018: 251), zugleich die Gewissheitskommunikation zwischen Studierenden und Mentor*innen soweit zu verstärken, dass de-professionalisierende Passungsverhältnisse zwischen den vor- und außerberuflichen Lehrerhabitus der Studierenden und den Ausbildungshabitus der Mentorinnen und Mentoren in latenten oder manifesten Besprechungsformaten hervorgebracht werden. Nicht nur „Fachunterricht neigt zur Subsumption, zur Konstruktion von Gewissheit und Schließung“ (Bonnet 2020: 33), sondern auch der ‚Unterricht über Unterricht‘ in Unterrichtsnachbesprechungen scheint diese Neigung aufzuweisen (vgl. u. a. Cramer & Drahmann 2020; Pallesen et al. 2018, 2020; Pufke et al. 2020; Brack 2019; Rosemann & Bonnet, 2018; Schierz et al. 2018). Inwieweit dann Professionalisierung überhaupt möglich ist, bleibt somit in den Unterrichtsnachbesprechungen vermutlich nicht nur im Schulfach Sport fraglich, wenn es z. B. um die Komplexität und Ungewissheit der unterrichtlichen Aktivierung von Schülerinnen und Schülern in Prozessen der Sachvermittlung geht.

Ausbildungsinteraktionen stehen daher in einem Spannungsverhältnis zwischen normativen Professionalisierungserwartungen und durchaus starken motivationalen Tendenzen zur Aneignung und Vermittlung de-professionalisierender Berufsbilder und Bearbeitungsweisen der Anforderungslogik des Berufsfelds Schule, dem die Akteurinnen und Akteure in Praxisphasen der Lehrerbildung sowohl auf der Seite der Vermittlung als auch auf der Seite der Aneignung nur schwer entkommen können.

Nicht die Herausforderung des Umgangs mit unterrichtlicher Ungewissheit ist das Problem, vor dem Lehramtsstudierende stehen, wenn sie schulpraktische Studien durchlaufen. Das Problem ist nüchtern betrachtet die Herausforderung des kritisch-reflektierten Umgangs mit fachkulturellen *Gewissheitsüberschüssen* in Praxisphasen der universitären Phase der Lehrerbildung, die die black box impliziter Fachlichkeitskonstruktionen und ihnen korrespondierender quasi-technologischer modi operandi der Ungewissheitsbearbeitung bereithalten.

Autorenangaben

Prof. Dr. Matthias Schierz
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Sportwissenschaft
Ammerländer Heerstraße 114-118
26129 Oldenburg
matthias.schierz@uni-oldenburg.de

Dr. Hilke Pallesen
Universität Bremen, Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Bibliotheksstraße 1
28359 Bremen
pallesen@uni-bremen.de

Literaturverzeichnis

Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.) (2018): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hrsg.) (2019): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich.

Bonnet, Andreas (2020): Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbiografischen Forschung. In: Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Meseth, Wolfgang/Rauschenberg, Anna (Hrsg.): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 27-48.

Brack, Lydia (2019): Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bressler, Christoph/Rotter, Carolin (2019): Begegnung auf Augenhöhe? – Der Umgang mit der Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Rotter, Carolin/Schülke, Carsten/Bressler, Christoph (Hrsg.): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Weinheim: Beltz, S. 194-218.

Cramer, Colin/Drahmann, Martin (2020): Professionalität als Meta-Reflexivität. In: Syring, Marcus/Weiß, Sabine (Hrsg.): Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 18-34.

Dressler, Bernhard (2013): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: Müller-Roselius, Katharina/Hericks, Uwe (Hrsg.): Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 183-202.

Ernst, Christian (2018): Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.

Ernst, Christian/Miethling, Wolf-Dietrich (2018): Eine berufsbiographische Entwicklungstypologie von Sportlehrenden vor bildungstheoretischem Hintergrund. In: Laging, Ralf/Kuhn, Peter (Hrsg.): Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 205-228.

Führer, Felician-Michael (2020): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.

Gogoll, André, & Gerlach, Erin (2020): Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit. In: van Ackeren, Isabell/ Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter,Carolin/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 463-475.

Hartmann, Meike/Laging, Ralf/Scheinert, Christian (Hrsg.) (2019): Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der „Qualitätsoffensive" Lehrerbildung. Hohengehren: Schneider Verlag.

Haverich, Ann Kristin (2020): Sportlehrer*in-Werden. Rekonstruktionen über die Passungsverhältnisse von Sportstudierenden im universitären Feld der Lehramtsausbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Helmke, Andreas (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Hannover: Friedrich Verlag.

Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 3, S. 7-15.

Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, S. 142-162.

Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Münster, New York: Waxmann, S. 103-127.

Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-140.

Herzmann, Petra/ Liegmann, Anke B. (2018): Studienprojekte im Praxissemester. Eine Heuristik von Forschungsvorhaben im Kontext Forschenden Lernens. In: Artmann, Michaela/ Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 74-92.

Herzmann, Petra/Kunze, Katharina/Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2019): Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. In: Editorial. Zeitschrift für Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 8/H. 1, S. 3-23.

Herzog, Walter/von Felten, Regula (2001): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 19/H. 1, S. 17-28.

Keller-Schneider, Manuela (2018): „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten." Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/ Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 231-254.

Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2019): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Kramer, Rolf-Torsten/ Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 73-99.

Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn, München, Wien & Zürich: Schöningh utb.

Leonhard, Tobias/Fraefel, Urban/Jünger, Sebastian/Košinár, Julia/Reintjes, Christian/Richinger, Beat (2016): Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 11/H. 1, S. 79-98.

Lüsebrink, Ilka/Wolters, Petra (2019): Negative Erfahrungen als Reflexionsanlässe im alltäglichen Sportunterricht. In: Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer,

Malte/Regenbrecht, Tobias/ Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hrsg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken (S. 377-395). Wiesbaden: Springer VS, S. 377-395.

Neuweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 22/H. 43, S. 33-45.

Neuweg, Georg Hans (2018): Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung. Weilerswist: Waxmann.

Pallesen, Hilke/Schierz, Matthias/Haverich, Ann Kristin (2018): Die Prüfung als Thematisierungspraktik der Nachbesprechung in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In: Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 149-164.

Pallesen, Hilke/Schierz, Matthias/Haverich, Ann Kristin (2020): „nich alles was man in der Uni so lernt muss unbedingt @auch so sein@“ – Fachlichkeitskonstitutionen und -thematisierungen in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In: Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Meseth, Wolfgang/Rauschenberg, Anna (Hrsg.): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt, S. 165-181.

Pazzini, Karl-Joseph/Zahn, Manuel (2011): Vorwort. In: Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.): Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-16.

Pufke, Eva/Schirner, Sigrun/Hödrich, Antonie/Kirr, Caroline/Stöger, Heidrun (2020): Professionalisierung von Praktikumslehrkräften. In: Syring, Marcus/Weiß, Sabine (Hrsg.): Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 181-194.

Regenbrecht, Tobias/Bähr, Ingrid/Krieger, Claus (2019): Irritation als produktives Moment im bewegungsbezogenen Bildungsprozess. In: Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/ Krieger, Claus/ Lübke, Britta/ Pfeiffer, Malte/ Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hrsg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS, S. 291-321.

Rosemann, Inga/Bonnet, Andreas (2018): „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis. In: Artmann, Michaela/ Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 131-148.

Schierz, Matthias (2019): Lob des toten Gegenstands oder Sinnstiftung durch Lebensnähe? Sportunterricht zwischen Selbstmusealisierung, Selbstentschulung und Selbstentleerung. In: Ralle, Bernd/Thiele, Jörg (Hrsg.): Sinnstiftende Lehr – Lern – Prozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik. Münster: Waxmann, S. 75-90.

Schierz, Matthias/Pallesen, Hilke/Haverich, Ann Kristin (2018): „Aber erstmal hast du das Wort“ – Eine qualitativ-rekonstruktive Fallstudie zur Ausbildungsinteraktion und fachkulturellen Sozialisation im Praxissemester Sport. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (7), S. 37-50.

Vogler, Jolanda (2019): Professionelle Entscheidungen im Sportunterricht. Eine empirische Untersuchung zum fachdidaktischen Wissen von Lehrpersonen. Wiesbaden: Springer VS.

Volkmann, Vera (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden: VS Research.

Wenzel, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Weyland, Ulrike/Wittmann, Eveline (2011): Praxissemester: Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In: Faßhauer, Uwe/Fürstenau, Bärbel/Wuttke, Eveline (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen: Budrich, S. 49-60.

Zaborowski, Kathrin/Meier, Michael/Breidenstein, Georg. (Hrsg.) (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarstufe. Wiesbaden: VS Verlag.

Emanuel Schmid

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 Adaptionsimpulse 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

https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.07 **ZISU** Jg. 10 | 2021, S. 99–112

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 stellvertetenden 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 „paradoxer 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.

rufseinstieg von Schweizer Primarlehrpersonen widmet. Dabei wird der These gefolgt, dass Kontingenz nicht nur zur Störungsanfälligkeit lehrberuflichen Handelns beiträgt, sondern dass krisenhafte Konstellationen aus professionalisierungstheoretischer Sicht als potentielle Schlüsselmomente für berufliche Entwicklungsprozesse gefasst werden können. Konkret wird diesbezüglich an die Theorie des Erfahrungslernens nach Combe und Gebhard (2009) angeschlossen. Zur theoretischen Situierung des Beitrags werden zunächst die inititalen Strukturmerkmale von Erfahrungsprozessen dargelegt und hinsichtlich ihrer Bezugspunkte zum Konstrukt Ungewissheit thematisiert (2). Im Anschluss an ausgewählte Erläuterungen zur Anlage der Untersuchung sowie zum methodischen Vorgehen (3) gilt das Augenmerk der empirischen Analyse von Ungewissheitserfahrungen auf Basis narrativer Interviews. Anhand kontrastiver Fallbeispiele wird nachgezeichnet, wie sich Kontingenz im Erleben der Berufseinsteigenden konstituiert und welche Orientierungen sich hinsichtlich des Umgangs mit ihr abbilden (4). In der abschliessenden Diskussion (5) erfolgt eine Systematisierung der Erkenntnisse anhand theoretischer Bezugspunkte sowie deren Rückbezug auf den eingangs gesetzten professionalisierungstheoretischen Rahmen.

2 Theoretische Rahmung

Krisenhafte Konstellationen werden in unterschiedlichsten theoretischen Kontexten als potentielle Ausgangslage für Veränderung gefasst (vgl. Koller 2012; Combe & Gebhard 2009; Oevermann 1996). Mehrfach wurde in jüngerer Vergangenheit der Versuch unternommen, ausgewählte Krisenkonzepte auf Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen zu übertragen (vgl. Dietrich 2014; Bonnet & Hericks 2013) sowie berufsbezogene Spannungsverhältnisse hinsichtlich ihres Professionalisierungspotentials zu diskutieren (vgl. Hinzke 2018). Die nachfolgenden Sondierungen orientieren sich an der pragmatistischen Theorie des Erfahrungslernens (vgl. Combe & Gebhard 2009, i.A. an Dewey) in ihrer Anwendung auf berufliche Entwicklungsprozesse nach Košinár (2014). Das in diesem Kontext entstandene Krisenlösungsverlaufsmodell (ebd.: 101) verbindet die Erkenntnisdramaturgie von Erfahrungsprozessen mit dem Konzept lehrberuflicher Entwicklungsaufgaben (vgl. Keller-Schneider 2010; Hericks 2006). Professionalisierung vollzieht sich aus solcher Sicht im Kontext der Bearbeitung berufsbezogener Anforderungen, die sich in phasenspezifischen Aufgaben bündeln und auf berufsphasenübergreifende, „typische Entwicklungsfelder des Lehrerhandelns“ verweisen (Hericks et al. 2019: 600). Auf prozessualer Ebene bedient sich die Heuristik ergänzend jener zentralen „Strukturelemente“ von „Erfahrungsbewegungen“, die Combe und Gebhard (2009: 553) modellieren, um die Theorie des Erfahrungslernens hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf unterrichtliche Lern- und Verstehensprozesse zu prüfen. Aufgrund der hier interessierenden Bezugspunkte zum Thema Ungewissheit werden nachfolgend ausschliesslich die ersten beiden Strukturelemente des entsprechenden Ablaufprozesses dargestellt.[2]

2 Die für den Entwicklungsbogen des Erfahrungslernens ebenfalls charakteristischen, nachfolgenden Formmuster der Lösungssuche, des Austauschs in Erfahrungsgemeinschaften und der Sprachschöpfung werden somit nicht vertieft (für eine ausführliche Darstellung vgl. Schmid & Košinár 2021; Košinár 2014).

Als erstes Strukturelement und „Beginn eines Erfahrungsprozesses“ wird von Combe und Gebhard (2012: 21) das Dual von „Irritation und Krise“ festgelegt. Anhand der Annahme, dass sich „persönlichkeitswirksame Erfahrungen oft in einer Konstellation der Krise und ausgehend vom Zustand der Irritation“ ereignen (ebd.: 20), wird das entsprechende Begriffspaar ausdifferenziert, indem die Irritation als leiblich spürbarer, an die Empfindung des Subjekts gebundener Bezugspunkt der Kategorie Krise ausgewiesen wird. Irritationen fungieren folglich als „psychisches Äquivalent“ (Combe & Gebhard 2009: 553) von Krisen. Dabei wird im Rahmen des erfahrungstheoretischen Ansatzes einem „entdramatisierten“ Krisenbegriff (Combe et al. 2018: 67) gefolgt, der grundsätzlich auch die strukturtheoretische Perspektive kennzeichnet. Entlang des entsprechenden Verständnisses bezeichnen Krisen nicht in erster Linie „katastrophische Entwicklungen“ (Combe 2015b: 130), sondern verweisen auf die Tatsache, dass keine tragfähigen Routinen zur handlungspraktischen Bewältigung oder sinnstiftenden gedanklichen Einordnung einer Situation vorliegen. Es „genügen“ vor diesem Hintergrund „schon geringe Verschiebungen und Abweichungen gegenüber dem Erwarteten“, um die Aufmerksamkeitsschwelle des Subjekts zu überschreiten und dessen „Involviertsein auszulösen“ (Combe 2015a: 57). Entsprechende Momente der „Entselbstverständlichung“ (Combe & Gebhard 2012: 89) müssen dabei nicht zwingend als unangenehm empfunden werden und gehen ggf. mit „Erregung“ oder „Wachheit“ einher (Combe 2015b: 130). Sie können aber auch Gefühle der Unsicherheit und Unlust auslösen, so dass eine vertiefte „mentale Beschäftigung“ mit der spürbar werdenden Störerfahrung zurückgewiesen wird (Combe & Gebhard 2009: 554). Als zweite Phase des Erfahrungslernens konstituiert sich vor diesem Hintergrund die ggf. mit innerem Widerstand verbundene, fragliche Einlassung auf die irritierende Situation, die Combe (2015a: 55) metaphorisch als „Sprung ins Dunkel“ bezeichnet. Einerseits „lockt“ dabei die „Ahnung neuartiger Erfahrungsmöglichkeiten“ und Lösungsansätze. Andererseits „droht“ die „Erfahrung von Grenzen“ – das Scheitern weiterführender Bemühungen könnte sich als kränkend erweisen (ebd.). Die Einlassung auf eine irritierende Situation kann vor diesem Hintergrund zeitlich verzögert erfolgen oder auch abgelehnt, überspielt oder verdrängt werden. In der Terminologie des Entwicklungsaufgabenkonzeptes gesprochen können berufliche Anforderungen also Krisen auslösen, sofern (noch) keine Routinen zur Bearbeitung spezifischer Aufgaben vorliegen und/oder gängige Handlungs- und Deutungsmuster sich angesichts der aktuellen Bedingungen als nicht mehr tragfähig erweisen.

Hinischtlich der Initiierung von Professionalisierungsprozessen lässt sich anhand der dargestellten Formmuster eine doppelte Relationierung des Erfahrungslernens mit Ungewissheit nachzeichnen. Einerseits fungiert Ungewissheit als potentieller Auslöser berufsbezogener Krisenerfahrungen. So sind Lehrpersonen „nicht zuletzt“ auf Grund der strukturellen Kontingenz pädagogischen Handelns „selbst mit Erfahrungskrisen konfrontiert, die sie als professionelle Herausforderungen annehmen und durch deren Lösung sie sich weiterentwickeln können“ (Hericks et al. 2019: 605). Andererseits stellt das Auftreten von Unsicherheiten auch eine potentielle Begleiterscheinung der Einlassung auf Erfahrungskrisen dar. So führt der erwähnte Sprung ins Dunkel nach Combe und Gebhard (2012: 21) zusätzlich „ins Ungewisse. Man weiss selten, was einen jenseits der Schwelle erwartet und wie die Sache ausgeht. Der Irritation standzuhalten,

heisst auch, sich von Komfort und Beharrungskräften zu lösen“. Entscheidend für die Einlassung auf krisenhafte Konstellationen scheinen vor diesem Hintergrund u. a. auch „persönliche Dispositionen im Aushalten und Verarbeiten von Diskrepanzerfahrungen“ (ebd.: 22), welche die Ungewissheitstoleranz des in die Erfahrung eingebundenen Subjekts ggf. beeinflussen.

3 Anlage und methodisches Vorgehen

Der vorliegende Artikel ist Teil eines Dissertationsprojekts, dessen Ziel es ist zu untersuchen, was Berufseinsteigenden im Rahmen der berufsbiographisch sensiblen Einmündungsphase in den Beruf zum Problem wird bzw. zu rekonstruieren, was sie sich als Lehrperson zum Problem machen. Das verwendete Datenmaterial entstammt episodisch ausgerichteten, leitfadengestützten Interviews mit insgesamt zwölf Schweizer Primarlehrpersonen. Die Gespräche wurden drei bis sechs Monate nach Antritt der ersten Anstellung als ausgebildete Lehrperson geführt und mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) ausgewertet. Dabei wurde an die Grundlegung der dokumentarischen Interpretation narrativ fundierter Interviews nach Nohl (2017) und die damit verbundenen Auswertungsschritte angeschlossen.[3] Im Fokus des Analyse standen insbesondere narrativ dichte Passagen, in denen sich eine hohe Involvierung der Befragten anhand detaillierter und engagierter Nacherzählungen andeutet (ebd.: 30). Dabei wurde der Annahme gefolgt, dass sich neben Erzählungen und Beschreibungen (als Textsorten, die indirekt Einblicke in die Praktiken der Befragten und deren konjunktive Wissensbestände ermöglichen) auch „Argumentationen und Bewertungen dokumentarisch interpretieren“ lassen, sofern der „Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise“ entsprechender Darstellungen gefolgt wird (ebd.: 35). Die nachfolgenden Ergebnisse stellen eine Kontrastierung auf Basis reflektierender Interpretationen dar. Präsentiert werden in diesem Sinne (einzel-)fallspezifische Orientierungen.[4] Der hier interessierende Fokus wurde bei der Bearbeitung der Fälle als Tertium Comparationis genutzt. Auf Basis der theoretischen Sondierungen wurden folgende Fragestellungen zur Analyse des Datenmaterials formuliert:

1) Wie konstituiert sich Kontingenz für die Berufseinsteigenden – welche Aspekte ihrer beruflichen Praxis nehmen sie als kontingent wahr?
2) Welche Orientierungen im Umgang mit Ungewissheit lassen sich rekonstruieren?
3) Inwiefern ergeben sich auf Basis von Ungewissheitserfahrungen Irritationen und Krisen – inwiefern scheinen solche mit weiterführenden Entwicklungsanreizen verbunden?

3 Der Mehrwert der Dokumentarischen Methode wird u.a darin gesehen, dass Ungewissheitserfahrungen wie auch krisenhafte Konstellationen explizierenden Bezugnahmen seitens der Betroffenen nicht zwingend zugänglich sind, in ihrer impliziten Struktur aber erfasst werden können (vgl. Hinzke 2018: 182).

4 In Anlehnung an Nohl (2013) wird nachfolgend der Begriff Orientierung verwendet. Damit wird der Annahme gefolgt, dass anhand des Materials implizite, handlungsleitende Wissensbestände rekonstuiert werden können, die sich allerdings auf bestimmte (beschränkte) Ausschnitte des Handelns der Berufseinsteigenden beziehen.

4 Empirische Analysen

Im Folgenden werden drei Fallbeispiele eingeführt, die sich hinsichtlich der Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz[5] markant unterscheiden. Die Entfaltung des ersten Falls erfolgt dabei ausführlich, unter exemplarischer Interpretation ausgewählter Passagen – auf die zwei nachfolgenden, kontrastiven Fälle wird in zusammenfassender Form eingegangen.

4.1 Pia Egg: *„Wie soll ich das denen jetzt noch anders erklären?“*

Pia Egg arbeitet sich im Rahmen ihres Interviews insbesondere an der Darstellung (neuer) beruflicher Anforderungen sowie der Bewältigung derselben mittels revidierter Handlungsentwürfe und Anspruchshaltungen ab. Als „größte Herausforderung“ bezeichnet sie den Umgang mit der riesigen „Spannweite“ des Leistungsvermögens in ihrer Klasse. Dabei deutet sich an, dass Frau Egg insbesondere die Interaktion mit (lern-) „schwachen Schülern“ zum Problem wird. Bei entprechenden Vermittlungsversuchen kommt sie wiederholt „voll“ an ihre „Grenzen“ und hat zuweilen „keine Ahnung“, wie sie Dinge „anders erklären“ soll, damit bei den Schülerinnen und Schülern „der Fünfer fällt“. Anhand der entsprechenden Metapher weist sich Frau Egg als Vermittlerin zentrale Verantwortung für den Lernerfolg der Kinder zu, wobei sie versucht, den richtigen Knopf bzw. Impuls zu finden, der zu einer Einverleibung des Lerngegenstands führt. Trotz Anerkennung der Bedeutsamkeit individualisierender kommunikativer Zugänge erweist es sich für sie als Schwierigkeit, erst im Zuge der Unterrichtsdurchführung zu erkennen, dass bzw. bei wem gewisse Lerninhalte „noch nicht drin“ sind.

Nachvollziehen lässt sich dies u. a. anhand der Darstellung eines Bastelvorhabens, von welchem Frau Egg bereits vorgängig denkt, dass es „noch tricky werden könnte“. Frau Eggs Äusserungen legen nahe, dass ihr der potentiell anfordernde Charakter der Aufgabenstellung im Vorfeld bewusst ist, so dass sie sich im Zuge der Unterrichtsvorbereitung damit beschäftigt, „wie“ sie den Schülerinnen und Schülern die einzelnen Schritte „überhaupt erklären und zeigen“ will. Dennoch „überrascht“ sie die stark unterschiedliche Rezeption des Vorhabens, bei dessen Umsetzung gewisse Kinder die Aufgabe „einfach voll gerade kapieren“, während es andere „gar nicht auf die Reihe kriegen“ und auf Unterstützung angewiesen sind:

Und dann bin ich bei diesen zwei (.) zu ihnen hingesessen, (.) und habe es ihnen probiert nochmals zu zeigen, und sie hätten es dann nachmachen müssen. Und es ist gar nicht gegangen (.) Aber ich habe auch ein bisschen das Gefühl gehabt, sie haben einfach auch keine Lust mehr gehabt um das jetzt zu verstehen, weil sie schon gemerkt haben sie verstehen's nicht. (.) Wenn sie sich nur bisschen bemüht hätten, wahrscheinlich wäre es gegangen (.) ja, und dann ist dann irgendwann die

5 Zugunsten der thematischen Stringenz wurden Falldarstellungen ausgewählt, in denen sich Ungewissheit insbesondere anhand der Entwicklungsaufgabe „Vermittlung“ (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2014) konstituiert. Dies ist insofern relevant, als die entsprechende Entwicklungsaufgabe für einen gewissen Teil der Berufseinsteigenden nicht oder kaum in den Blick gerät, sondern Ungewissheitserfahrungen mehrheitlich hinsichtlich der Entwicklungsaufgabe „Anerkennung“ bzw. „Führung“ (ebd.) aufbrechen und dabei als Disziplinprobleme gerahmt werden.

Lektion [...] vorbei gewesen und (.) sie haben jetzt den Stern (.) jaha (.) noch nicht gerade fertig, aber (.) sie können sicher das nächste Mal noch daran arbeiten. (.) Da muss ich mir jetzt noch genau überlegen, wie ich das das nächste Mal machen will. (PE_257-265)

Indem Frau Egg räumliche Nähe zu den beiden betroffenen Schülern schafft, deutet sich eine Intensivierung ihrer Vermittlungsversuche unter erhöhter, exklusiver Zuwendung an. Dennoch bleiben die Kinder mit der Imitation des geforderten Vorgehens überfordert, während sich auch Frau Egg selbst keine alternativen Handlungsoptionen erschliessen. Angesichts der resultierenden Blockade („es ist gar nicht gegangen") widmet sich Frau Egg Hintergrunderwägungen bzgl. der Gemütslage der Kinder. Der Hinweis auf deren fragliche Kooperations- bzw. Einlassungsbereitschaft entlässt sie aus der alleinigen Verantwortung für das Scheitern ihrer Vermittlungsbemühungen. Dabei wird deutlich, dass ihr die Durchführung von Unterricht auf mindestens zweifache Weise mit Unsicherheit verbunden scheint: Einerseits bzgl. der Frage, ob es ihr selbst gelingt, mittels ihrer Erläuterungen unterschiedlichen kognitiven Dispositionen gerecht zu werden und dabei situativ passende Zugänge zu finden. Und andererseits bzgl. der Frage, ob die Kinder dazu bereit sind, sich auf ihre Vermittlungsbemühungen einzulassen. Nach Abschluss ihrer Erzählung kommt Frau Egg auf den aktuellen Arbeitsstand der Schüler*innen zu sprechen und legt den Fokus auf die Fortsetzung des Unterrichts. In ihren Äusserungen dokumentiert sich Unsicherheit bzgl. des weiteren Umgangs mit der Situation. Zugleich wird deutlich, dass sie sich aufgerufen fühlt, Entscheidungen zu treffen, die den aufgetretenen Schwierigkeiten weiterführend gerecht werden („muss ich mir jetzt noch genau überlegen").

Die Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler ist eine Problemlage, die Frau Egg auch zu Hause „sehr beschäftigt" (PE_688-693). Angesichts der Wahrnehmung, dass einzelne Kinder „noch gar nicht draus" kommen und „überall hinten drein" sind, gerät sie insbesondere zu Beginn ihres Berufseinstiegs ins Grübeln. Das schulische Zurückfallen einzelner Kinder scheint für sie eine Irritation darzustellen, die auf ein Enaktierungsproblem ihrer berufsbezogenen Orientierung im Bereich Unterrichtsgestaltung verweist (*Anleitung der Schüler*innen im Zuge der Erreichung curricularer Ziele*). Für Entlastung scheint dabei der explizite Rückgriff auf die Einschätzung der schulischen Heilpädagogin (PE_693-697) zu sorgen, die Frau Egg zu innerer Distanzierung auffordert („mach dich nicht verrückt"). Die Notwendigkeit der Akzeptanz von Schüler*innenleistungen jenseits der eigenen Intention („dann können sie halt nur die Hälfte") bzw. jenseits der schulischen Norm („dann haben sie halt nur den Dreieinhalber") wird dabei auf die Existenz „guter" und „schlechter Schüler" zurückgeführt.

Ingesamt wird deutlich, dass sich Kontingenz für Frau Egg als *Problem des begrenzten Einflusses auf Lernprozesse* angesichts vielfältiger und teilweise ungünstiger Lernvoraussetzungen konstituiert. Dabei scheint sie mit der Erfahrung zu ringen, dass sich das Verstehen der Kinder einem unmittelbaren Zugriff ihrerseits entzieht. Ungewissheit unterliegt dabei zwar keiner positiven Konnotation – wird aber als Rahmenbedingung der eigenen Tätigkeit bzw. als berufliche *Aufgabe* anerkannt. Als solche bedarf sie wiederum besonderer Umsicht und ist im Prozess einer weiterführenden Bearbeitung ggf. mit Beanspruchungen verbunden (vgl. Keller-Schneider 2010). Hinsichtlich des Umgangs mit Ungewissheit erweist sich sowohl im Zuge der Unterrichtsvorbereitung als auch im Zuge der Rekapitulation gescheiterter Vermittlungsbemühungen die

gedankliche Sondierung unterschiedlicher bzw. alternativer Vermittlungsoptionen als Homologie. Dabei steht jeweils die Frage im Zentrum, durch welche Impulse auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler Einfluss genommen werden kann. Einen hohen Stellenwert nimmt diesbezüglich auch die kollegiale Antizipation und rückblikkende Einordnung von Problemlagen ein. So befindet sich Frau Egg in einem kontinuierlichen und engen Austausch mit einer Kollegin, die auf derselben Klassenstufe wie sie unterrichtet (PE_512-516). Gemeinsam entwickeln sie Unterrichtsvorhaben, weisen sich auf mögliche Stolpersteine hin („da musst du aufpassen", „mach es so und so") und gleichen ihre teilweise divergenten Erfahrungen im Zuge des Unterrichts ab.

4.2 Pit Santoro: *„Kommt, wir gehen raus!"*

Pit Santoro arbeitet sich in seinen Ausführungen insbesondere an der Darstellung von einerseits „Erfolgserlebnissen" im Rahmen neuer, selbstverantworteter Gestaltungsfreiräume und andererseits kooperationsbedingten Einschränkungen der eigenen Autonomie ab. Die eigene Tätigkeit wird dabei wiederkehrend als Geschäft der „Ideen" konzipiert. Es wird deutlich, dass Herr Santoro sich im Zuge der Erstellung seines (Unterrichts-)„Programms" regelmäßig von spontanen Impulsen leiten lässt. Entsprechende Eingebungen werden seinerseits als „Verlockung" empfunden, der ggf. auch ohne vertiefte Vorbereitung nachgegeben wird. So befindet sich Herr Santoro zum Zeitpunkt des Gesprächs noch auf der „Suche" nach einem „Mitteldings" bzw. „Mittelweg" zwischen einer detaillierten Unterrichtsplanung und einer reduzierten Vorbereitung, die seinem Wohlbefinden entspricht und es ihm erlaubt, flexibel auf „Inputs der Kinder" zu „reagieren" und „an diesen" zu „arbeiten". Die Güte des Unterrichts wird dabei von der Frage abhängig gemacht, ob es gelingt, die Kinder emotional zu erreichen und sie ins Interaktionsgeschehen zu involvieren („sie machen mit", „alle melden sich" „sie haben Spass" – PS_410-418). Wichtig scheint, dass der Unterricht bei Kindern „ankommt" und die darin enthaltenen Ideen auf gute „Resonanz" stossen. Aus entsprechenden Eindrücken werden als Lehrperson wiederum „Energie" und „Freude" geschöpft. Als besonders „gelungen" hat Herr Santoro Unterrichtssequenzen in Erinnerung, bei denen es ihm durch das Ergreifen unvorhergesehener Methoden und Gelegenheiten gelingt, den Kindern eindrückliche Erfahrungen zu vermittlen. Nachvollziehen lässt sich dies u. a. anhand der Umplanung einer Mathematiklektion (PS_480-488), in welcher er Lernschwierigkeiten dadurch begegnet, dass er den Kindern einen alternativen, handelnden Zugang zum Lerngegenstand auf dem Pausenhof ermöglicht („Kommt, wir gehen raus!"). In homologer Weise nutzt Herr Santoro bei einer kurzfristigen Stellvertretung für seine Stellenpartnerin die Gelegenheit für einen Ausflug in den nahe gelegenen Wald (PS_497-512). Dort wird anhand eines Feuermach-Wettbewerbs spontan das Thema „Teamwork" aufgegriffen, woraus letztlich ein „cooler Nachmittag" resultiert.

Ingesamt wird deutlich, dass sich Kontingenz für Herrn Santoro primär als *Ausdruck des fraglichen Anschlusses an die spezifischen Interessen und Bedarfe der Schüler*innen* konstituiert. Dabei geht es weniger um den fachspezifischen Lernstand und die Leistungen der einzelnen Kinder, als vielmehr um die grundlegende Ermöglichung der Entfaltung von Interesse, Potential und Autonomie. Im Mittelpunkt unterrichtlicher Vermittlungsbemühungen steht vorwiegend der lebensweltliche Bezug der

Inhalte aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. Der Akt der Unterrichtsgestaltung und insbesondere jener der Improvisation stellen für Herrn Santoro eine kreative Tätigkeit dar, die das Potential für außerordentliche Gelingenserfahrungen in sich trägt. Kontingenz wird vor diesem Hintergrund nicht nur als Bedingung des eigenen Handelns erlebt, sondern darüber hinaus auch als reizvolle Gelegenheit zur Ermöglichung unerwarteter Anschlüsse erfahren. Dabei wird eine hohe Experimentierfreude spürbar, im Zuge welcher sich teilweise radikale Umplanungen ergeben und bei Bedarf auch abrupte Brüche und Scheiternserfahrungen in Kauf genommen werden. Hinsichtlich des Umgangs mit Ungewissheit erweist sich (neben dem Rückgriff auf Kreativität) das Vertrauen in ein funktionierendes Arbeitsbündnis mit den Schülerinnen und Schülern als zentrale Ressource. Dieses erleichtert es Herrn Santoro, spontane Adaptionen vorzunehmen, da er auch während fragiler Unterrichtsphasen bzw. „schwammiger" Suchbewegungen seinerseits auf die Kooperationsbereitschaft der Kinder zählen kann.

4.3 Denise Perrin: *„Es ist nicht das gekommen, was ich zum Weitermachen gebraucht hätte."*

Denise Perrin thematisiert in ihrem Interview wiederkehrend Erfahrungen, anhand welcher sich Unsicherheiten oder Bestärkungen hinsichtlich ihrer Berufswahl im Allgemeinen bzw. dem aktuell eingegangenen Anstellungsverhältnis im Speziellen eröffnen. Als „recht hart" erweist sich dabei die Rückmeldung ihrer Schulleitung, die Frau Perrins berufliche Passung grundsätzlich in Zweifel zieht und den Eindruck äussert, dass die Tätigkeit als Lehrperson wohl nicht ihrem „Traumberuf" gleichkomme. Im Rahmen eines Unterrichtsbesuchs der Schulleitung kommt es zu einer Mathematiklektion, die Denise Perrin „halt einfach in die Hosen" geht bzw. „blöd gelaufen" ist (DP_102-122). Die geplante Einführung in den Millionenraum misslingt insofern, als sich das im Lehrmittel dargestellte und anhand des Lehrerkommentars „schön vorbereitete" Vorgehen auf handlungspraktischer Ebene nicht wie gewünscht realisieren lässt. Während Frau Perrin sich vorweg „Schritt für Schritt aufschreibt", wie sie angesichts der vorgesehenen „Antworten" der Kinder weiterverfahren kann, verhindern die Schülerinnen und Schüler eine Einlösung des entworfenen Vermittlungsskripts („es ist dann nicht das gekommen, was ich zum Weitermachen gebraucht hätte" – DP_176-179). Angesicht der auftretenden Hindernisse wird es für Frau Perrin „schwierig". Sie „steht" zwar „vorne" und „merkt", dass die Kinder „nicht weiterkommen" (DP_185-186), kann deren Schwierigkeiten aber nicht auflösen, so dass sie das geplante Vorgehen letztlich trotz Lernwiderständen „durchzieht". Das Scheitern der Vermittlungsbemühungen wird retropsektiv insbesondere auf die ungünstigen Lernvoraussetzungen der „sehr schwachen Klasse" zurückgeführt, die eine Orientierung an lehrmittelbezogenen Normen auch jenseits der zur Darstellung gebrachten Unterrichtsepisode erschweren bzw. verunmöglichen.

Insgesamt wird deutlich, dass sich Kontingenz für Frau Perrin als *Problem der unsicheren formalen Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgeschehen* konstituiert. Im Fokus der eigenen Bemühungen steht (ggf. auch auf Grund der vorliegenden Beurteilungssituation) ein möglichst reibungsloser Vollzug von Unterricht auf der Sichtstrukturebene, im Zuge dessen die Schülerinnen und Schüler den ihnen vorweg zugedachten Part wahrzunehmen haben. Kontingenz wird vor diesem Hintergrund als

potentielle Bedrohung erlebt. Die mit ihr verbundenen (drohenden) Brüche des Unterrichts haben dabei Widerfahrnischarakter, dem sich Frau Perrin mangels „Erfahrungen" (DP_117; DP_184) ausgesetzt sieht. Anhand ihrer Darstellungen lässt sich nachvollziehen, dass Frau Perrin Ungewissheit nicht als reguläre Bedingung ihrer beruflichen Tätigkeit anerkennt, sondern als ungünstige Konstellation jenseits normaler (Vermittlungs-)Verhältnisse einordnet. Hinsichtlich des Umgangs mit Ungewissheit wird deutlich, dass sich Frau Perrin auf der Suche nach Sicherheit in Form lehrmittelbezogener Handlungsrezepte befindet – die angestrebte Schliessung unterrichtlicher Kontingenz anhand des ihrerseits praktizierten, regelgeleiteten Vorgehens aber misslingt. Gemäss ihrem Sebstverständnis als Novizin ist Frau Perrin weder antizipativ noch situativ in der Lage, auf unvorhergesehene Lernsituationen Einfluss zu nehmen / diese mittels imaginiertem Zugriff auf das Lernniveau ihrer Klasse zu umgehen. Entsprechend werden aus fehlgeschlagenen Vermittlungsversuchen auch keine spezifischen Adaptionsimpulse oder Entwicklungsanreize abgeleitet.

5 Systematisierung und Diskussion der Erkenntnisse

Resümierend lässt sich festhalten, dass Ungewissheitserfahrungen im Zuge ihres Berufseinstiegs für alle Befragten virulent werden. Im Folgenden werden die Befunde in systematisierter Form zusammengefasst. Es deutet sich an, dass die dabei dargestellten, fallspezifischen Orientierungen sich in strukturähnlicher Form auch in weiteren Fällen des Samples finden. Die Typisierung der rekonstruierten Orientierungen und eine damit verbundene Loslösung vom Einzelfall ist aber noch ausstehend.

5.1 Konstitutionsformen von Kontingenz

Die rekonstruierten Konstitutionsformen von Kontingenz (Problem des begrenzten Einflusses auf Lernprozesse; Ausdruck des fraglichen Anschlusses an die Lernenden; Problem der unsicheren formalen Beteiligung der Schülerinnen und Schüler) erweisen sich als anschlussfähig an jene Dimensionen von Kontingenz, die Košinár (2018: 258) im Zuge einer theoretischen Systematisierung voneinander unterscheidet. So lässt sich jeder Fall mit einem anderen Begründungsmerkmal unterrichtlicher Ungewissheit in Beziehung setzen. Während Frau Eggs Beanspruchung darauf zurückzuführen ist, dass sich „Bildungsprozesse nur kommunikativ anregen" lassen und unterrichtliches Lernen folglich „von der Motivation und den Verstehensprozessen" der Kinder abhängig ist, scheint Herrr Santoro seinerseits Energie daraus zu schöpfen, dass „Lehrerhandeln ein interaktives Handeln ist", welches auf ein „Arbeitsbündnis" mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie der Lerngruppe baut (ebd.).[6] Frau Perrins Problemlage wiederum ergibt sich daraus, „dass Lehrerhandeln" kein „standardisiertes und regelgeleitetes Handeln ist und sich damit einer vorhersagbaren Zielkontrolle entzieht". Ihre

6 Als sinnstiftend erweist sich hier die Annahme Gruschkas (2018: 18), dass „nur dort eine positive Einstellung zur Ungewissheit" zu „erwarten" sei, „wo diese auf lebendiger produktiver Kommunikation mit den Schülern" fusst.

Erwartungshaltung bzgl. einer praktischen Einlösung der eigenen Handlungspläne wird vor diesem Hintergrund enttäuscht.

5.2 Vermittlungsbezogene Orientierungen

Um die Rekonstruktionsergebnisse besser einordnen zu können, scheint es neben der Hervorhebung theoretischer Bezugspunkte aus empirischer Sicht bedeutsam, die für die Berufseinsteigenden erfahrbaren Formen der Beschaffenheit von Kontingenz in Beziehung zu deren berufsbezogenen Orientierungen im Bereich Unterrichtsgestaltung zu setzen. Wie anhand der Fallbeispiele deutlich wurde, ereignen sich Ungewissheitserfahrungen nicht im luftleeren Raum, sondern verweisen auf wirkmächtige modi operandi bzgl. der eigenen Berufsauffassung und -ausführung. So steht für Frau Egg die *Anleitung der Schüler*innen im Zuge der Erreichung curricularer Ziele* im Mittelpunkt, während sich Herr Santoro an der Initiierung reformpädagogisch inspirierter Bildungsprozesse orientiert (*Ermöglichung der Entfaltung von Interesse, Potential und Autonomie*) und sich Frau Perrin um die *Gewährleistung eines reibungslosen Vollzugs von Unterricht* bemüht. Ggf. bietet sich hier die Möglichkeit einer relationalen Typenbildung (vgl. Nohl 2013) unter Einbezug weiterer Fälle an. Um die Reichweite der Erkenntnisse weiter zu schärfen, wäre ferner die Rolle der Organisation Schule zu klären, d.h. zu rekonstruieren, wie sich die Akteurinnen und Akteure zu den ihrerseits erfahrbaren, organisationalen Bedingungen in Beziehung setzen.

5.3 Kontingenzerleben

Zusätzlich zu den dargestellten Konstitutionsformen dokumentieren sich anhand der Fälle unterschiedliche Formen des Kontingenzerlebens. Während Ungewissheit von Frau Egg als berufliche *Aufgabe* anerkannt wird, die besonderer Achtsamkeit bedarf und ggf. zu Beanspruchungen führt, zeigt sich bei Herrn Santoro insgesamt eine bejahende, freudvolle Hinwendung zu kontingenten Aspekten der eigenen Tätigkeit. Das entsprechende „Strukturmoment" wird sozusagen als reizvolle *Gelegenheit* zur Improvisation bzw. als „Chance für intensives Lernen willkommen" geheissen (Combe 2015b: 130). Für Frau Perrin wiederum hat das Auftreten von Ungewissheit den Charakter einer *Bedrohung* und wird als Erschwernis ihrer regulären Vermittlungstätigkeit erlebt. Die Orientierungen der Berufseinsteigenden bestätigen in ihrer Unterschiedlichkeit auf empirischer Ebene jene theoretisch fundierten Spielarten der Annäherung an Ungewissheit, die Combe et al. (2018) anhand der Begriffe „Kontigenzbelastung", „Kontingenzfreude" und „Kontigenzzumutung" skizzieren.

5.4 Umgang mit Ungewissheit

Hinsichtlich des Umgangs mit Ungewissheit finden sich fallübergreifend sowohl antizipative als auch situative Formen der Bearbeitung von Kontingenz. Anhand der Beispiele lassen sich dabei folgende Orientierungen unterscheiden: Frau Egg bemüht sich um eine *(anerkennende) Abfederung* von Ungewissheit, im Zuge welcher der Unsicherheit von Vermittlungsprozessen zwar Rechnung getragen wird, zugleich aber der

Versuch erfolgt, diese gedanklich zu antizipieren und (u. a. über kollegiale Vergewisserungen) einzugrenzen. Herr Santoro orientiert sich seinerseits an einer *Inszenierung* von Kontingenz(-Gelegenheiten), die er teilweise aktiv produziert und mittels situierter Kreativität zu nutzen versucht (vgl. Combe & Paseka 2012). Bei Frau Perrin steht widerum die *Negation bzw. vordergründige Ausräumung* unterrichtlicher Ungewissheit unter Rückgriff auf externe (lehrmittelzogene) Empfehlungen im Vordergrund.

5.5 Professionalisierungsrelevante Entwicklungen

Unternimmt man eine Verortung der Erkenntnisse mit Blick auf den eingangs gesetzten, professionalisierungstheoretischen Rahmen, lassen sich hinsichtlich des krisenin duzierenden Charakters von Kontingenz mehr oder weniger fruchtbare Krisenkonstellationen unterscheiden. Während Ungewissheitserfahrungen in den Fällen Egg und Santoro mit situativen oder weiterführenden Adaptionsimpulsen verbunden werden und sich hinsichtlich des Lernens im Beruf teilweise auch persönliche Entwicklungsbemühungen andeuten, dokumentieren sich im Fall von Frau Perrin keine entsprechenden Sondierungen. Als mögliche Erklärung hierfür bietet sich folgende Interpretation an: Nur eine basale Anerkennung des Konstrukts Kontingenz, im Rahmen welcher Schülerinnen und Schüler als eigenständig denkende Subjekte konzipiert werden, erlaubt es, dass deren Lernprozesse in den Blick geraten und zum Ausgangspunkt weiterführender Adaptionsbemühungen gemacht werden. Eine entsprechende Einordnung der Erkenntnisse unterstreicht zum einen die potentielle Bedeutung einer „bewussten analytischen Auseinandersetzung mit den Grenzen der Kontrollierbarkeit der schulischen Handlungssituationen“ im Zuge der „Aus- und Fortbildung“ von Lehrpersonen (Combe et al. 2018: 73) zum Zwecke des Aufbaus eines „Kontingenzbewusstseins“ (ebd.: 53). Zum anderen erlaubt sie Anschluss an die These, „dass Lehrpersonen sich“ insgesamt „in dem Maße professionalisieren, wie sie sich in ihrem beruflichen Handeln an Bildungsprozessen der Schülerinnen und Schüler orientieren“ (Hericks et al. 2019: 604). Hier läge denn auch das Kernmoment einer „pädagogisch“ fundierten „Professionstheorie“ (ebd.), von welcher ausgehend Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen zu konzipieren wären.

Vor diesem Hintergund stellt sich in Anlehnung an Keller-Schneider (2018: 246) abschliessend die Frage, wie der (für eine Annahme kontingenzbezogener Herausforderungen zentrale) „Perspektivenwechsel von der Fokussierung auf eine den Unterricht lenkende Lehrperson“ hin zu einer „Lehrperson, die das Lernen und die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler unterstützt“ begleitet und angeregt werden kann. Die Autorin macht diesbezüglich die „Förderung eines konstruktiven, Irritation zulassenden Umgangs mit Ungewissheit“ geltend (ebd: 247). Im Sinne eines finalen Rückbezugs auf die Theorie des Erfahrungslernens lässt sich hier auch erneut auf Combe und Gebhard (2012: 22) verweisen, die hinsichtlich eines „vertrauenvollen Umgangs“ mit Irritationen die Bedeutsamkeit von Kontexten, die „Schwächen zulassen“ ohne „Nachteile“ zu generieren sowie die notwendige „Zeit, um dem Überraschenden innerlich Raum zu geben“ hervorheben. Entsprechende Prämissen bieten der Lehrerbildung interessante Diskussionsimpulse, die sich u.a. auch auf die Ausgestaltung von Schulpraktika beziehen lassen (vgl. Košinár & Schmid 2017).

Autorenangaben

Emanuel Schmid
Pädagogische Hochschule FHNW
Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung IP
Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Schweiz
emanuel.schmid@fhnw.ch

Literaturverzeichnis

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9/H. 4, S. 469-520.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich.

Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2013): Professionalisierung bildend denken. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In: Müller-Roselius, Katharina/Hericks, Uwe (Hrsg.): Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen: Barbara Budrich, S. 35-54.

Combe, Arno (2015a): Dialog und Verstehen im Unterricht. In: Gebhard, Ulrich (Hrsg.): Sinn im Dialog. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-66.

Combe, Arno (2015b): Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 117-136.

Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 12/H. 3, S. 549-571.

Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS.

Combe, Arno/Paseka, Angelika (2012): Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 2/H. 2, S. 91-108.

Combe, Arno/Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-79.

Dietrich, Fabian (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Wiesbaden: Springer VS.

Gruschka, Andreas (2018): Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-29.

Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10/H. 4, S. 567-579

Hericks , Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden: Springer VS.

Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Bonnet, Andreas (2019): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In: Harring, Marius/Rohlfs, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 597-607.

Hinzke, Jan-Hendrik (2018): Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Wiesbaden: Springer VS.

Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, Manuela (2018): „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten." Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden Springer VS, S. 231-254.

Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2014): Forschung zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 386-407.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Kohlhammer: Stuttgart.

Košinár, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Barbara Budrich.

Košinár, Julia (2018): Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden Springer VS, S. 255-275.

Košinár, Julia/Schmid, Emanuel (2017): Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht. Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 35/H. 3, S. 459-471.

Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-52.

Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Franz-Olaf (Hrsg.) (2011): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-183.

Schmid, Emanuel/Košinár, Julia (2021): Vom Umgang mit Erfahrungskrisen. Ein Theoriemodell als Heuristik und Analysefolie zur Rekonstruktion studentischer Praxiserfahrungen. In: Leonhard, Tobias/Herzmann, Petra/ Košinár, Julia (Hrsg.): Theoretische Grundlagen und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann, S. 263-280.

Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9/H. 4, S. 580–597.

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 begreifen[1], 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 & Schrittesser (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.

Routinen von einem „Sich-Einlassen auf pädagogische Ansprüche“ unterscheiden und für letzteres angeben, es ziehe „gesteigerte Unbestimmtheit und Ungewissheit der pädagogischen Praxis“ nach sich (ebd.: 36), erscheint Unterrichten als mal mehr und mal weniger ungewiss.

In der Skizze zum Thementeil ist ähnlich dazu von „offene[n], ungewisse[n] und irritierende[n] Unterrichts*situationen*“ (Hervorh. d. A.) die Rede, womit u. a. unterstellt wird, es könne „gewisse“ Unterrichtssituationen geben. „Ungewissheit“ wird hier also situativ und damit temporär gedacht. Gegen die These, pädagogisches Handeln sei als dieses notwendig „ungewiss“, wird damit davon ausgegangen, nur unter bestimmten Bedingungen stelle sich unterrichtlich „Ungewissheit“ ein; durch die beiden anderen Adjektive, „offen“ und „irritierend“, mit denen im *Call* „ungewisse Unterrichtsituationen“ gekennzeichnet werden, wird die Annahme nahegelegt, unterrichtliche Situationen, in denen eine instruktionale Lenkung durch die Lehrperson oder das didaktische Material vorliegt, sowie solche, die eher von Routine geprägt sind und „normal“ erscheinen, seien nicht „ungewiss“. Ähnlich scheint Ungewissheit auch in der Perspektive von Bonnet & Bracker da Ponte (2018) auf „[ü]berfachliches Lernen durch Ungewissheit“ gedeutet zu werden, wenn diese „Ungewissheit“ als Eigenschaft von Lernumgebungen fassen (vgl. ebd.: 31), welche über den Grad der Starrheit der „Aufgabenstruktur“ und „Partizipationsstruktur“ (ebd.: 29-30) variiert werden kann. Die Ungewissheit pädagogischen Handelns erscheint hier als *bestimmten* Lernarrangements eingeschrieben und damit als *didaktisch steuerbares Gestaltungselement des Unterrichts*: So heißt es von „kooperativen Lernformen“, dass „deren Ungewissheit zunächst sehr niedrig“ gestaltet und „über mehrere Lernjahre langsam gesteigert“ werden könne (ebd.: 35). Auch die Rede von einer „Erhöhung von Ungewissheit“ durch „Öffnung des Unterrichts“ (ebd.: 29) verweist auf eine Vorstellung einer dynamischen und modulierbaren Ungewissheit; ob diese jedoch auf „0“ reduziert werden kann, bleibt offen.[2] Derartige auch im Beitrag von Paseka & Schrittesser (2018) vorfindliche Vorstellungen der Steigerbarkeit von „Ungewissheit“ hebeln die Idee der konstitutiven Ungewissheit pädagogischen Handelns aus, da letztere nur die Dichotomie gewiss/ungewiss zulässt (so wie man auch nicht ‚ein bisschen schwanger‘ sein kann).

Handlungspraktisch gelesen, verweisen im *Call* genannte Begriffe wie „Kontingenzeinschränkung“ und „Schließung“ auf Reaktionen auf Kontingenz bzw. Ungewissheit im Sinne des Versuchs der Minderung. „Ungewissheit“ wird häufig, so unsere These, zugleich oder primär als zu bearbeitendes Problem (sei es der unterrichtenden Lehrpersonen und/oder der Schüler) angesehen (vgl. Gruschka 2018), was sich auf das Verständnis von Ungewissheit und die Art ihrer Erforschung auswirkt. Gegenläufig dazu wird in anderen Beiträgen zur Ungewissheit unterrichtlichen Handelns deren Bedeutsamkeit für mögliche Bildungsprozesse betont: Combe (2015) plädiert in seiner bereits genannten theoretisch-programmatischen Skizze etwa dafür, ein „anderes – konstruktiveres – Verhältnis zum Problem der Kontingenz zu gewinnen“ (ebd.: 118), als jenes, nach ihrer Beseitigung zu trachten, da eine solche, konstruktive Haltung für Bildungs-

2 Auch Paseka & Schrittesser (2018) explizieren nicht, ob pädagogische Praxis gänzlich gewiss sein kann, sodass der Gegenpol zu den sie interessierenden „fruchtbaren Momenten“ in dieser Hinsicht unbestimmt bleibt.

prozesse unerlässlich sei: „Um eine Auseinandersetzung des Ichs mit der Welt nachhaltig und prospektiv einzuleiten, müssen Ungewissheiten aktiv produziert werden“ (ebd.: 130).[3] Ähnlich, nur gleichsam von der anderen Seite kommend und sich auf empirische Beobachtungen von Unterricht stützend, argumentieren Paseka & Schrittesser (2018: 49), wenn sie „Muster von Schließungen“ im Unterricht als ein Übergehen „fruchtbarer Momente in Lernprozessen“ problematisieren.

Pädagogisch verlängert wird die Vorstellung einer didaktisch steuerbaren Ungewissheit, wenn darauf gezielt wird, den Heranwachsenden durch Unterricht eine Art Kompetenz des Umgangs mit Ungewissheit bzw. eine entsprechende „Bewältigungskompetenz“ zu vermitteln. In Übereinstimmung mit der professionalisierungstheoretischen Idee, Ungewissheit im Unterricht gestalten zu können, wird es zum Lernziel, „produktiv“ (Bonnet & Bracker da Ponte 2018: 35) mit Ungewissheit umzugehen (ähnlich Helzel 2018).

Die im *Call* thematisierten unterschiedlichen und teilweise schwer zur Deckung zu bringenden Bestimmungen von Ungewissheit (im Unterricht) finden sich also – soweit der Zwischenstand unserer Sichtung – auch in einschlägigen Beiträgen, die sich mit der Frage der Ungewissheit im Unterricht theoretisch und/oder empirisch auseinandersetzen. Dies zeigt u. E. an, wie disparat „Ungewissheit“ im hier fokussierten Forschungsfeld gefasst wird. Zugleich erwächst daraus die Aufforderung, zu klären, worum es uns mit „Ungewissheit“ im Unterricht geht, da es ohne eine solche Explikation nicht möglich wäre, zu prüfen, inwiefern sie sich als ein Gegenstand empirischer Unterrichtsforschung eignet.

Um dem nachzukommen, wenden wir uns zunächst vom Gegenstand Unterricht ab, und versuchen uns zu vergewissern, was Ungewissheit allgemein bedeutet. So ist bspw. wohl zumeist ungewiss, wie eine demokratische Wahl ausgeht; anders wäre es nur, ließe sich das Ergebnis hinreichend sicher prognostizieren. Und behaupten, wann Columbus Amerika entdeckt hat, sei ungewiss, kann man nur, wenn sich begründet bezweifeln lässt, dies sei 1492 gewesen. Ungewissheit ist demnach nicht identisch mit Un- bzw. Nicht-Wissen um etwas, das man wissen kann oder zumindest als Gegenstand von Wissen erachtet wird („Ich weiß nicht, wann Amerika entdeckt wurde.“), vielmehr stellt sie sich ein, wenn ein (möglicherweise vorübergehendes) Nicht-Wissen-*Können* zu Bewusstsein kommt und damit ein nicht ohne Weiteres in Wissen überführbares Unwissen („Wann wird wieder ‚normale‘ Präsenzlehre an den Universitäten stattfinden?“). Anders als beim subjektiven Unwissen um etwas, das unserer Erkenntnis zugänglich ist, ist also zudem unterstellt, die betreffende Frage sei objektiv offen. Vor diesem Hintergrund betrifft „Ungewissheit“ notwendig die objektive Seite – der Gegenstand unserer Erkenntnis entzieht sich dieser (zum Teil) – und die subjektive Seite von Erkenntnis, nämlich die Erkenntnis des Nicht-Wissen-Könnens um diesen Gegenstand bzw. Aspekte von ihm.[4]

Mit Blick auf Unterrichtsforschung, so möchten wir argumentieren, gilt es daher zunächst zu klären, ob deren Objekt tatsächlich Ungewissheit zukommt – und zwar eine

3 Indem Combe an dieser Stelle unter Bezugnahme auf Helsper von Ungewissheiten im Plural spricht, geht es um konkrete Gestalten von Ungewissheit, nicht um sie als Konstitutionsbedingung von Praxis; vgl. 3.

4 Diese subjektive Seite erscheint uns der häufig analog benutzte Begriff der Kontingenz, der das Anders-Sein-Können meint (vgl. Proske 2017: 32), in seinem strengen Verständnis als Beobachtungsbegriff auszusparen.

besondere, *unterrichtliche* Ungewissheit. Nur wenn dies der Fall ist, läge im Unterricht die Bedingung dafür, dass Lehrpersonen sich als diese und Schülerinnen und Schüler sich als diese in spezifischer Weise als nicht-wissen-könnend erleben können.

2 Ungewissheit und Unterricht: Gibt es eine spezifisch pädagogische Ungewissheit?

Indem wir „Ungewissheit" nicht als bloßen Beobachtungsbegriff verwenden, verorten wir sie auf der Ebene von Unterricht als Vermittlungspraxis; daraus resultieren Bezüge zur Professionalisierungstheorie, was für andere Herangehensweisen (vgl. 3.) nicht in gleicher Weise gilt. Aus pädagogischer Sicht ist zu beachten, dass jedem (nicht trivialen) Handeln Ungewissheit zukommt: Sein Ausgang ist ungewiss (vgl. Helsper 2005: 145). Dem entspräche die Einsicht des Handelnden, nicht wissen zu können, welchen Ausgang sein Handeln nehmen wird, ob es „Erfolg" haben wird. So ist verständlich, dass Gruschka (2018: 18) vom „Grundtatbestand der Ungewissheit der Praxis" spricht, also jedweder Praxis, auch wenn er dies zuvor ausschließlich an pädagogischen Beispielen erläutert. Ob ihnen eine spezifische Ungewissheit eignet, ist damit noch offen.

Auch der Ausgang pädagogischen Handelns ist ungewiss; doch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive erscheint dieser „Grundtatbestand" nur dann von Bedeutung, wenn seine Betrachtung etwas Pädagogisches erhellt (über das Pädagogische des pädagogischen Handelns und nicht bloß über Handeln im Allgemeinen). Daher soll geprüft werden, ob pädagogischem Handeln eine spezifische Ungewissheit zukommt. Wir schließen dazu an Helspers (2005: 145) Versuch an, diese genauer zu fassen; dabei differenzieren wir einen der von ihm genannten Gründe aus, um die Ungewissheit pädagogischen Handelns stärker inhaltlich zu bestimmen, als er dies tut:

a) Pädagogisches Handeln ist interaktiv, Handeln mit anderen Menschen: Sein Vollzug ist damit vom Mittun anderer abhängig.
b) Als Mittel des Einwirkens auf andere steht ihm nur Kommunikation zur Verfügung, die kein kausal wirkendes Werkzeug ist.

Als *pädagogisches* geht es diesem Handeln

c) um den Übergang vom Nicht-Wissen zum Wissen, vom Nicht-Können zum Können: Ob dieser gelingt, lässt sich nicht sicher vorhersagen (Nicht-Prognostizierbarkeit aufgrund von Nicht-Herstellbarkeit);
d) um Mündigkeit – und damit um etwas, dessen Ausbildung durch zu starke Lenkung(sversuche) unterbunden würde (Ziel-Mittel-Problem);
e) und um Bildung – und damit um etwas, das wegen seiner Zukunftsoffenheit noch nicht bestimmt sein *kann*, um ein Verhältnis von „Ich" und „Welt" in einer erst noch zu bestimmenden Form.

Eine spezifische Ungewissheit pädagogischen Handelns erscheint uns mit den Punkten a) und b) allerdings nicht markiert, da sie auch für anderes Handeln mit Menschen gel-

ten (bspw. für Marketing). Und maximal im Vorfeld des Pädagogischen erscheint uns c) zu liegen: Von Nicht-Wissen zu Wissen, von Nicht-Können zu Können zu führen, wird nur unter der Voraussetzung, dass dies an das Ziel der Mündigkeit und den Anspruch der Bildung gebunden ist, zum spezifisch pädagogischen Problem (im Unterschied zu bspw. Zeitansage und Dressur). Das Spezifische pädagogischer Ungewissheit erachten wir mithin durch die Punkte d) und e) benannt;[5] diese markieren für uns auch die Ungewissheit des Unterrichts als pädagogischer Veranstaltung.

Auf eben diese Aspekte bezieht sich Gruschkas (2018: 24) These, pädagogische Praxis sei „zutiefst bestimmt durch die *Latenz der Krise*". Mit dem Begriff der „Krise" wird – wenn auch unscharf – der Aspekt der Bildung als Entstehung des Neuen gefasst; und mit „Latenz" wird herausgestellt, dass Pädagogik das Problem, dem sie sich zu widmen hat, weder selbst erzeugen noch lösen kann. Sprachlich noch deutlicher als in der Systematik Helspers (2005) drückt sich hier die beiden Bestimmungen zugrundeliegende Sozialtheorie aus: Oevermanns Theorie der Lebenspraxis (vgl. Oevermann 2016).

Dies führt uns zu der Überlegung, dass es in Abhängigkeit der unterschiedlichen zugrundeliegenden Sozialtheorien zu unterschiedlichen Verständnissen von „Ungewissheit" in der empirischen Erforschung des pädagogischen Handelns kommt. Dieser Annahme folgend, soll daher zunächst an die Überlegungen von Gruschka, Helsper und Oevermann anschließend, eine strukturtheoretische Studie genauer auf die mit ihren methodisch-methodologischen Prämissen verbundenen Zugriffsmöglichkeiten auf Ungewissheit untersucht und dann kontrastierend geprüft werden, was in einer an Schatzki anknüpfenden ethnografisch-praxeologischen Perspektive als „Ungewissheit" im Unterricht in den Blick genommen werden kann. An einem methodologisch sich zwischen diesen „Polen" verortenden Beitrag sollen danach Gefahren der rekonstruktiven Erschließung von Ungewissheit im Unterricht diskutiert werden. Wir greifen dazu auf Beiträge zurück, von denen wir meinen, dass sich mit ihnen die Frage der Erforschbarkeit der Ungewissheit pädagogischen Handelns prägnant reflektieren lässt. Unser Ziel ist dabei nicht primär, die – vermutlich absehbaren – Differenzen herauszustellen, sondern auf Basis der Reflexionen eine Hypothese zu entwickeln, inwiefern sich „Ungewissheit" (nicht) als Untersuchungsgegenstand interpretativer Unterrichtsforschung eignet.

3 „Ungewissheit" in der interpretativen Unterrichtsforschung

Welche Rolle die Stellung der Methodologie zur „Ungewissheit" für deren Erforschung spielt und wie strukturtheoretische Prämissen die Erforschung von Ungewissheit unabhängig von objekttheoretischen Bestimmungen quasi verunmöglichen, möchten wir exemplarisch am Beitrag von Dietrich (2018) zeigen. Ihm geht es um die „spezifische Krisenhaftigkeit" des Referendariats (ebd.: 279). Die Bedeutung der Stellung der Methodologie zur „Ungewissheit" wird im Beitrag etwa dadurch thematisch, dass Dietrich „eine Relationierung" (ebd.: 281) des struktur- und des kompetenztheoretischen Modells

5 In diese differenzieren wir Helspers formales Kriterium der „Ermöglichung der Entstehung des psychisch Neuen" (ebd.).

der Professionalisierung unternimmt. Im Rahmen des Heftthemas ist dieser professionalisierungstheoretische Beitrag deshalb besonders interessant, weil im strukturtheoretischen Modell Professionalisierung als krisenhafter Bildungsprozess gedacht wird, der sich in der Auseinandersetzung u. a. mit der Ungewissheit des pädagogischen Handelns von Lehrpersonen im Unterricht vollzieht (vgl. 2.), wohingegen im kompetenztheoretischen Modell „Ungewissheit" als „doppelte Kontingenz" gefasst wird, der mit einem erlernbaren, „letztlich technologische[n] Repertoire" (Dietrich 2018: 279) zu begegnen sei.

Kann der Anspruch, die „spezifische Krisenhaftigkeit" des Referendariats herauszustellen, vom Autor zweifelsfrei eingelöst werden, gerät die Relationierung der beiden Modelle u. E. deshalb einseitig, weil sie *gegenstandstheoretisch* vom Boden des genetischen Strukturalismus Oevermanns aus erfolgt (vgl. ebd.: 281) und er mithilfe der Objektiven Hermeneutik analysiert, wodurch die *methodologische* Prämisse, Lebenspraxis sei per se krisenhaft (vgl. Oevermann 2016), in die Interpretation des empirischen Materials eingeht. Die konkurrierenden Ansätze zur Professionalisierung über die Betrachtung eines empirischen Falls in Beziehung zu setzen, wie Dietrich (2018) es vorhat, erscheint angesichts dieser Einseitigkeit nicht nur unnötig, es erscheint auf diesem Weg vielmehr gar nicht möglich. Dass in „krisentheoretische[r] Perspektivierung" (ebd.: 294) das kompetenztheoretische Modell von Professionalisierung als Aneignung von deklarativem, prozeduralem und strategischem Wissen (vgl. ebd.: 280) (i. e. Lernen) als im strukturtheoretischen Modell der Professionalisierung als Habitustransformation (i. e. Bildung) enthalten aufzufassen ist (vgl. ebd.), stellt nämlich nicht eine empirisch gewonnene Hypothese dar, sondern lässt sich a priori feststellen. Tatsächlich findet der Autor rekonstruktiv (nur) heraus, welche Krisen der Professionalisierung sich zeigen und wie diese bearbeitet werden. Entsprechend ist ihm zuzustimmen, seine Fallstudie erbringe „*eine mögliche konkrete Gestalt* der theoretisch [...] bestimmten Krisenhaftigkeit des handelnden Einstiegs in den Lehrberuf" (ebd.: 285; Hervorh. SK & MP).

Am Beitrag von Dietrich (2018) zeigt sich daher u. E. exemplarisch, dass Rekonstruktionen aus strukturtheoretischer Perspektive aufgrund ihrer methodologischen Prämisse der Krisenhaftigkeit sozialer Praxis per se als „Ungewissheitsforschung" verstanden werden können, dass damit aber „Ungewissheit" als *spezifischer, empirisch zu untersuchender* Gegenstand zugleich ausscheidet. Die Ungewissheit, hier Krisenhaftigkeit, dieser *als solche* selbst zu einem empirischen Untersuchungsgegenstand machen zu wollen, muss scheitern, weil sie vor der Zuwendung zur Empirie schon methodologisch in die Fassung des zu untersuchenden Gegenstandes eingeht und nur in ‚konkreten Gestalten' aufgewiesen bzw. erschlossen werden kann. Mit Oevermanns Theorie der Autonomie der Lebenspraxis (vgl. Oevermann 2016) als Bindeglied methodologischer und professionalisierungstheoretischer Überlegungen, werden daher „lediglich" Formen der Krisenbearbeitung untersucht, indem eine fallspezifische Gesetzmäßigkeit konkreter Selektionsentscheidungen der Lebenspraxis rekonstruiert wird (vgl. ebd.: 66). Etwas anderes ist – in dieser Perspektive – empirisch gar nicht zugänglich: Die zu untersuchende Lebenspraxis stellt gar nichts anderes dar. Rekonstruktionen von Deutungs- oder Handlungsmustern zeigen somit zwar immer auch Umgangsweisen mit Ungewissheit auf und ermöglichen Aussagen darüber, ob die identifizierten Krisen als akut oder qua Routine als „bearbeitet" gelten können, sie werfen aber als Deutungs-/Handlungsmuster der beteiligten Akteure in einer als ungewiss, da zukunftsoffen gedachten Situation keine

Erkenntnisse über die Ungewissheit/Krisenhaftigkeit der sozialen Praxis *als solche* ab, sondern über konkrete Ungewissheiten bzw. Krisen. Daher könnte sich eine Rekonstruktion des Unterrichtens, mit der seine Ungewissheit erforscht werden soll, nicht abheben von jedweder anderen strukturtheoretischen Rekonstruktion des Unterrichtens. Objektiv hermeneutisch gesprochen, scheidet „Umgang mit Ungewissheit" als Fallbestimmung aus, da diese auf jedwede Fallbestimmung zutrifft, diese Formulierung also wie ein „Oberbegriff" aller denkbaren Fallbestimmungen anzusehen ist. Mit dem Versuch der empirischen Untersuchung von Ungewissheit würde man gerade die Annahme von Krise und Routine als „universale Polarität menschlicher und gesellschaftlicher Praxis" (Oevermann 2004: 162) unterlaufen. Etwaige Versuche, das methodologisch Gesetzte in empirischen Forschungsvorhaben eigens zum Gegenstand zu machen, mündeten daher vermutlich in einer Verdinglichung von Ungewissheit (vgl. Oevermann 2016: 44).

Der Frage nach dem Einfluss methodologischer Vorannahmen auf die empirische Gewinnung von Thesen über Unterricht und seine Ungewissheit weiter folgend, soll nun geschaut werden, wie und als was „Ungewissheit" in der (ethnografisch-)praxeologischen Unterrichtsforschung, die strukturtheoretische Annahmen ablehnt, zum Gegenstand gemacht wird bzw. werden kann. Wir greifen dazu exemplarisch den Beitrag von Rabenstein & Steinwand (2020) heraus, weil in diesem ein Vergleich „kontingenzgewärtiger Ansätze" sinnverstehender Unterrichtsbeobachtung in der kasuistischen Lehre erfolgt, sodass nicht nur das Spezifische der Perspektive, sondern auch hier die professionalisierungstheoretische Relevanz zur Sprache kommt.[6]

In der Befragung der praxistheoretischen Perspektive hinsichtlich ihrer „Reflexionsfiguren für eine rekonstruktive Kasuistik" wird das darin vorfindliche Verständnis sozialer Wirklichkeit unter Rekurs auf Schatzki als durch Praktiken bestimmt vorgestellt, welche wiederum soziale Ordnungen hervorbringen. In der Folge wird „Kontingenz […] in der praxistheoretischen Fassung von Unterricht […] zu der Frage nach der In/Stabilität bzw. In/Stabilisierung sozialer Ordnungen" (Rabenstein & Steinwand 2020: 40):

> Didaktisches Handeln wird z. B. als Arbeit an der Stabilisierung der Bedeutung didaktischer Objekte (vgl. Röhl 2013) und damit als permanente Bemühung um die Stabilisierung der pädagogischen (Wissens-)Ordnungen beschreibbar. In diesem Verständnis wird Unterricht also einerseits in seinen wiedererkennbaren Einheiten – in seinen Routinen – untersucht, andererseits als Vollzug nie identischer Praktiken und somit auch als permanent zu stabilisierendes soziales Geschehen. (Rabenstein & Steinwand 2020: 40)

Angenommen wird eine „Iterabilität der Praktiken", wodurch der Blick auf mit dieser verbundene „Verschiebungen von Bedeutungen in der Wiederaufführung von Praktiken" gerichtet werden soll (ebd.: 39-40). Diese Wiederaufführung nie identischer Praktiken kann als „Ungewissheit" im Sinne einer Zukunftsoffenheit der sozialen Praxis verstanden werden, womit jedoch noch nichts über die subjektive Seite der Ungewissheit

6 Die Autorinnen vergleichen Ansätze sinnverstehender Unterrichtsforschung hinsichtlich der divergierenden Perspektiven auf die Kontingenz sozialer Praxis und deren Konsequenzen für Reflexionen des pädagogischen Handelns. Primär loten sie kasuistische Fragestellungen in den unterschiedlichen Ansätzen aus und wie diese mit den „sozial- bzw. gegenstandstheoretischen Prämissen" und damit verbundenen „Reflexionsfiguren pädagogischen Handelns" verknüpft sind (Rabenstein & Steinwand 2020: 31).

ausgesagt ist (s. 1.). Das Handeln der beteiligten Akteure ist in einen weiten Horizont eingespannt, wenn „das Tun von Lehrkräften […] als ein Moment – ein Vorhaben – von vielen in einem relationalen Gefüge aus (mehreren) Personen, Dingen, Räumen und Zeiten in den Blick" kommt (ebd.: 43).

Die Frage des Umgangs mit Ungewissheit als pädagogische Problemstellung (vgl. 2.) wird so in ein größeres Geflecht eingewoben. Gegen die Vorstellung einer „linearen Kausalität von Unterrichtsprozessen" wird pädagogisches Handeln relational „als ein wechselseitiges Adressierungsgeschehen" verstanden (ebd.: 40). Entsprechend sind Analyseperspektiven „typisch", wie sie von Rabenstein & Steinwand (2020) benannt werden: „Rekonstruiert werden könnten die subjektivierenden und dabei auch differenzierenden Effekte von Re-Adressierungen" (ebd.: 44). Damit würden Prozesse zum Gegenstand, die für pädagogische Ungewissheit bedeutsam sind (s. o. Kriterium a)), die u. E. aber nicht als spezifisch für *pädagogische* Praxis anzusehen sind. Inwiefern auf diese Weise (wenn etwa im Anschluss an Ricken pädagogisches Handeln „als performatives soziales Anerkennungsgeschehen" verstanden wird (ebd.: 40)) pädagogisches Handeln als auf Mündigkeit und Bildung (s. Kriterien d) und e)) bezogenes bestimmt wird und werden kann, wäre andernorts gründlicher zu diskutieren.[7] Für die hier interessierende Frage, wie und als was die „Ungewissheit" des pädagogischen Handelns praxeologisch in den Blick kommen kann, scheint uns der Hinweis auf dessen Eingebunden-Sein in ein größeres Wirkgeflecht bedeutsam. Dadurch erscheinen Transformationen sozialer Praxis weitgehend jenseits des Handelns von Individuen angesiedelt zu sein und eher als unkontrollierbare bzw. unkontrollierte Mutationen, im Sinne einer „Unberechenbarkeit der Praktiken" (Reckwitz 2003: 294), verstanden zu werden, womit die oben geschilderten Überlegungen der Steuerung von Ungewissheit aufgrund der sozialtheoretischen Prämissen dispensiert wären. Zudem lässt die mit der Situationsfokussierung einhergehende Abblendung des Zeithorizonts im Handeln der Akteure die Frage von Handlungsungewissheit als gleichsam inkompatibel zur praxeologischen Perspektive erscheinen.

Dass wir weder einen (rein) strukturtheoretischen noch einen praxeologischen Beitrag, in dem Ungewissheit im Unterricht *als solcher* empirisch nachgespürt wird, finden konnten, erscheint uns aus genannten Gründen erklärlich.[8] Allerdings liegt mit dem bereits erwähnten Text zu den „fruchtbare[n] Momente[n]" von Paseka & Schrittesser (2018) eine empirische Untersuchung vor, die sich als Beitrag zur Erforschung von Ungewissheit im Unterricht verstehen lässt. Die Autorinnen beziehen mit ihrem Versuch, im Anschluss an Giddens „Praktiken von Unterricht im Kontext Schule" zu rekonstruieren (ebd.: 36), eine Art Zwischenposition zwischen einer akteursorientierten praxeologischen und strukturtheoretischen Perspektive (vgl. ebd.: 36-37).

7 Mit dem in ethnographisch-praxeologischen Ansätzen vielfach erfolgenden Bezug auf Reckwitz (2003) und dem darin entfalteten praxeologischen Subjektverständnis, welches in Abgrenzung zur „Universalie des sich selbst reflektierenden Subjekts" (ebd.: 296) als „lose gekoppeltes Bündel von Wissensformen" (ebd.: 295) verstanden wird, scheint dies jedenfalls schwierig zu vereinen.

8 Gleichwohl erschien es uns lohnenswert und notwendig, genauer in und mit den angeführten Beiträgen auszuloten, welche Grenzen der auch mit dem *Call* zu diesem Themenheft angestrebten empirischen Erforschung von Ungewissheit im Unterricht gesetzt sind.

Ist für die Autorinnen einerseits Unterricht konstitutiv mit Ungewissheit verbunden (s. 1.), so denken sie diese – wie angeführt – zugleich dynamisch, wenn für sie „ein Sich-Einlassen auf pädagogische Ansprüche“ und eine Ausrichtung an der „individuellen Entwicklung der Lernenden“ „gesteigerte Unbestimmtheit und Ungewissheit der pädagogischen Praxis“ nach sich ziehen (ebd.: 36). Wie gezeigt, wird mit der These dynamischer Ungewissheit die behauptete konstitutive Ungewissheit im Unterricht ausgehebelt, weil man damit, gleichsam als Kehrseite, Gewissheiten annimmt, die dann Scheingewissheiten sein müssen, wenn man Ungewissheit für konstitutiv erachtet (vgl. 1.). In der empirischen Analyse konkretisiert sich dieses Problem u. E. in einer „Fallgeschichte“, welche von den Autorinnen als „Öffnung und Engführung“ bestimmt wird (ebd.: 44). Im Fall sagt die Lehrperson in einem Englischunterricht:

> Bei dieser Übung (.), bei dieser Übung ist neet [nicht] wichtig dos [dass] nachher jeder das gleiche da stehen hat, außer bei der ersten […] Sondern ihr könnt’s euch dann, abgesehen von dem was wir jetzt besprechen, eigene Antworten ausdenken. (ebd.)

Paseka & Schrittesser deuten dies so:

> Die Szene beginnt mit einer ‚wichtigen‘ Ankündigung des Lehrers, dass es für die folgende Übungsaufgabe nicht eine, sondern viele verschiedene Lösungen geben kann. Damit wird ein Erwartungsraum geöffnet, der Ungewissheiten für die Schülerinnen und Schüler bedeutet und eigentlich inspirierend sein könnte. Es gibt keine eindeutigen Lösungen und sie können die Aufgabe in unterschiedlicher Weise bewältigen. (ebd.: 45)

Ohne die Analyse im Detail zu diskutieren, ist u. E. auffällig, dass hier, offenbar an die Intentionen der Lehrperson anschließend, eine als „ergebnisoffen“ angekündigte Aufgabe von den Autorinnen als Ungewissheiten hervorrufende und Kreativität zulassende Unterrichtssituation verstanden wird. Nicht wird die Plausibilität dieser Annahme geprüft, indem etwa die Unterstellung von Gewissheit in anderen Aufgaben hinterfragt wird, sondern eine derartige Vorstellung „gewisser Aufgabenbearbeitungen“ wird in der analytischen Zuwendung gerade befeuert.

Diese nicht nur hier zu beobachtende Verdinglichungsgefahr scheint uns mit einem verkürzten Modell unterrichtlicher Vermittlung zusammenzuhängen. Wird diese nicht als wechselseitige Erschließung verstanden, sondern eine, die Seite der Aneignung abblendende Perspektive des Unterrichtens eingenommen, schleichen sich an den Lehr-Lern-Kurzschluss (zur Kritik s. Holzkamp 1997: 196) erinnernde Gestaltungsfantasien durch die Hintertür ein.

4 Inwiefern sich „Ungewissheit“ nicht als Gegenstand interpretativer Unterrichtsforschung eignet

Auf Basis dieser Sichtung kommen wir zu dem Schluss, dass die Frage, was als „Ungewissheit“ im Unterricht untersucht werden kann, wesentlich auf methodologischer Ebene, also vor der Zuwendung zur Empirie bestimmt wird. Um unsere Befunde knapp zu resümieren, nehmen wir in Kauf, ggf. zu stark zu pointieren.

Für die strukturtheoretisch ausgerichtete Forschung erscheint es uns generell so zu sein, dass in ihr „Ungewissheit" nicht zu einem eigenen Untersuchungs*gegenstand* erhoben werden kann. Dies wäre als Hinweis auf ein *zu behebendes* Empiriedefizit entsprechender Studien missverstanden; wir wollen damit auf eine Grenze strukturtheoretischer pädagogischer Unterrichtsforschung hinweisen. Indem ihre Methodologie die Krise als der Routine logisch vorgängig erachtet (vgl. Oevermann 2016), ist sie Ungewissheit systematisch gewärtig; in der Folge haben entsprechende Rekonstruktionen unausweichlich *den Umgang mit* Ungewissheit zum Gegenstand, besser: Handeln unter den Bedingungen von Ungewissheit. Wenn Gruschka (2018: 19) schreibt, angesichts von Ungewissheit als „Strukturmerkmal" pädagogischer Praxis eröffne sich „nur eine Problemlösung: die Reduktion der Ungewissheit", gibt er demnach nicht eine Handlungsempfehlung, sondern benennt die in der These liegende logische Implikation (vgl. Dietrich 2018: 285). Wegen dieser Implikation kann Kramer (2005) Konzepte der „Öffnung von Schule" als Schließungen aufspießen: Da jedes Handlungskonzept als dieses eine (bestimmte) Reaktion empfiehlt, ist ihm notwendig der Versuch inhärent, Ungewissheit zu reduzieren. Aber auch wenn „Öffnungen von Schule", strukturtheoretisch betrachtet, Schließungen (als Bearbeitungen von Krisen) darstellen, ist mit ihnen der Offenheit der Zukunft und damit der Ungewissheit der Praxis keinesfalls zu entrinnen.

Konsistent erscheint die Idee, die Ungewissheit des Unterrichts didaktisch zu modulieren, daher nur, wenn „Ungewissheit" nicht als konstitutives Merkmal pädagogischer Prozesse angesehen wird, sondern bspw. als Effekt einer Lockerung der Form des Unterrichts. Aus der Perspektive der Strukturtheorie, die wir selbst einnehmen, droht damit die Gefahr, Ungewissheit zu verdinglichen (vgl. dazu die Diskussion von Paseka & Schrittesser (2018) und Bonnet & Bracker da Ponte (2018)). In (rein) praxeologischer Forschung wird sie weniger groß sein, da ihr die Idee einer „Bewältigung" von „Ungewissheit" fernliegt. Dies hat vermutlich seinen Grund auch darin, dass Ungewissheit, wie wir sie hier bestimmt haben, gar nicht diesem Konzept gemäß ist.

Hält man an der These fest, Ungewissheit sei für pädagogisches Handeln konstitutiv, verbieten sich Gestaltungsfantasien. Nach Wimmer (2014: 95) wird mit den gefundenen Beherrschbarkeitsvorstellungen das seit je bestehende „Rätsel" negiert, wie „durch Lehre und Unterricht Bildung hervorgebracht" werde. Die Vorstellung, es lasse sich lösen, bspw. indem man Wirkungsbeziehungen zwischen Lehren, Lernen und Bildung feststellt (vgl. ebd.: 96), unterminiere die Zukunftsoffenheit und Aufgabe der Ausgestaltung des Ich-Welt-Verhältnisses. Im Anschluss an Helsper (2005) begründet sich darin die Ungewissheit pädagogischen Handelns (vgl. 2.). Das Rätsel, vor dem jede Unterrichtsforschung steht, die diesen als einen potenziellen Ort der Bildung denkt, korrespondiert insofern mit der spezifischen Ungewissheit unterrichtlichen Handelns.

Die Vorstellung ihrer Beherrschbarkeit kritisierend fasst Wernet (2018) den Nutzen empirischer Forschung so:

> Sowohl die allgemeine Erkenntnis der Nichtsteuerbarkeit von Erziehungs- und Bildungsprozessen als auch die empirische Rekonstruktion von konkreten Strukturen der Nichtverfügbarkeit sind potenziell von erheblicher, handlungspraktischer Bedeutung. Es ist weder eine Kleinigkeit noch handlungspraktisch unbedeutend, empirisch begründet Grenzen der Machbarkeit aufzuzeigen. (ebd.: 137-138)

Vor dem Hintergrund unserer ausschnitthaften Sichtung erscheint es uns jedoch so, dass damit der Nutzen empirischer Forschung überschätzt wird: Mit ihr können ‚konkrete Strukturen eines Nichtverfügens' rekonstruiert werden (etwa das Nichtverfügen eines bestimmten Unterrichtens über bestimmte Aneignungsprozesse, vgl. Pollmanns 2019); die „Nichtverfügbarkeit" ist dagegen eine Abstraktion und als diese nicht empirisch (s. o.). Empirisch lassen sich daher u. E. nicht die „Grenzen der Machbarkeit" aufzeigen, sondern lediglich immer wieder ‚Grenzen eines Machens'.

Gleichwohl schließen wir uns der gestaltungsskeptischen Stoßrichtung der Kritik Wernets an, denn eine empirische pädagogische Theorie des Unterrichts muss unterrichtliche Vermittlung als Versuche des Initiierens bzw. Gewärtigens und Bewältigens von Bildungs- und Erziehungskrisen (und insofern von Ungewissheiten) verständlich machen. Dass Ungewissheit generell vermehrt in den Aufmerksamkeitsfokus rückt, könnte als Effekt dessen zu verstehen sein, wie pädagogische Fragen empirisch erforscht werden. Gamm (1997: 35) macht auf die Dialektik aufmerksam, die mit der Zunahme einer bestimmen Form von Wissen gegeben ist, nämlich einer, die ihren Gegenstand „in immer mehr Variablen und Kombinationen zerteilt"; damit werde Wissen über ihn „unbestimmter, bloß wahrscheinlicher". Es ist zu erwägen, dass die Ausdifferenzierung primär quantitativer Bildungsforschung Unterricht als „ungewisser" ggf. nur dadurch erscheinen lässt, dass das von ihr produzierte Wissen wesentlich ein Nicht-Wissen über Unterricht als pädagogischem Vermittlungsgeschehen ist. Dass dieses Nicht-Wissen von Seiten der interpretativen Unterrichtsforschung vorschnell als Nicht-Wissen-Können affirmiert, dass diese „Ungewissheitskrise" der Forschung auf ihren Gegenstand und damit die Praxis projiziert wird, könnte ein Grund für die Konjunktur des Heft-Themas sein. Es hängt daher von der Herangehensweise ab, ob dies für die interpretative Unterrichtsforschung einen tatsächlichen oder nur einen vermeintlichen Aufschwung bedeutet.

Autorenangaben

Dr. phil. Sascha Kabel
Europa-Universität Flensburg, Institut für Erziehungswissenschaften
Auf dem Campus 1a
D-24943 Flensburg
sascha.kabel@uni-flensburg.de

Prof. Dr. Marion Pollmanns
Europa-Universität Flensburg, Institut für Erziehungswissenschaften
Auf dem Campus 1a
D-24943 Flensburg
marion.pollmanns@uni-flensburg.de

Literaturverzeichnis

Bonnet, Andreas/Bracker da Ponte, Elisabeth (2018): Überfachliches Lernen durch Ungewissheit? – Social skills und Reflexivität im kooperativen Englischunterricht. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, Jg. 47/H. 1, S. 25-39.

Combe, Arno (2015): Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 117-135.

Dietrich, Fabian (2018): Ungewissheit im Referendariat. Professionalisierung als Krisenbearbeitung. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 277-297.

Gamm, Gerhard (1997): Die Flucht aus der Kategorie. Die Unbestimmtheit der modernen Welt im Spiegel philosophischer Diskurse. In: Luthe, Heinz Otto/Wiedenmann, Rainer E. (Hrsg.): Ambivalenz. Studien zum kulturtheoretischen und empirischen Gehalt einer Kategorie der Erschließung des Unbestimmten. Opladen: Leske + Budrich, S. 35-63.

Gruschka, Andreas (2018): Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-29.

Helsper, Werner (2005): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. 2. Aufl. Weilerswist: Velbrück, S. 142-161.

Helzel, Gudrun (2018): Ungewissheit und Mehrdeutigkeit als Elemente des Philosophierens mit Kindern – Gesprächsanalyse anhand der dokumentarischen Methode. In: de Boer, Heike/Michalik, Kerstin (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 68-80.

Holzkamp, Klaus (1997): Lehren als Lernbehinderung? [1991] In: Ders.: Schriften I. Normierung Ausgrenzung Widerstand. Hamburg: Argument, S. 196-214.

Kramer, Rolf-Torsten (2005): Die „Öffnung der Schule" als anachronistische Metapher. System- und strukturtheoretische Reflexionen zum Problem der Steigerung von Ungewissheit im pädagogischen Handlungsfeld Schule. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. 2. Aufl. Weilerswist: Velbrück, S. 251-270.

Oevermann, Ulrich (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, Dieter/Veith, Hermann (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Der Mensch als soziales und personales Wesen, 20. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 155-181.

Oevermann, Ulrich (2016): „Krise und Routine" als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, Roland/Franzmann, Andreas/Jansen, Axel/Jung, Matthias (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-114.

Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (2018): Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-52.

Pollmanns, Marion (2019): Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht. Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Proske, Matthias (2017): Unterricht als kommunikative Ordnung. Eine kontingenzgewärtige Beschreibung und deren professionsbezogene Konsequenzen. In: Fridrich, Christian/Mayer-Frühwirth, Gabriele/Potzmann, Renate/Greller, Wolfgang/Petz, Ruth (Hrsg.): Forschungsperspektiven 9. Münster u. Wien: LIT, S. 27-49.

Rabenstein, Kerstin/Steinwand, Julia (2020): Reflexionsfiguren sinnverstehender Unterrichtsbeobachtung in kasuistischer Lehre. Eine Verhältnisbestimmung kontingenzgewärtiger Ansätze. In: Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31-46.

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32/H. 4, S. 282-301.

Wernet, Andreas (2018): Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 125-139.

Wimmer, Michael (2014): Lehren und Bildung. Anmerkungen zum Unwissen in der Lehre und zu einem „unmöglichen Beruf“. In: Ders.: Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh, S. 95-115.

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 Ablaufschema[1] 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).

praxis eine wesentliche Rolle, kann aber nicht bewusst kommuniziert und auch nicht kurzfristig gezielt verändert werden. Nach Bohnsack stellen Normen in Relation zum Habitus kontrafaktische Erwartungen dar, d. h. „Erwartungen, die aufrechterhalten werden, obschon sie in Diskrepanz zu den Handlungspraktiken stehen, auf die sie bezogen sind" (Bohnsack 2017: 49). Das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus muss daher permanent bearbeitet werden.

In der empirischen Rekonstruktion ist es nicht immer einfach zu entscheiden, was Habitus und was Norm ist (Hericks et al. 2018: 55-57). Der vorliegende Beitrag arbeitet an diesem Punkt mit folgender Heuristik: Den Ausgangspunkt für die empirischen Rekonstruktionen bilden Unterrichtssequenzen, in denen sich ein klarer Bezug auf Empfehlungen aus der Lehrerfortbildung zeigt. Hier werden von außen herangetragene Normen durch die habitualisierte Praxis, also den bestehenden Habitus, gerahmt. Brüche innerhalb dieser Unterrichtssequenzen werden als Hinweise auf Spannungen zwischen Norm und Habitus gedeutet. Grundsätzlich wäre auch denkbar, dass Brüche auf Spannungen zwischen unterschiedlichen Normen hindeuten. Allerdings gaben die betreffenden Lehrkräfte an, dass die Durchführung der biblischen Gespräche „gut geklappt" hätte. Sie thematisierten also keine von ihnen bewusst wahrgenommenen Spannungen zwischen den herangetragenen und von ihnen selbst vertretenen Normen.

Das Ziel des Beitrags liegt darin, ausgehend von Sequenzen, in denen sich ein klarer Bezug auf Empfehlungen aus der Lehrerfortbildung zeigt, zu rekonstruieren, wie dieses Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus, zwischen Orientierungsschema und Orientierungsrahmen im engeren Sinne, in einer der drei aufgezeichneten Unterrichtsreihen ausgestaltet ist und wie es bearbeitet wird. Dabei geht es *nicht* um eine kritische *Bewertung* – weder des unterrichtlichen Agierens der Lehrkraft noch der Normen des biblischen Gesprächs. Es geht vielmehr um die analytische Frage, *wie* die von außen herangetragenen Normen im Unterricht gerahmt werden, wie die Normen den Unterricht aufbrechen (vgl. 2.1 und 2.2), wie sie sich in ihn integrieren (vgl. 2.3), oder aber keinen erkennbaren Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen erhalten (vgl. 2.4).

Dazu rekonstruiert der Beitrag vier Unterrichtsszenen (2.) und bettet die Befunde anschließend in den Forschungskontext – insbesondere zum literarischen Gespräch – ein (3.). Ein knappes Fazit beschließt den Aufsatz (4.).

2 Empirische Rekonstruktion

Ich setze bei solchen Sequenzen an, die einen klaren Rückbezug auf die Empfehlungen aus der Fortbildung erkennen lassen. Diese Sequenzen befrage ich daraufhin, ob Brüche in der Unterrichtspraxis erkennbar werden und wie diese aussehen. Die dokumentarische Analyse bezieht die Brüche in der Unterrichtspraxis auf mögliche Spannungen zwischen Habitus und Norm. Die dargestellten Rekonstruktionen stellen Verdichtungen der Ausgangsanalysen dar.[3]

3 Ich danke Katharina Wanckel für den zweiten Blick auf die Analyse und wertvolle Hinweise.

2.1 Rahmung durch Brechung I: Ästhetik vs. Aufgabenerfüllung

Bevor eine Interpretation der ersten Szene vorgenommen wird, wird diese Szene zunächst wiedergegeben. Zur besseren kontextuellen Einordnung sind die Transkriptauszüge mit Standbildern, sowie mit ein- und überleitenden Beschreibungen des Settings versehen:

Beschreibung der Szene (19.06.2019_EGS_7O_Kamera 1_#00:55-2:33)

Die Schülerinnen und Schüler (SuS) sitzen mit der Lehrerin im Stuhlkreis. In der Mitte des Kreises liegt auf einer roten runden Decke eine aufgeschlagene bebilderte Bibel. Unter jedem Stuhl liegen drei Zettel: ein großer weißer (auf dem eine biblische Wundererzählung abgedruckt ist), ein kleiner weißer (leer) und ein kleiner gelber (leer). [Abb. 1]

Abbildung 1: Standbild zur ersten Transkriptsequenz.

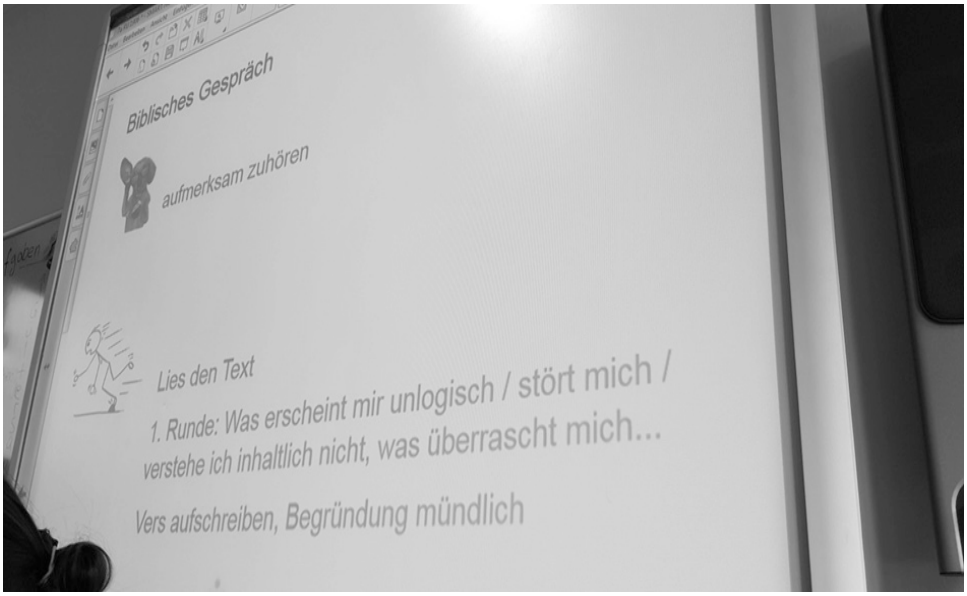
Nach der Begrüßung leitet die Lehrkraft zum biblischen Gespräch über:[4]

Lf: Genau. und wir haben schon einmal (.)äh komm ich da so dran; [beugt sich von ihrem Stuhl aus zum Schaltpult des Smartboards und ruft eine Folie auf; Abb. 2] Lf: ein biblisches Gespräch geführt. wer erinnert sich noch daran, nur einmal Finger hoch, [etwa die Hälfte der SuS meldet sich. Lf sieht sich im Kreis um.] (3) ah, perfekt. gut; der erste Schritt war ja aufmerksam zuhören [sehr schnell gesprochen]. ich will jetzt einmal die Bibelgeschichte vorlesen und dann [gedehnt] lesen wir, wie's dann weitergeht. ok?

4 Die Transkription richtet sich nach dem Notationssystem „Talk in Qualitative Research" (TiQ), (vgl. Asbrand & Martens 2018: 178-179).

Die Schülerinnen und Schüler reagieren weder verbal noch non-verbal. Die Lehrkraft beginnt, die biblische Wundererzählung von der Heilung eines Gelähmten (Lukas 5,17-26 in der Lutherübersetzung von 2017) von einem Textblatt vorzulesen. Anschließend bearbeiten die Schülerinnen und Schüler die „1. Runde" auf einem ihrer kleinen Zettel im Stuhlkreis.

Abbildung 2: Aufgabenstellung auf dem Smartboard.



Im biblischen Gespräch soll eine Situation geschaffen werden, die sich vom „normalen" Unterricht abhebt. Auf der Fortbildung wurde dazu ausgeführt, dass sich ein Stuhlkreis anbietet, in dessen Mitte eine Bibel liegt – möglichst nicht direkt auf dem (schmutzigen) Fußboden, sondern auf einer Decke oder Ähnlichem. Diese räumlich-ästhetische Gestaltung hat die Lehrkraft übernommen. Abweichend von der Gestaltungsempfehlung zeigt das Smartboard Aufgabenstellungen zum biblischen Text. Unter den Stühlen liegen Zettel bereit. Auf einem dieser Zettel ist der biblische Text abgedruckt, zwei Zettel sind leer. Im Gegensatz zu dieser Inszenierung sieht das Merkblatt zur Gestaltung biblischer Gespräche vor, Text- und Arbeitsblätter erst *nach* der ersten Textbegegnung einzuspielen und die Sitzordnung zu deren Bearbeitung zu verändern.

Brüche als Inkonsistenzen der Unterrichtspraxis zeigen sich insbesondere in vier Aspekten: Die bebilderte Bibel wird noch während des Vorlesens aus der Mitte entfernt und an eine als leseschwach diagnostizierte Schülerin weitergegeben [Abb. 4]. Die Lehrkraft kann das Smartboard aus dem Stuhlkreis heraus nur schwer bedienen. Schülerinnen und Schüler, die mit dem Rücken zum Smartboard sitzen, können es nicht erkennen. Die Schülerinnen und Schüler müssen die Zettel anschließend im Stuhlkreis (ohne geeignete Unterlage) beschriften.

Die Bibel in der Mitte und der Stuhlkreis geraten so in Spannung zu den Aufgabenstellungen am Smartboard und (deren Bearbeitung anhand von) den Zetteln unter den Stühlen. Die Bibel wird schnell „umfunktioniert“: Sie gestaltet nicht mehr die gemeinsame Mitte während des Vorlesens, sondern dient mit ihren Bildern einer leseschwachen Schülerin dazu, dem Unterricht zu folgen. Der Stuhlkreis wird zum räumlichen Setting für Einzelarbeit, bei der die Schülerinnen und Schüler eine geeignete Unterlage finden müssen, um schreiben zu können. In der räumlichen Gestaltung stehen sich damit zwei Ordnungen gegenüber: eine auf die Mitte zentrierte, auf das Zuhören orientierte, und eine individualisierte, auf das Beschriften von Zetteln zugeschnittene. Diese Spannung reproduziert sich in der unterrichtlichen Interaktion.

Verbal eröffnet die Lehrperson die Unterrichtsphase, indem sie daran erinnert, dass „wir“ schon einmal ein biblisches Gespräch geführt haben. Diese Proposition führt das biblische Gespräch als für das gesamte Kollektiv bekannt ein. Damit ist auch impliziert, dass das biblische Gespräch beim ersten Durchgang eigens vorgestellt und insofern als etwas Besonderes gerahmt wurde. Nach einer kurzen Sprechpause unterbricht sich die Lehrperson selbst und beugt sich (mit einiger Mühe) von ihrem Stuhl aus zum Schaltpult des Smartboards, um eine Folie mit den Aufgabenstellungen aufzurufen. In dieser Folie manifestiert sich das unterrichtliche Format der Aufgabenbearbeitung. Die Zettel unter dem Stuhl fungieren als stillschweigende Proposition, deren Gehalt zu einem späteren Zeitpunkt enaktiert werden wird: Die Schülerinnen und Schüler werden die Blätter bearbeiten (müssen).

Die Lehrperson fragt, wer sich noch an das biblische Gespräch erinnert und formatiert Bejahung im Sinne eines ‚Finger-Hebens‘. Das „nur“ schließt verbale Beiträge von Schülerinnen und Schülern als unzulässig aus. Es grenzt die Aufforderung von einer schulischen Erwartungshaltung ab, nach der das, was im Unterricht behandelt wurde, sowieso *allen* bekannt sein müsste und abgefragt werden kann. Obwohl sich nur die Hälfte der Schülerinnen und Schüler meldet, bewertet die Lehrperson das Ergebnis betont als „perfekt“. Die Situation wird dadurch verbal nicht als Prüfungs-, aber auch nicht als Gesprächssituation gerahmt, sondern als „Bestandsaufnahme“.

Das Zuhören wird als „der erste Schritt“ eingeführt. Unter den Stühlen liegen die Zettel bereit, am Smartboard finden sich bereits die Arbeitsaufträge, einer davon ist das Zuhören. Es geht also um das Bearbeiten mehrerer Arbeitsschritte. Dieser mehrschrittige Arbeitsprozess manifestiert sich sprachlich auch in der Ankündigung, den Text „jetzt einmal“ vorzulesen. „Dann“ lesen „wir“, wie’s weitergeht. Das „ok“ ruft keine erkennbare (non-)verbale Reaktion bei den Schülerinnen und Schüler hervor. Es fungiert nicht als Frage. Hier zeigt sich die Asymmetrie der Gesprächssituation (trotz des Sitzkreises): Hätte ein Schüler oder eine Schülerin gefragt, ob es „ok“ ist, wenn er/sie „jetzt einmal“ vorliest, wäre das eine echte Frage. Das Ausbleiben einer erkennbaren Reaktion der Lernenden – was von der Lehrperson so hingenommen wird – lässt sich als rituelle Konklusion deuten, die die Sequenz beendet (Asbrand & Martens 2018: 343): Im Unterricht sagt die Lehrerin an, was gemacht wird.

Auf Seiten der Lehrperson lässt sich damit eine erste Inkonsistenz zwischen Orientierungsschema und Orientierungsrahmen rekonstruieren: Gegenüber der Norm einer auf eine gemeinsame Mitte ausgerichteten Gestaltung einer Vorlesesituation zeigt sich habituell eine Orientierung an der schriftlichen Bearbeitung von Aufgaben in Einzel-

arbeit. Die Zettel und die Arbeitsaufträge, die von Anfang an verbal und non-verbal „mitlaufen", machen das Lernen formal sichtbar (vgl. Reh et al. 2015: 321-322).

2.2 Rahmung durch Brechung II: Gespräch vs. Redekette

Wiederum erfolgt vor der Interpretation eine Darstellung der entsprechenden Unterrichtsszene.

Beschreibung der Szene (19.06.2019_EGS_7O_Kamera 1_#09:13-10:02#)

Die SuS haben auf kleinen Zetteln notiert, was ihnen unlogisch erscheint, was sie stört, was sie nicht verstanden haben bzw. worüber sie gestolpert sind. Die Lehrperson leitet zur Besprechungsphase über. Sie scrollt dabei das Smartboardbild zu einer Abbildung samt Arbeitsauftrag [Abb. 3]

Abbildung 3: Ähnliche Stolpersteine nebeneinander legen.

Lf: Nadja; würdest du einfach mal anfangen, einmal sagen, welcher Vers dir komisch vorkommt, (oder) worüber du gestolpert bist und warum.

Nadja: emm ich finde die (.) den Vers 18, sie versuchten, den Kranken ins Haus zu bringen und ihn vor Jesus niederzulegen ich finde das komisch, weil Jesus tritt meistens öffentlich, in irgend so (ne tret) mal tritt meistens eher so auf Plätzen oder so auf; oder in Dörfern vor Brunnen oder so; und ich find das merkwürdig dass er plötzlich so in som Haus is;

Lf: ok, (2) Lena, machst du weiter?

Lena: em (.) mir kommt nichts komisch vor (.) @ja@ [zuckt mit den Achseln],

Lf: ok, dann leg mal deinen leeren Zettel auch dahin?

Jede Schülerin und jeder Schüler stellt reihum den eigenen Beitrag kurz vor und legt den Zettel auf die rote Decke. Die bebilderte Bibel liegt nun bei einer als lernbehindert eingestuften Schülerin auf dem Schoß. Die Lehrerin ratifiziert jeden Beitrag minimal verbal oder non-verbal (Nicken).

Abbildung 4: Die Schülerinnen und Schüler präsentieren reihum ihre Beiträge zum Arbeitsauftrag.

Während die SuS ihre Beiträge vorstellen und die Zettel in die Kreismitte legen, beginnt eine Schülerin unaufgefordert, die Zettel nach Versen zu sortieren. Nachdem alle an der Reihe waren, übernimmt die Lehrerin (#15:56-16:07#).

Abbildung 5: Schülerin sortiert die Beiträge nach Versen.

Lf: danke<u></u>schön, Mia du f- sortierst fleißig, mm? (.) ok. (.) em vielleicht mal ganz kurz weil das bei dem Dach haben das grad einige gesagt. wie waren denn die Häuser damals zur Zeit Jesu.

Die Darstellung am Smartboard zeigt eine netzartige Kommunikationsstruktur. Diese Struktur entspricht dem hermeneutischen Kerngedanken des biblischen Gesprächs, das auf einen unabschließbaren symmetrischen Austausch über und mit dem biblischen Text zielt. In diesem Gespräch sollen Redepflicht und Melderegel ausgesetzt sein. Die in der Kreismitte abgelegten Zettel sollen diese Kommunikationsstruktur abbilden, indem diskursiv ausgehandelt wird, welcher Zettel wohin passt. Abweichend von dieser Norm kommt es mit der Meldekette zu einer Gesprächsorganisation, die netzartige Bezugnahmen erschwert, die allerdings ohne Melderegel auskommt und die Redeanteile symmetrisch verteilt. Die Zettel werden ohne diskursiven Austausch bei den Versen platziert, auf die sie sich beziehen. Der *Bruch* entsteht zwischen der Darstellung der Kommunikationsstruktur am Smartboard und der verbal und visuell (Zettel) zur Aufführung gebrachten Kommunikationsstruktur im Stuhlkreis.

Mit der Aufforderung an Nadja, „einfach mal“ anzufangen, proponiert die Lehrerin den Beginn eines längeren Prozesses. Dass gerade Nadja anfangen soll, hat keinen erkennbaren Grund. Nadja begründet recht ausführlich ihre Antwort. Die Lehrerin ratifiziert ihren Beitrag mit einem zustimmenden „ok“. Nadja legt ihren Zettel in die Kreismitte. Danach wartet die Lehrerin kurz und nimmt dann Lena dran. Lena sitzt neben Nadja. Dadurch ist eine Regel aufgerufen, die den Ablauf des Prozesses steuert. Die Schülerinnen und Schüler stellen ihre Beiträge rechtsherum vor. Lenas Lachen und Achselzucken markieren Unsicherheit – sie hat ihren Zettel leer gelassen. Ihr „kommt nichts komisch vor“. Die Lehrerin ratifiziert auch diesen Beitrag. Die Regel zur Gesprächsorganisation wird so elaboriert: auch leere Zettel kommen in die Mitte.

Damit ist eine Redekette etabliert, die ohne Melden auskommt und trotzdem eindeutig geregelt ist. Es besteht Redepflicht, die Reihenfolge der Beiträge ist durch die Sitzordnung (also nicht inhaltlich) festgelegt. Außerdem gilt die stillschweigende Regel, dass alle Beiträge etwa gleich lang sein müssen. Die Gesprächsorganisation ist insofern symmetrisch gestaltet, als alle Schülerinnen und Schüler etwa im gleichen Umfang verbal beteiligt sind. Die Asymmetrie zur Lehrkraft ist durch die Redekette weitgehend unsichtbar gemacht – die Lehrkraft ruft nicht einzelne Schülerinnen und Schüler auf, sondern delegiert diese Funktion an die etablierte Gesprächsregel. Allerdings ratifiziert sie alle Beiträge (minimal).

Inhaltlich sind alle Beiträge direkt auf den Arbeitsauftrag bezogen, kaum auf vorangehende Beiträge. Während also die Gesprächsorganisation als Kette strukturiert ist, verläuft die Gegenstandskonstitution gleichsam sternförmig: alle Beiträge beziehen sich auf ein gemeinsames Zentrum, aber kaum aufeinander.

Durch das Weglegen der Zettel findet eine Dissoziation von Zettel und Schülerin und Schüler statt (Asbrand & Martens 2018: 336). Der einzelne Zettel ist nun nicht mehr einer einzelnen Person zugeordnet, sondern tritt auf der Decke in einen räumlichen Zusammenhang mit anderen Zetteln. Am Smartboard findet sich dazu der Arbeitsauftrag, ähnliche Stolpersteine nebeneinander zu legen. Die Lehrkraft geht verbal auf diesen Arbeitsauftrag nicht ein. Im Laufe der Redekette beginnt jedoch eine Schülerin unaufgefordert, die Zettel zu sortieren. Dieses Vorgehen hat sich offenbar beim letzten biblischen Gespräch etabliert. Die betreffende Schülerin legt einzelne Zettel um, die von Mitschülerinnen und -schülern platziert wurden. Ihr Sortieren wird von den anderen nicht kommentiert. Als Strukturierungshilfe dient offensichtlich die Versangabe, auf die

sich die Stolpersteine beziehen. Damit ist ein eindeutiges Kriterium gewählt, das keiner diskursiven Aushandlungsprozesse bedarf.

Die Lehrerin konkludiert die Redekette rituell mit einem betonten „dankeschön", wobei sie das Thema suspendiert, indem sie inhaltlich nicht auf die Beiträge eingeht. Sie validiert auch das Sortieren der Zettel. Das Lob gilt dem „Fleiß", nicht einer inhaltlich anspruchsvollen Interpretationsleistung. Die inhaltliche Relation zwischen den Zetteln spielt anschließend für das Gespräch keine Rolle. Konklusion und Validierung unterstützen die Proposition, nach der es beim biblischen Gespräch um einen formal (eindeutig) geregelten Ablauf geht.

Anschließend geht die Lehrerin „ganz kurz" auf eine Wissensfrage ein („wie waren denn die Häuser damals zur Zeit Jesu"). Sie wechselt dazu in ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch. Der Gesprächsverlauf tritt damit wiederum in deutliche Spannung zu der Darstellung auf der Folie, die eine netzartige inhaltliche Relationierung der Beiträge normiert.

Auf der Ebene des Orientierungs*schemas* richtet sich die Lehrkraft auch in dieser Sequenz erkennbar an einzelnen Vorschlägen zur Durchführung eines biblischen Gesprächs aus: Sie lässt die Schülerinnen und Schüler Stolpersteine zum biblischen Text formulieren, arbeitet mit Zetteln, die in die Mitte gelegt und sortiert werden, rahmt das Gespräch am Smartboard durch eine netzartige Verknüpfung der Beiträge, setzt die Melderegel aus und stellt durch die Redekette eine (scheinbar) symmetrische Gesprächskonstellation her.

Der Orientierungs*rahmen* ist demgegenüber an Formalisierung und Vereindeutigung orientiert, die eine weitreichende Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen ermöglichen. Für die Gesprächsorganisation gibt es eine eindeutige Abfolge, das Sortieren der Zettel (das offenbar beim letzten Durchgang thematisiert worden ist) erfolgt nach einem eindeutigen formalen Kriterium und die Lehrerin vertieft – als einzigen inhaltlichen Aspekt – eine geschlossene Wissensfrage, zu der sie die (ihr bekannte) Antwort im fragend-entwickelnden Gespräch erarbeitet. Diese Orientierung an Formalisierung und Vereindeutigung transformiert das normativ avisierte offene und unabschließbare Gespräch in eine Redekette, deren Beiträge symmetrisch auf die Schülerinnen und Schüler verteilt sind, die reihum abgehakt und auf Zetteln sichtbar gemacht werden.

2.3 Rahmung durch Integration: (Bedeutungs-) Vielfalt vs. eine Botschaft

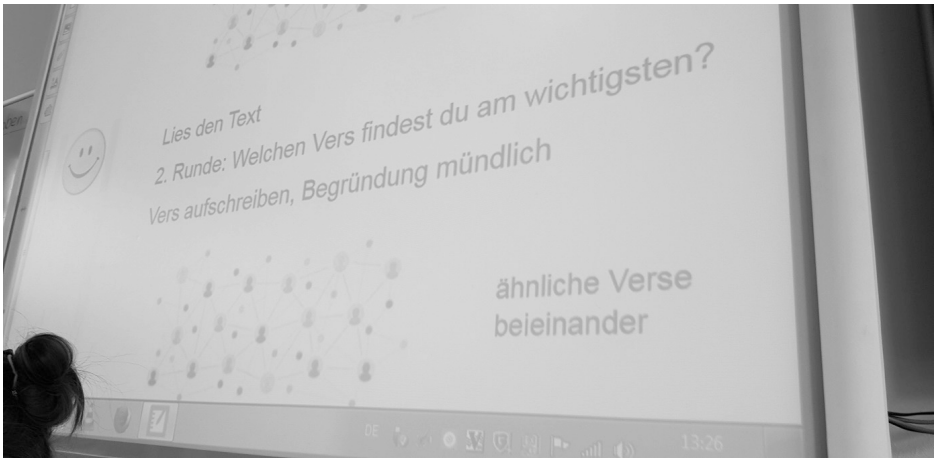
Auch hier erfolgt vor der Interpretation eine Darstellung der entsprechenden Unterrichtsszene.

Beschreibung der Szene (19.06.2019_EGS_7O_Kamera 1_#09:13-10:02#)

Nach den Stolpersteinen notieren die SuS auf dem anderen kleinen Zettel, welchen Vers sie am wichtigsten finden. Der Arbeitsauftrag erscheint auch am Smartboard. [Abb. 6]. Anschließend stellen die SuS ihre Beiträge wieder reihum im Stuhlkreis vor und legen ihre Zettel zu den anderen auf die Decke. Dieselbe Schülerin, die schon die Stolpersteine sortiert hatte, sortiert nun die weiteren Zettel dazu. Gliederungskriterium ist erneut

die Verszahl. Die Lehrerin schließt diese Phase wiederum rituell mit einem Dank ab. (#28:14-30:04#)

Abbildung 6: Folie mit dem zweiten Arbeitsauftrag am Smartboard



Lf: „hey, vielen Dank. ich bin tatsächlich fasziniert, weil ich glaube, jetzt ham wir wirklich jeden Vers dieser Wundergeschichte einmal gehört als wichtigsten Vers für (.) euch. also es wurde haben wirklich alle Verse einmal genannt. die Zettel sammeln wir natürlich jetzt gleich wieder ein um damit noch weiter zu arbeiten, zum Abschluss würde ich gerne also Abschluss in diesem Stuhlkreis wir ham noch'n bisschen, würd ich einmal mir äh von euch anhören, was glaubt ihr, oder was steckt jetzt nachdem wir uns die wichtigsten Verse angehört haben, wo wir uns aber auch angehört haben was is'n bisschen komisch, was steckt für euch für ·ne Botschaft in dieser Wundergeschichte. also, was möchte Jesus damit sagen. was können wir heute, wenn wir diese Wundergeschichte heute lesen, was können wir (.) ja damit anfangen. was soll uns das sagen."

Auf dem Informationsblatt zum biblischen Gespräch aus der Fortbildung heißt es: *Biblische Texte gelten als polyvalent. Der Deutungsprozess ist daher unabschließbar. Das biblische Gespräch nimmt SuS für eine begrenzte Zeit in diesen Deutungsprozess hinein. Ergebnis des biblischen Gesprächs ist nicht „die" richtige, für alle verbindliche Deutung, aber auch nicht ein unverbindlicher Austausch über je individuelle Deutungen, die unverbunden nebeneinander stehen bleiben. Ziel ist vielmehr, die individuellen Deutungen an den Text rückzubinden sowie untereinander zu vernetzen und darüber ggf. zu irritieren und zu verändern. […]*

Gemäß dieser Norm würdigt die Lehrkraft die Vielfalt der Nennungen bezüglich des „wichtigsten Verses". Abweichend von der Norm eines polyvalenten Textmodells kommt es im Anschluss nicht zu einer diskursiven Aushandlung der unterschiedlichen Gewichtungen. Das Textmodell „kippt" stattdessen in ein geschlossenes, autorzentriertes Modell: Es geht um die jesuanische Botschaft an „uns". Der *Bruch* liegt hier auf der literaturtheoretischen Ebene: Einerseits geht es (rezeptionsästhetisch) um möglichst viele unterschiedliche subjektive Deutungen, andererseits (autorzentriert) um die eine (eindeutige) Botschaft.

Mit dem eher jugendsprachlich geprägten „hey“ validiert die Lehrerin die Beiträge der Schülerinnen und Schüler positiv. Sie proponiert anschließend Vielfalt als Grund für ihre Faszination und elaboriert diese Proposition dahingehend, dass jeder Vers genannt wurde. Die Lehrkraft benennt damit ein rein formales Bewertungskriterium, das an das Sortieren der Zettel anknüpft und an eindeutigen Verszuordnungen orientiert ist. Die Zettel werden „natürlich“ eingesammelt, um weiter mit ihnen zu arbeiten. Tatsächlich kommen nur die Textblätter im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit vor. Die Vielfalt der Beiträge ist nicht mehr sichtbar. „Übrig“ bleibt der eine biblische Text.

„Zum Abschluss“ dieser Stunde möchte die Lehrerin hören, was „für euch“ für eine „Botschaft“ in der biblischen Erzählung „steckt“. Die anschließende Formulierung „was möchte Jesus damit sagen“ impliziert ein monovalentes, intentionales Textmodell. Im Fokus ist jetzt „Jesus“ mit seiner Aussageabsicht. Diese Formulierung kommt im Laufe der Unterrichtseinheit mehrfach vor. Sie könnte im Zusammenhang mit neutestamentlichen Texten habitualisiert sein. Die Frage nach *der* „Botschaft“ Jesu für uns heute forciert die Schließung der Bedeutungsgestalt im Sinne einer Vereindeutigung und vollzieht dabei den Umschlag von beliebig vielen *subjektiven* Bedeutungsgestalten („für mich“) zu einer „objektiv“ eindeutigen, jesuanischen Botschaft für „uns“. Dieser Umschlag wird sprachlich als (folgerichtiger) Anschluss an das Bisherige gestaltet („jetzt nachdem wir uns“). Was literaturtheoretisch als Gegensatz gilt, erscheint im Unterricht als Elaboration. Vereindeutigung zeigt sich so in zwei Richtungen (vgl. Bauer 2018: 30): einerseits als formale Ratifizierung aller Beiträge als gleich-gültig, andererseits als Engführung des Textes auf das, was „Jesus“ „uns“ „sagen“ „möchte“.

Die Norm eines unabschließbaren Deutungsprozesses polyvalenter biblischer Texte (vgl. Garbe 2011: 80-81) wird in den Unterricht integriert, indem sie in besonderer Weise doppelt gerahmt wird: einerseits im Sinne einer Würdigung möglichst vieler individueller Deutungen, andererseits im Sinne der Frage nach der Botschaft Jesu an uns. Die erste Rahmung eröffnet viele Partizipationschancen, die zweite ermöglicht eine klare Zielorientierung. Der biblische Text wird dabei fachlich ambivalent rekonstruiert: als bedeutungsoffen *und* als bedeutungsgeschlossen.

2.4 Keine Rahmung: Kanonische Reflexion vs. Entgrenzung

Das biblische Gespräch sieht programmatisch eine „kanonische Reflexion“ vor, die fragt: *Macht es für dich einen Unterschied, dass der Text in der Bibel (im Neuen Testament) steht? Warum (nicht)?* Diese Norm der „kanonischen Reflexion“ findet keinen erkennbaren Eingang in die unterrichtliche Praxis. Aufschlussreich ist hier eine Sequenz, in der es um den (kanonisch-) biblischen Charakter des Textes geht.

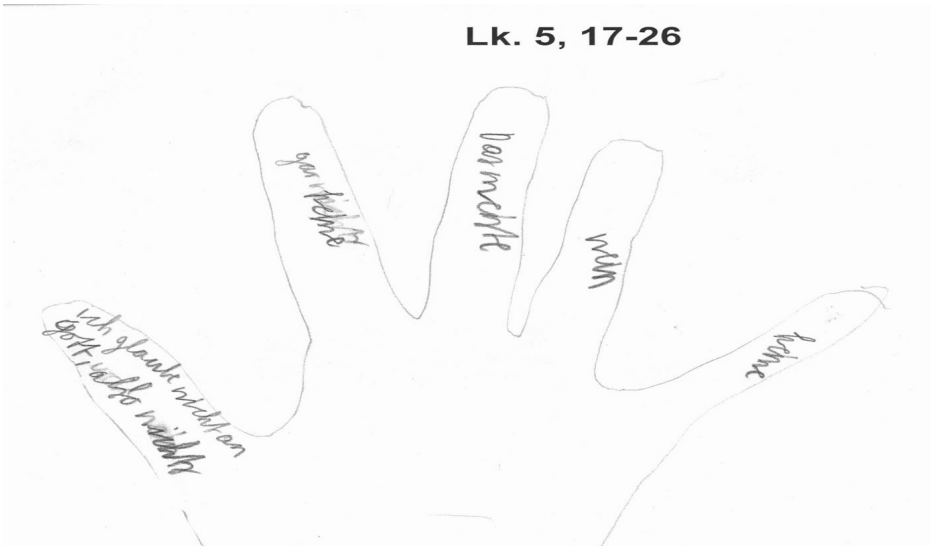
In der dritten Doppelstunde sollen die SuS ihre Hand auf ein Blatt Papier malen und die Finger anhand der „Fünf-Finger-Methode“ beschriften:

- „Das hat mir besonders gut an der Bibelgeschichte gefallen.“ (Daumen)
- „Diese Botschaft steckt für mich in der Bibelgeschichte.“ (Zeigefinger)
- „Das hat mir nicht so gut gefallen an der Bibelgeschichte.“ (Mittelfinger)
- „Meine Deutung der Bibelstelle hat sich nach der Bearbeitung der Aufgaben verändert.“ (Ringfinger)

- „Diese Fragen sind offen geblieben.“ (kleiner Finger)

Eine exemplarische Schülerarbeit ist in [Abb. 7] abgebildet.

Abbildung 7: Ergebnis eines Schülers



In der anschließenden Präsentationsrunde stellt der Schüler seine Ergebnisse vor (03.07.2019_EGS_7O_Kamera 1_#26:13-26:32#):

Sm: ich glaube nicht an Gott, also nichts, (2) äh Zeigefinger (2) gab für mich steckt gar keine Botschaft drin, (2) mir hat das meiste nich gefallen an der Geschichte (.) weil (.) also kein Wunder, meine Deutung hat sich auch nich verändert.

Lf: ok,

Sm: und keine Fragen.

Lf: danke für deine Ehrlichkeit.

Sm: ja,

Die Aufforderung, die eigene Hand zu zeichnen, stellt einen persönlichen, individuellen Bezug her: Ich schreibe meine Deutung der Erzählung gleichsam in mich hinein. Eine distanzierte Auseinandersetzung mit dem biblischen Text wird dadurch erschwert. Der Schüler macht sich in der Art, wie er die Aufgabe bearbeitet, die Orientierung an Formalisierung (bei inhaltlicher Beliebigkeit) zu eigen: Er beschriftet jeden Finger[5] und insistiert darauf, alle Finger vorzustellen.

Die erste Äußerung des Schülers proponiert, dass die Bearbeitung der Aufgabenstellung nur sinnvoll ist, sofern man an Gott glaubt. Seine weiteren Antworten werden

5 Die Schülerin Lena (vgl. Sequenz 2) lässt demgegenüber ihren Zettel leer.

als Elaborationen dieser Proposition gerahmt. Da er nicht an Gott glaubt, kann er die Aufgabe nur formal, nicht aber inhaltlich bearbeiten. Das mehrfache Zögern markiert allerdings eine gewisse Unsicherheit, ein Austesten der Grenzen: Sind diese Beiträge zulässig?

Die Lehrkraft bleibt zunächst bei ihrer Routine und ratifiziert den Beitrag minimal. Allerdings hebt sie am Ende des „ok" die Stimme, so dass – anders als bei der Ratifizierung der anderen Beiträge – Zweifel oder Kritik mitschwingen. Der Schüler fährt mit einem betonten „und" fort – er war noch nicht fertig. Der Dank der Lehrkraft „für deine Ehrlichkeit" impliziert, dass es den Schüler Überwindung gekostet hat, seine Antworten vorzustellen – eigentlich waren sie nicht vorgesehen. Das Unvorhergesehene wird explizit nicht als Provokation gerahmt, auch nicht als inhaltliche Leistungsverweigerung – aber auch nicht als legitime Infragestellung der hermeneutischen Prämisse –, sondern als Ausdruck einer positiven Charaktereigenschaft.[6]

Anders als in den anderen Redezügen, bei denen nach der Validierung durch die Lehrkraft der nächste Beitrag einer Schülerin oder eines Schülers vorgestellt wird, validiert der Schüler seinerseits die Aussage der Lehrkraft durch ein „ja" mit doppelter Hebung der Stimme. Er übernimmt hier in gewisser Weise die Rolle der Lehrkraft und behält das letzte Wort. Die Lehrerin hält habituell an der hermeneutischen Prämisse fest, nach der biblische Texte eindimensional als „Botschaft" Jesu an (jeden einzelnen von) „uns" zu lesen sind. Diese Prämisse wird durch die Empfehlung aus der Lehrerfortbildung nicht erkennbar irritiert.

In der Sequenz wird eine Spannung sichtbar: Einerseits fordert die Lehrerin den Glauben des Schülers nicht explizit ein. Andererseits markiert sie dessen Fehlen indirekt als Defizit, indem sie impliziert, dass es Ehrlichkeit erfordert, sich im Religionsunterricht zum Nicht-Glauben zu bekennen. Diese Spannung lässt sich am ehesten als eine zwischen Habitus und normativem Professionswissen (jenseits der Lehrerfortbildung) deuten: Im Rahmen des Professionswissens ist unstrittig, dass Glauben im schulischen Religionsunterricht nicht eingefordert und bewertet werden darf.[7]

3 Einbettung in den Forschungskontext

Das biblische Gespräch lehnt sich in wesentlichen Punkten an das literarische Gespräch aus der Literaturdidaktik an. Nele Ohlsen (2014: 337-338) hat darauf hingewiesen, dass literarische (Vorlese-)Gespräche institutionalisierte schulische Normen bewusst für eine begrenzte Zeit außer Kraft setzen wollen. Sie sollen nicht in der sonst üblichen Sitzord-

6 Die Art der Validierung kann als eine Form der Entgrenzung gedeutet werden (vgl. Wernet 2003: 11-18).

7 Vgl. den aktuellen Lehrplan für evangelischen Religionsunterricht in NRW an Gesamtschulen: „Die Glaubenshaltung der Schülerinnen und Schüler, die im Religionsunterricht nicht vorausgesetzt oder gefordert wird, darf nicht in die Leistungsbewertung einfließen." (2013: 36) Nach Andreas Wernet haben wir es hier mit einer strukturellen Paradoxie zu tun. „[Konfessioneller Religionsunterricht] konstituiert eine Uneindeutigkeit von ‚Bekenntnisorientierung' und kognitiver Orientierung. Sobald der schulische Unterricht qua Inhalt Bekenntnisunterricht sein will, begibt er sich […] in eine Paradoxie." (Wernet 2003: 116).

nung stattfinden, sondern bereits durch die räumliche Ordnung aus dem alltäglichen Unterricht herausgehoben werden. Die Kinder sollen sich nicht melden und das Gespräch folgt nicht einem Aufgabe-Lösungs-Muster. Die Kinder äußern sich freiwillig und spontan. Die Leistungskontrolle erfolgt nicht anhand des Gesprächs, sondern anhand eines Lerntagebuches, das sich auf das Gespräch bezieht.

Probleme bei der Durchführung literarischer Gespräche im Unterricht, die sich bei ihrer Erprobung gezeigt haben, ordnet Ohlsen – vor einem anderen Theoriehintergrund – zwei Bereichen zu: einerseits der (defizitären) Gesprächskompetenz bei Schülerinnen und Schülern, andererseits der eingeschliffenen Erwartung der Lernenden, mit geschlossenen Aufgabe-Lösungs-Mustern konfrontiert zu werden – einer Erwartung, die die Offenheit des literarischen Gesprächs programmatisch unterläuft (Ohlsen 2014: 338-339). Dieser Befund ist in doppelter Hinsicht aufschlussreich.

Zum einen attribuiert Ohlsen die wahrgenommenen Probleme der Umsetzung ausschließlich auf den Schülerhabitus. Der vorliegende Beitrag fokussiert demgegenüber den Lehrerhabitus und versucht zu zeigen, wie Rahmeninkonsistenzen auf Seiten der Lehrkraft in der asymmetrischen Interaktion des Unterrichts ambivalente Fachlichkeiten hervorbringen und unterstützen – und die „Umsetzung" neuer Leitbilder erschweren. Martens und Gresch (2018) haben in ähnlicher Weise für den Biologieunterricht exemplarisch gezeigt, wie „die Diskrepanz zwischen Norm und Habitus, die sich im Rahmen des Unterrichtsgesprächs […] aktualisiert und verfestigt, durch die Lehrperson in der asymmetrischen Konstellation des Unterrichts auf die Verstehensprobleme der Schülerinnen und Schüler attribuiert [wird]." (Martens & Gresch 2018: 286-287) Der vorliegende Beitrag kann insofern den Blick dafür schärfen, dass „Umsetzungsprobleme" nicht einseitig dem Schülerhabitus zuzuschreiben sind, sondern auch als Ausdruck einer Differenz von Norm und Habitus bei den Lehrkräften gedeutet werden können.

Zum anderen sind die von Ohlsen identifizierten Problembereiche auch für die hier analysierten Unterrichtssequenzen relevant. Sie eröffnen eine Lesart der empirischen Befunde, nach der die unterrichtlichen Praktiken die herangetragenen Normen (habituell) an den Schülerhabitus anpassen – und dadurch Rahmeninkonsistenzen erzeugen: Die Meldekette unterbindet durch ihre klare formale Struktur eine Fokussierung auf die Lehrkraft. Sie zwingt die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkraft kurzzeitig aus ihrer institutionell vorgegebenen Lehrer-Rolle zu entlassen.[8] Die Meldekette ermöglicht – im Sinne des biblischen Gesprächs – eine symmetrische Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler. Aber sie erfordert nicht zwingend, dass die Schülerinnen und Schüler inhaltlich aufeinander Bezug nehmen. Die von Beginn an mitlaufenden Aufgaben passen das biblische Gespräch an ein schulisch habitualisiertes Aufgaben-Lösungs-Muster an. Die Fokussierung auf eine (jesuanische) Botschaft bildet das Gegengewicht zur Offenheit des biblischen Gesprächs und entspricht einer im Zusammenhang mit dem literarischen Gespräch als habituell rekonstruierten Schülererwartung, am Ende zu wissen, „was der Text sagt" (vgl. Härle 2011).

8 „Es besteht die berechtigte Befürchtung, dass die Lehrkraft ihre Lehrer-Rolle im institutionellen Muster nicht verlassen kann oder von den Schülern nicht aus ihr entlassen wird; in diesem Fall steuert die Lehrkraft gewollt oder ungewollt das Gespräch." (Bräuer 2014: 234-235).

4 Fazit

Lehrerfortbildungen können Norm-Habitus-Spannungen auf Seiten der Lehrkraft verschärfen, weil sie nur auf der Ebene des Orientierungsschemas, kaum aber auf der Ebene des Orientierungsrahmens etwas bewirken können. Der vorliegende Beitrag zeichnet mit Blick auf die Durchführung eines biblischen Gesprächs im schulischen Religionsunterricht entsprechende Rahmeninkonsistenzen nach. Er rekonstruiert, wie von außen herangetragene Normen in der unterrichtlichen Praxis lehrerseitig habituell gerahmt werden – oder keinen erkennbaren Niederschlag finden. Die rekonstruierten Orientierungen an Vereindeutigung und Formalisierung lassen sich als habituelle Passungen an das inkorporierte Bild von Unterricht deuten. Das auf Offenheit und Unabschließbarkeit angelegte biblische Gespräch wird unterrichtlich erfolgreich „domestiziert“: Es hat – in der kommunizierten Wahrnehmung der Lehrkräfte – alles „gut geklappt“.

Lehrerfortbildungen möchten Lehrerhabitus langfristig irritieren und so verändern. Sie haben den Anspruch, das unterrichtliche Agieren der Lehrkraft zu ‚verbessern‘. Sie stoßen dabei auf habituelle Muster, die durchaus leistungsfähig sind, indem sie Unterricht stabilisieren. Diese Muster können ihrerseits als kritische Anfragen an die Praxistauglichkeit normativer Erwartungen gelesen werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Fortbildungsangebote – wie in diesem Fall – institutionalisierte schulische Normen zeitweise außer Kraft setzen wollen. Der Gesamtbefund wirft u. a. die Frage auf, wie Lehrerfortbildungen Rahmeninkonsistenzen nicht nur verschärfen, sondern (anschließend) auch bearbeitbar machen können. Ein wesentlicher Schritt könnten dabei Analysen von Unterrichtssequenzen sein, die Rahmeninkonsistenzen *bei* Lehrkräften *für* Lehrkräfte sichtbar machen. In religionsdidaktischer Hinsicht erweist sich insbesondere die rekonstruierte habituelle Orientierung an Vereindeutigung als Herausforderung für die programmatische Forderung nach der Förderung von Ambiguitätstoleranz (Dressler 2018: 107-110) im konfessionellen Religionsunterricht.

Autorinnenangaben

Prof. Dr. Hanna Roose
Ruhr-Universität Bochum,
Lehrstuhl für Praktische Theologie/Religionspädagogik
an der Evangelisch-Theologischen Fakultät
Universitätsstraße 150
44801 Bochum
hanna.roose@ruhr-uni-bochum.de

Literaturverzeichnis

Asbrand, Barbara (2000): Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Unterrichts im Klassenverband der Grundschule. Frankfurt/M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer.

Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: Reclam.

Bohnsack, Ralf (2014a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Toronto: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2014b): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer, S. 33-55.

Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Budrich.

Bräuer, Christoph (2014): Literarisches Lernen im Sprechen und Schreiben: Schriftliche Vor- und Nachbereitung literarischer Gespräche. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard/Heizmann, Felix (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 229-262.

Dressler, Bernhard (2018): Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegung. Leipzig: Leipziger Verlagsanstalt.

Freudenberger-Lötz, Petra (2007): Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchung zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. Stuttgart: Calwer.

Garbe, Christine (2011): „Kein endgültiges Wort". Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs im Diskurs der aktuellen Literaturdidaktik. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard/Heizmann, Felix (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 67-97.

Härle, Gerhard (2014): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.

Härle, Gerhard (2011): „… und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt." Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard/Heizmann, Felix (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 29-65.

Hericks, Uwe/Rauschenberg, Anna/Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018): Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Haibtus und Norm. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora F./Nentwig-Gesemann, Hedwig (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen. Berlin. Toronto: Barbara Budrich, S. 51-67.

Keiser, Juliane (2020): Zwischen Märchen, Tatsachenbericht und Glaubenszeugnis. Biblische Geschichten im Religionsunterricht der Grundschule. Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 70. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Martens, Matthias/Gresch, Helge (2018): Ambivalente Fachlichkeiten. Die (Re-)Produktion fachlicher Vorstellungen im Biologieunterricht. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 275-288.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013): Evangelische Religionslehre. Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

Ohlsen, Nele (2014): „Zwischen Stolper- und Meilensteinen". Probleme und Chancen literarischer Gespräche in der Grundschule. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard/Heizmann, Felix (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander".

Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 337-360.

Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Fritzsche, Bettina (2015): Ganztagsschulforschung als Transformationsforschung. Theoretische und empirische Erträge des Projekts. In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen. Schule und Gesellschaft, 47. Wiesbaden: Springer, S. 297-329.

Roose, Hanna (2019): Unterscheidungen: Bibliolog, kindertheologische Bibeldidaktik und biblisches Gespräch. In: Theo-Web (Zeitschrift für Religionspädagogik) Jg. 18/H. 2, S. 163-175.

Roose, Hanna (2020): Das biblische Gespräch. Hermeneutische, didaktische und praxistheoretische Überlegungen zu einem innovativen bibeldidaktischen Leitbild auf dem Weg in den Unterricht. In: Fricke, Michael/Langenhorst, Georg/Schlag, Thomas (Hrsg.): Jugendbibeln – Konzepte, Konkretionen, religionspädagogische Chancen. Freiburg i.Br.: Herder, S. 180-192.

Schambeck, Mirjam/Riegel, Ulrich (Hrsg.) (2018): Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung. Freiburg i. Br.: Herder.

Schreiner, Peter/Schweitzer, Friedrich (2014): Religiöse Bildung erforschen, wie und warum. In: dies. (Hrsg.): Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven. Münster: Waxman, S. 17–32.

Schweitzer, Friedrich/Boschki, Reinhold (Hrsg.) (2018): Researching Religious Education. Classroom Processes and Outcomes. Münster: Waxman.

Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2010): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Leseforum.ch, Jg. 2010/H. 3, S. 1-15.

Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske & Budrich.

Anja Hackbarth, Patricia Stošić, Lea Thönnes

„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. akteursspezifische 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 Inklusion[1]

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 Ressourcenvorbehalts[3]), 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

2 Theoretische und methodologische Überlegungen

2.1 Zum Zusammenhang von regionalen Bildungsungleichheiten, lokaler Schulangebotsstruktur und Inklusion

Das Forschungsprojekt LoKoBi nimmt seinen Ausgang in bildungsgeographischen Analysen, die auf *regionale Bildungsdisparitäten* im Kontext einer inklusiven Beschulung im Zuge der Ratifizierung der UN-BRK verweisen (z. B. Weishaupt 2019; Kronig 2007). Erklärungsmodelle beziehen sich einerseits auf sozialraumbezogene Perspektiven, die insbesondere Zusammenhänge zwischen statistischen Merkmalen der Wohnbevölkerung und Förderquoten herstellen und auf residentielle Segregation verweisen (vgl. Kemper & Goldan 2019).[4] Auf der anderen Seite kann die Struktur des lokalen Schulangebots für die Herstellung regionaler Bildungsdisparitäten mitentscheidend sein. So weist Weishaupt (2019) darauf hin, dass sich die Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarfe am regional verfügbaren Förderschulangebot zu orientieren scheine (ebd.: 265). Und für die Schweiz zeigt Kronig (2007: 17) lokal differente Verteilungsmuster von Schülerinnen und Schülern in Sonderklassen für Lernbehinderte auf: Das Risiko, eine Sonderklasse für Lernbehinderte zu besuchen, unterscheide sich je nach Wohnkanton.

Blickt man auf die Bedeutung der lokalen Schulangebotsstruktur für Prozesse einer sozialen Entmischung von Schülerschaften, rücken zudem so genannte *informelle Profilbildungen* in den Blick. Sie verweisen darauf, dass Einzelschulen über ihre Schulformzugehörigkeit hinaus in spezifischen und sozialräumlichen Kontexten je besondere Funktionen und Aufgaben erfüllen (vgl. Sikorski 2007). Dass informelle Profilbildungen auch im Kontext der Umsetzung der UN-BRK virulent sind, legen statistische Analysen unseres Projektes nahe[5]: Erstens ist hier erkennbar und für diesen Beitrag von Relevanz, dass die Inklusionsquoten[6] bspw. an Grundschulen zwischen den untersuchten Zeitpunkten (2008/09, 2012/13 und 2017/2018) im städtischen Bildungsraum teilweise erheblich variieren – auch *innerhalb* eines Stadtbezirks. Dabei besteht ein mittelgroßer Zusammenhang zwischen den sozial-strukturellen Merkmalen der Wohnbevölkerung (Arbeitslosenquote, Ausländeranteil) und den SPF-Quoten an Einzelschulen. Zweitens unterscheiden sich auch die im Internet präsentierten Profile der Grundschulen bzgl. ihrer Selbstpositionierung zum Thema Inklusion. Drittens lassen die mit Schulleitungen, Eltern und Fachkräften geführten qualitativen Interviews diesen Schluss zu. So scheint es z. B. ein lokal spezifisches und auch informell geteiltes Wissen darüber zu geben, welche Grundschulen mehr oder weniger aufgeschlossen gegenüber der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit zSPF sind.

4 Wobei die Autorinnen und Autoren auch die Relevanz verschiedener politischer Entscheidungsebenen „der einzelnen Regionen […] unter Berücksichtigung der besonderen lokalen Gegebenheiten“ betonen (Kemper & Goldan 2019: 248).

5 Bei der Frage der Umsetzung von Inklusion ist davon auszugehen, dass sich entsprechend der gesetzlichen Regularien der Bundesländer unterschiedliche Deutungsvariationen finden (Blanck 2015), was differente Strukturen und Praktiken der Schulentwicklung erzeugt (Gasterstädt 2019).

6 Die Berechnung der Inklusionsquoten orientiert sich an Klemm (2015).

2.2 Raumtheoretische Perspektivierung: Schulische Platzierungen als Teil der (Re-)Produktion lokaler Bildungsräume im Kontext schulischer Inklusion

Die Komplexität des hier nur kurz skizzierten Zusammenhangs von regionalen Bildungsungleichheiten, lokaler Schulangebotsstruktur und Inklusion entzieht sich theoretischen und empirischen Zugängen, die alleine eine administrativ vorgenommene territoriale Organisation von Bildung in den Blick nehmen. Stattdessen bietet eine relational angelegte Raumtheorie, wie sie etwa Löw (2001) vorlegt, das heuristische Potential, lokale Bildungsräume in ihrer Dynamik und strukturbildenden Wirkung jenseits einer *Containerisierung* zu charakterisieren (hierzu auch Freytag et al. 2018; Dirks & Kessl 2012; Reutlinger 2011; Böhme 2009; Ecarius & Löw 1997). Raumkonstitutionen gelten hier als prozesshafte, soziale Phänomene, die in einer Wechselwirkung zwischen Struktur und Handeln entstehen (Löw 2001: 172); Raum wird als eine „relationale (An) Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten" (ebd.: 224) definiert. Die Prämisse ist, dass Räume sozial im Handeln hervorgebracht werden und zugleich das Handeln von Akteuren strukturieren. Löw (ebd.: 158-160) geht hier von zwei analytisch zu unterscheidenden, sich gegenseitig bedingenden Prozessen aus: *Spacing* und *Syntheseleistung*, bzw. das ‚Platzieren' an konkreten Orten und die „wahrnehmend-kognitiven Verknüpfungen", durch die diese Güter und Menschen erst als Räume gedacht werden können (Löw & Sturm 2005: 45; Löw 2001: 224). Solche Verknüpfungsleistungen seien gesellschaftlich durch Raumvorstellungen, institutionalisierte Raumkonstruktionen und den klassen-, geschlechtsspezifischen Habitus vorstrukturiert, der wiederum durch Kategorien wie Alter, ethnische, religiöse Zugehörigkeit, mentale und körperliche Möglichkeiten geprägt sei. Dies bedeutet, dass für die Konstitution von Räumen weniger die individuellen Handlungen einzelner Menschen bedeutsam sind, sondern vielmehr soziale Strukturierungen. Somit können „Räume […] für gesellschaftliche Gruppen unterschiedlich relevant werden. […] Sie können Zugangschancen und Ausschlüsse steuern. Sie können zu Auseinandersetzungsfeldern im Kampf um Anerkennung werden" (Löw & Sturm 2005: 45). Hier stellt sich die Frage, wer welche Möglichkeiten hat, sich in diesen Auseinandersetzungen durchzusetzen, Räume zu konstituieren – relevant sind dann soziale Positionierung, Zugehörigkeit, Wissen und Ressourcen (Löw 2001: 218).

Vor diesem theoretischen Hintergrund geht es in unserem Projekt auf der einen Seite um die räumliche Anordnung von Regel- und Förderschulen sowie die lokale Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit zSPF. Hiermit verknüpft sind geographisch definierte Einzugsbereiche und Zuständigkeiten, die ihrerseits bestimmte schulische Platzierungen, auch abhängig vom Wohnort, implizieren. In den Blick rücken so bspw. Entscheidungsträger (wie Schulämter), die über die erforderlichen Ressourcen verfügen, um schulbezogene Raumkonstitutionen zu institutionalisieren und formal abzusichern. Mit diesen schulischen (An-)Ordnungen sind aber auch symbolische Wirkungen verbunden, die sich etwa im sozialen Prestige einer Einzelschule oder eines Standortes ausdrücken. Strukturierend wirken können demnach auch informelle Formen der Institutionalisierung. Auf der anderen Seite nehmen wir im Projekt in den Blick – und dieser Aspekt ist für den weiteren Text zentral –, wie verschiedene Akteure, hier Eltern eines Kindes mit zSPF, formale und informelle lokale Schulangebotsstrukturen bearbei-

ten und welche Erfahrungsperspektiven sich für sie im Kontext von ‚Inklusion‘ zeigen. Eltern synthetisieren den lokalen Bildungsraum unterschiedlich und können sich bei Schulwahlentscheidungen durchsetzen oder auch nicht (ähnlich Krüger et al. 2020). Die schulische Platzierung als Teil der (Re-)Produktion eines Bildungsraums erfolgt zudem entlang einer (lokal spezifischen) Eigenlogik: Es wählen nicht nur Eltern Schulen, sondern auch Schulen Schülerinnen und Schüler aus. Im Effekt führen diese Platzierungen zu den bekannten statistisch festgestellten lokalen Bildungsungleichheiten. Umgekehrt zeigen sich diese abstrakten und quantifizierten Differenzen in einzelfallspezifischen Bildungsverläufen – wobei die empirische Übersetzung ungleichheitstheoretischer Prämissen auf einer Mikro- und/oder Akteursebene mindestens eine methodologische Herausforderung und nicht ohne weiteres möglich ist.

2.3 Methodologische Begründung und methodisches Vorgehen

In diesem Beitrag interessiert uns also, *wie* Eltern retrospektiv das erfahrene schulische Platzierungsgeschehen im Kontext eines städtischen Schulangebots deuten. Für eine solche Analyseeinstellung hält die Methodologie der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017; Nohl 2017) verschiedene Anschlussstellen bereit: Zum einen lassen sich mit ihr und der unterlegten Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017; Mannheim 1980) institutionalisierte Räume (Löw 2001: 164), die über das individuelle Handeln hinaus wirksam sind, methodologisch einholen. Diese Perspektive hat Löw (2011) bereits für die Stadtsoziologie fruchtbar gemacht. So bilde eine Stadt einen konjunktiven Erfahrungsraum; Löw (ebd.) spricht hier von der „Eigenlogik der Städte“, welche „praxeologisch die verborgenen Strukturen der Städte, als vor Ort eingespielte, zumeist stillschweigend wirksame Prozesse der Sinnformung mitsamt ihrer körperlich-materiellen Einschreibung [erfasst]“ (ebd.; 63). Dies bedeutet jedoch nicht, dass ‚die Stadt‘ Erfahrungen homogenisiert (ebd.: 60), sondern vielmehr sei von kollektiven Wissenszusammenhängen auszugehen, die zugleich durch den jeweiligen städtischen Kontext orientiert sowie gruppenspezifisch (generations-, milieu- und geschlechtsspezifisch) konturiert sind (ebd.). Folglich kann eine Stadt und somit auch ein städtischer Bildungsraum zum einen als ein geographisch markierbarer Ort gefasst werden. Andererseits kann ein Raum auch von unterschiedlichen Menschen(-Gruppen) verschieden wahrgenommen werden: Diese Räume können nebeneinander und in Konkurrenz zueinander existieren (Löw 2001: 204-206).

Auf der Grundlage dieser Ausführungen gehen wir davon aus, dass zum einen das lokale Schulangebot als institutionalisierter lokaler Bildungsraum zu fassen ist, der gleichsam im oben genannten Sinne als konjunktiver Erfahrungsraum fungiert. Zudem ist plausibel anzunehmen, dass Eltern mit einem Kind mit zSPF hier mit spezifischen Erfahrungen konfrontiert sind: In jeder (Bildungs-)Biografie dieser Kinder gab es mindestens eine institutionell verortete Situation, in welcher über Diagnoseverfahren eine Behinderung und/oder ein so genannter sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt bzw. zugeschrieben wurde. Eine solche Etikettierung führt dazu, dass das Thema schulischer Platzierung nicht mehr jenseits dieser Differenz bearbeitet werden kann. Vor diesen Vorzeichen drängt sich die Frage nach dem ‚richtigen Ort‘ der Beschulung auf – sowohl für Eltern als auch für pädagogische Professionelle. Dabei steht nicht nur

die Entscheidung für oder gegen eine Beschulung an einer Regel- oder Förderschule an, sondern auch für eine *konkrete* Schule. Dieser Entscheidungs- und Aushandlungsprozess kann wiederum nicht unabhängig von der verfügbaren, lokalen Schulangebotsstruktur sowie den dort institutionalisierten Zuständigkeitsstrukturen bearbeitet bzw. (bis auf weiteres) beschieden werden.

Wie Eltern diese Prozesse schulischer Platzierung innerhalb eines zunächst territorial definierten lokalen Bildungsraums rahmen, wie sie ihn synthetisieren, steht im Fokus der narrativen Interviews, die im Rahmen des Projekts mit Eltern geführt wurden. Die Auswahl der Interviewten erfolgte entlang von vier Regelschulen, die in der quantitativen Analyse durch eine besonders hohe bzw. niedrige SPF-Beschulungsquote auffielen. Entsprechend des für die dokumentarische Methode konstitutiven fallvergleichenden Vorgehens wurden weitere relevante Fälle im Interpretationsprozess ausgewählt (Nohl 2017), wobei dann auch die zuständigen Beratungs- und Förderzentren sowie benachbarte Förderschulen einbezogen wurden. Als tertium comparationis fungierten hierbei verschiedene Differenzmerkmale, so der zSPF und die aktuell besuchte Schulform. In den Interviews waren die Eltern aufgefordert, den Bildungsweg ihrer Kinder bis zum Zeitpunkt des Interviews (Schuljahr 2019/2020) zu erzählen. Das übergeordnete tertium comparationis bildet der Modus der Konstituierung des Bildungsraums, wobei die fallvergleichende Typenbildung im Projekt noch nicht abgeschlossen ist. Die beiden hier gezeigten Fälle zeichnen sich zunächst dadurch aus, dass beide Eltern stark an einer Regelbeschulung orientiert sind und verfügbare Anschlüsse wiederkehrend in Frage stellen. Für die Interpretationen ist zum einen das *kommunikative Wissen* relevant, also das explizite, theoretische Wissen, das sich Eltern z. B. über das lokale Schulangebot angeeignet haben. Zum anderen ist das so genannte *konjunktive Wissen* von Bedeutung, welches über Erfahrungen erworben wird und mit der sozialen Praxis verwoben ist. Hier gilt es, den Sinngehalt des habituellen Handelns, also das handlungsleitende Erfahrungswissen und die implizite Wissensstruktur zu rekonstruieren (Bohnsack 2014: 61). Es geht dabei um die Frage des *Wie*, darum, „wie der Text und die in ihm berichtete Handlung konstruiert ist, in welchem *Rahmen* das Thema […] abgehandelt wird" (Nohl 2017: 33; Herv. i. O.).

3 Elterliche Modi der Bearbeitung schulischer Platzierungen im Kontext zugeschriebener Förderbedarfe

Im Folgenden werden Ausschnitte aus Interpretationen zweier Interviews vorgestellt. Diskutiert werden zwei Modi der Bearbeitung schulischer Platzierung: Zuerst wird der Modus einer strategisch-selbstermächtigenden Aneignung des Bildungsraums skizziert (Interview Frau Richter) (3.1). Anschließend erfolgt die Darstellung des Modus einer suchend-machtlosen Perspektive (Interview Herr Kraus) (3.2).

3.1 Schulische Platzierung im Modus einer strategisch-selbstermächtigenden Aneignung des lokalen Bildungsraums

Im ersten Fall geht es um die Erzählung von Frau Richter.[7] Sie ist die Mutter von Michael, der zum Zeitpunkt des Interviews neun Jahre alt ist und die dritte Klasse einer privaten Grundschule besucht. Er hat einen zugeschriebenen Förderbedarf im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung.

Die zentrale Erfahrungsperspektive, die Frau Richter mit Blick auf die schulischen Platzierungen von Michael entfaltet, haben wir als *Modus einer strategisch-selbstermächtigenden Aneignung des Bildungsraums* rekonstruiert. Damit schließen wir gegenstandstheoretisch an Ausführungen von Krüger (2020) an, der die perspektivische Differenz zwischen *Taktik* und *Strategie* im Hinblick auf schulische Entscheidungsszenarien systematisch herausarbeitet. Schulwahlentscheidungen als *Strategie* zu betrachten, impliziere, dass diese als prinzipiell berechenbar, entscheidbar und abschließbar erscheinen (Krüger 2020: 35), während sich in einer Perspektive auf *Taktik* der „analytische Blick auf das [konzentriert], was in dieser Deutung des Entscheidungsgeschehens nicht aufgeht“ (ebd.) – dann, so Krüger (ebd.), „geht es um die Berücksichtigung von Unberechenbarkeit, Unentscheidbarkeit und Unabgeschlossenheit im Entscheidungsprozess“.

Frau Richter erfährt den lokalen Bildungsraum prinzipiell als beherrschbar und zugänglich; schulische Platzierungen dementsprechend als planbar und strategisch machbar. Über eigenes Engagement, über die Kumulation bildungsräumlichen Wissens und auch über strategisch ausgerichtete Handlungen ist es für sie, so ihre Erfahrung, möglich, die schulischen Platzierungen ihres Kindes zu einem erfolgreichen Abschluss (zum Zeitpunkt des Interviews) zu bringen. Zwar ist sie mit Widerständigkeiten und Ungewissheiten, auch Abhängigkeiten (insbesondere von Einzelpersonen) konfrontiert – diese deutet sie jedoch (zumindest in der Retrospektive) als Herausforderung und Chance. Mit persönlichem Engagement und Einsatz, so ihre Perspektive, lassen sich diese zwar mühsam, aber erfolgreich bearbeiten. Dies konkretisiert sich z. B. bei der Einschulung von Michael. Er wird bei der wohnortnahen und für den Schulbezirk zuständigen Grundschule (GS_A) angemeldet, wo man seine Beschulung jedoch ablehnt. Frau Richter führt dazu aus:

> […] zu dieser Schule bin ich gegangen und ich habe innerhalb von einer Woche einen Brief bekommen, dass sie leider keinen Platz haben. […] Und dann hab ich mich schlau gemacht und hab dann versucht zu verstehen, was das bedeutet und es gibt wohl so eine (.) Regel, […] wonach man natürlich inklusive Kinder, die im Bezirk sind, nicht ablehnen kann, weil jede Schule muss ja für jeden sein. Es gibt nur diese EINE Ausnahme, das ist Platz. Und dieser Platz bezieht sich, ich hab dann echt überlegt, was bedeutet das, der ist doch nicht dicker als alle anderen, der braucht doch nur einen normalen Stuhl, ja (Z. 167-175).

Durch die sprichwörtliche Überspitzung, in der sie ‚Platz‘ im Sinne eines materiellen Problems rahmt, weist sie die Ablehnung und zugleich die Besonderung ihres Kindes zurück und begegnet ihr mit einem Normalisierungsentwurf. Sie legitimiert die Beschulung ihres Kindes an einer Grundschule, deren Selbstbeschreibung und Profilbildung

7 Die Namen der Interviewten, der Schulen und der Region sind anonymisiert.

auf ein normatives Konzept der Inklusion rekurriert, und positioniert Michael als ‚normales Kind', das weder ‚mehr Platz' noch besonderer Zuwendung bedarf. Dies allerdings interpretierte die Grundschule[8] scheinbar anders. Dort wurde ihr erklärt, „dass sie davon ausgehen, dass er Förderbedarf [hat], […] dass er exklusiv, also außerhalb von der Klasse, irgendeine Sonderrolle einnimmt und irgendwas" (Z. 176-178). In dieser Passage zeigt sich ein *Modus einer Normalisierung*: Ihre Erzählung über schulische Platzierungen ist davon geprägt, Michael als ‚normalen' und ‚leistungsfähigen' Schüler zu konstituieren, so grenzt sie sich auch gegenüber dem verfügbaren Förderschulangebot ab (Z. 427-432). Frau Richter rahmt die Ablehnung der Grundschule im weiteren Verlauf des Interviews positiv: Sie sei von Grundschule GS_A ohnehin nicht überzeugt gewesen und hätte nun sogar die Möglichkeit gehabt, „Plan B" (Z. 197) zu entwickeln. Erst durch die Ablehnung der Grundschule kann sich Frau Richter den Bildungsraum weiter auf- und erschließen. Ihr eröffnet sich ein Entscheidungs- und Handlungsspielraum, der eigentlich nicht vorgesehen ist: In der Regel müssen alle Kinder aus dem jeweiligen Schulbezirk die zuständige Schule besuchen (Ausnahme z. B. Gestattungsantrag). Davon war auch Frau Richter ausgegangen.

Mit Blick auf „Plan B" (Z. 197), entfaltet sie im Interview ein explizites Wissen über einerseits geographische Anordnungen, über geographische Zuschnitte von Schulbezirken und Zuständigkeiten von Beratungs- und Förderzentren (BFZ), über die Auslastung der Schulen, über institutionalisierte Abläufe sowie über formalisierte/informelle Profilbildungen der einzelnen Grundschulen. Die dann nächstgelegene Grundschule (GS_B) wählt sie *nicht* an. Hier befürchtet sie, dass ihr Sohn aufgrund einer altersgemischten Schuleingangsstufe nicht altersgerecht gefördert, sondern besondert wird. Frau Richter nimmt dann Kontakt mit der Grundschule (GS_C) auf, die sich zwar im benachbarten Stadtteil befindet, aber dem gleichen BFZ zugeordnet ist. Frau Richter weiß um die Budgetierungslogiken der BFZ und hat erfahren, dass ein Wechsel innerhalb eines BFZ-Zuständigkeitsbereichs weniger problematisch sein könnte. Diese Schule (GS_C) sei im Kontext schulischer Inklusion außerdem „sehr häufig empfohlen" (Z. 216-217), die Schulleiterin dafür bekannt, „ALLE Kinder aus dem Bezirk ohne zu fragen zu nehmen" (Z. 199-200).[9] Sie bekommt dort einen Platz zugesagt, lehnt ihn dann allerdings aufgrund der baustellenbedingten provisorischen Unterbringung der Schulkinder ab.

Gemeinsam mit einer weiteren Mutter entwickelt sie schließlich Strategien, um die Aufnahme der Kinder an der privaten und inklusiv ausgerichteten Grundschule (pGS_A)[10] zu erreichen. Diese Schule ist für sie attraktiv: Sie befindet sich in Wohnort-

8 Diese weist eine im städtischen Vergleich sehr geringe Inklusionsquote auf (2017/2018 1,2%, 2008/09 und 2012/13 0%). Auch hat die Schule zum Untersuchungszeitpunkt (Frühjahr 2018) kein expliziertes Inklusionsprofil.

9 Die Inklusionsquote dieser Schule liegt deutlich über dem städtischen Durchschnitt (Schuljahr 2017/2018 lag die Quote bei 4,2 Prozent). Der Internetauftritt der Schule offenbart ein explizit inklusives Schulprofil.

10 Das Internetprofil der Schule weist auf eine ausdrückliche Orientierung an Heterogenität, Inklusion und gemeinsamen Lernen hin. Erwartungen bzgl. des sozialen Status der Schülerschaft werden nicht offenbar.

nähe, hat unter bildungsinteressierten Eltern einen guten Ruf und eine etablierte Tradition des gemeinsamen Unterrichts.[11] Sie führt aus:

> […] wir haben da echt uns angestrengt. Wir haben […] eine Art BewerbungsMAPPE gemacht. […] und wir waren an jedem Tag der offenen Tür, wir waren beim Singen in der Kirche und wir haben uns da wirklich immer versucht, im Dunstkreis der Schule aufzuhalten […] und sind schon Mitglied im Förderverein geworden und lauter solche Sachen, wo man denkt: Echt, das muss man machen für die Grundschule? Nicht schlecht. Und dann haben wir einen Platz bekommen […] (Z. 301-311).

Hier und in der weiteren Erzählung dokumentiert sich, dass Frau Richter die Zusage dieser stark nachgefragten[12] privaten Grundschule (pGS_A) ihrem Engagement zuschreibt: „alles EIGENinitiative. Sonst nichts.“ (Z. 257-258). Als ihr Sohn längst an der Schule beschult wird, habe sie von der Schulleitung allerdings folgendes erfahren:

> Wir haben Sie mit Handkuss genommen. […] das weiß man von außen nicht, ja. Weil ich hab eigentlich, die haben mir hinterher gesagt, dass wir im Grunde alles erfüllt haben, was sie sich wünschen. Ja, also Kind mit Behinderung, was regelbeschult werden kann. Das ist nämlich sehr selten, dass behinderte Kinder regelbeschult werden können (Z. 313-318).

Hier wird die Zuschreibung der erfolgreichen Eigeninitiative und des strategischen Engagements irritiert. Der Zugang zum angestrebten Bildungsort war scheinbar (auch) möglich, da ihr Kind die (informellen) Mitgliedschaftsbedingungen erfüllt: ein behindertes Kind, das regelbeschulbar ist.

3.2 Schulische Platzierung im Modus einer suchend-machtlosen Perspektive auf den lokalen Bildungsraum

Im zweiten Fall geht es um die Erzählung von Herrn Kraus. Er ist der Vater von Timo, zum Zeitpunkt des Interviews ist Timo neun Jahre alt und besucht die 3. Klasse an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Bei Timo wurde im Kleinkindalter eine Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert, zur Einschulung wurde ihm ein SPF im Bereich emotional-soziale Entwicklung zugeschrieben.

Die zentrale Erfahrungsperspektive, die Herr Kraus mit Blick auf die schulischen Platzierungen entfaltet, haben wir als *Modus einer suchend-machtlosen Perspektive auf den lokalen Bildungsraum* rekonstruiert. Herr Kraus beschreibt im Interview den Wunsch nach einer Beschulung auf einer Regelschule für seinen Sohn. Insgesamt sieht er sich trotz seines Engagements nicht in der Position, den lokalen Bildungsraum in dieser Hinsicht zu bearbeiten und im Hinblick auf erwünschte Platzierungen dauerhaft zu öffnen. Zunächst umgeht Herr Kraus jedoch qua Gestattungsantrag die zuständige Grundschule (GS_D), er habe gehört, dass dort „ÜBERHAUPT gar keine Erfahrung, auch überhaupt kein Wille da war, inklusiv zu arbeiten“ (Z. 468-469). Über persönliche Kontakte kann er sein Kind zunächst an einer Grundschule (GS_E) im Nachbarbezirk unterbringen; die Platzzusage rahmt er als unkalkulierbare, glückliche Fügung, als

11 Die Inklusionsquote beträgt im Schuljahr 2017/18 31,8 Prozent, bereits im Schuljahr 2008/09 war sie überdurchschnittlich hoch (20,3 Prozent).

12 Information aus dem Interview mit der Schulleiterin.

„Sechser im Lotto“ (Z. 493). Herr Kraus beschreibt die zukünftige Klassenlehrerin als äußerst engagiert und zugewandt, Timo sei „mit wehenden Fahnen“ (vgl. Z. 486) willkommen geheißen worden. Nach dem ersten Schuljahr habe die Klassenlehrerin zum ersten Mal auf Schwierigkeiten mit Timo hingewiesen (Z. 58-60). Es folgen mehrere Auseinandersetzungen zwischen den Eltern und der Klassenlehrerin; als Timo dann in der zweiten Klasse ist, sieht diese „für Timo auf der Regelschule in ihrer Klasse keine Zukunft“ (Z. 122-125) mehr. Die Eltern werden in einem Gespräch aufgefordert, einen „Plan B“ (Z. 136) zu entwickeln und Timo von der Schule zu nehmen. Herr Kraus schreibt den Ausschluss von Timo mangelnden schulischen Ressourcen zu und legitimiert damit die Entscheidung der Klassenlehrerin. In der Erzählung dokumentieren sich allerdings auch Enttäuschung und Hilflosigkeit. Die Eltern melden Timo unmittelbar zur Probebeschulung auf der nächstgelegenen Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen an. Herr Kraus beschreibt diese Entscheidung als Möglichkeit, „schnell von der GS_E zu fliehen“ (Z. 440). Timo wird direkt in die Förderschule aufgenommen. Herr Kraus bezeichnet die Situation zum Zeitpunkt des Interviews als „NOTlösung“ (Z. 13, 215), ohne dass deutlich würde, wie und wann ein anderer, aus Sicht der Eltern passenderer, Ort der Beschulung gefunden werden könnte. Denn auch der – durch eine fachkundige Beraterin empfohlene – Versuch, Timo an der gleichen privaten und inklusiv ausgerichteten Grundschule (pGS_A) wie Michael (s. o.) anzumelden, war gescheitert, dort habe es geheißen: „[…] unsere Warteliste ist so lang und wir warten jetzt nicht darauf, dass ein Quereinsteiger jetzt auch noch kommt mit gescheiterter Schullaufbahn auf der Regelschule […]“ (Z. 300-306).

Im Verlauf des Interviews entfaltet Herr Kraus ein vielschichtiges Wissen über die lokale Schullandschaft und die mit der Umsetzung der UN-BRK institutionalisierten Zuständigkeiten. Er benennt eine Vielzahl an Schulen im Stadtgebiet und im Umland. Aus je unterschiedlichen Gründen scheint keine für Timo geeignet zu sein. Jedoch erscheint die Darstellung des Bildungsraums hier fragmentarisch. Herr Kraus beschreibt sich als überfordert, ratlos und auch machtlos angesichts der Situation und der vielzähligen bislang konsultierten Fachleute:

> […] tatsächlich ist die Frage wie geht es denn weiter. Aber da weiß ich es auch nicht. […] auch die FACHleute haben praktisch nicht wirklich die Idee, wo ist Timo zu Hause. Das war ja so die Hoffnung, dass irgendjemand kommt und sagt, dann probiert es DORT […]. Das Ende auf der Regelschule war ja, bis zum Sommer kann er bleiben und dann überlegt EUCH mal was anderes. Also woher soll ich denn wissen, was das Richtige ist und woher soll ich denn wissen, welche Möglichkeiten ich habe? Natürlich kann ich im Internet googeln und ich kann in Foren lesen (..) ((seufzt)) ich kann auch mich wieder an die Frau Müller von der Schule für Kranke wenden […], aber wenn die mir dann raten, die pGS_A ist vielleicht das Richtige, die pGS_A aber sagt, wir haben aber gar keinen Platz, da bin ich ja schon wieder an einer Grenze, die ICH gar nicht überwinden kann. Da ist eine Hürde, die tut sich auf und Ende. Da ist mein Weg zu Ende. (Z. 397-413)

An dieser Textstelle wird deutlich, dass sich für Herrn Kraus keine Perspektive im Hinblick auf einen zukünftigen, passenden Ort der Beschulung lokal eröffnet und er sich nicht in der Lage sieht, diese Frage weiterführend zu bearbeiten: „Da ist mein Weg zu Ende“ (Z. 413). Metaphorisch drückt sich dies in der scheinbar auch durch Fachleute nicht zu beantwortenden Frage „Wo ist Timo zu Hause?“ (Z. 397) aus. Die Grundlegung für diese Problematik kann bereits in der Zuschreibung eines sonderpädagogischen För-

derbedarfs im Bereich sozial-emotionale Entwicklung gesehen werden. Deren Entstehungshintergrund beschreibt Herr Kraus wie folgt:

> Also, es wird ja der Förderbedarf wird ja festgestellt und daraus ergibt sich dann eben so, wo bin ich richtig. (..) […] Und DA wurde dann eben festgestellt, nee es gibt keinen Förderschwerpunkt (.) Sprache, es gibt keinen Förderschwerpunkt, ich weiß gar nicht, welche es noch gibt, wie auch immer. Bei Timo war es dann eben dieses: Na, dann bleibt ja nur noch EmSoz (Z. 422-427).

Die Zuschreibung des Förderbedarfs bei Timo scheint kontingent, wobei eine solche Kategorisierung ja eigentlich verspricht, die Antwort auf die Frage „Wo bin ich richtig?“ (Z. 422) bereitzuhalten. Mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung bekommt Timo zudem einen Förderschwerpunkt zugewiesen, für den keine zusätzlichen Ressourcen in Form von Förderschulstunden vorgesehen sind, was Herr Kraus mehrfach als Problem markiert. Er beschreibt sich als den systemischen und lokalen Rahmenbedingungen ausgeliefert. Rückblickend wird so auch die eigentlich als gelungen dargestellte schulische Platzierung an der Schule GS_D (qua Gestattungsantrag) als Scheitern und Enttäuschung gerahmt. Es gelingt nicht, den ‚richtigen Ort‘, ein „Zuhause“ (Z. 402) für Timo in der lokalen Schullandschaft zu finden. Dies zeigt sich u. a. auch in der besuchten Förderschule, die Timos Förderschwerpunkt (sozial-emotionale Entwicklung) eigentlich gar nicht bedient.

4 Synthetisierender Fallvergleich und Ausblick

Anhand der Interviewausschnitte wurden zwei Modi schulischer Platzierung vorgestellt, die die Erfahrungen der Eltern mit Zugangsmöglichkeiten zum lokalen Schulangebot sowie elterliche Syntheseleistungen (im Anschluss an Löw 2001) resp. Konstruktionen eines lokalen Bildungsraums strukturieren. Den Ausgangspunkt bildete dabei zunächst ein städtischer Bildungsraum und die dort verankerte Schulangebotsstruktur.

Herausgearbeitet wurden vor diesem Hintergrund unterschiedliche Rahmungen des schulischen Platzierungsgeschehens: Während Frau Richter das Geschehen im Modus der Selbstwirksamkeit und des eigenen strategischen Engagements deutet, sieht sich Herr Kraus fremdbestimmt und machtlos, den schulischen Weg seines Kindes zu beeinflussen. Er befindet sich in einem andauernden Suchprozess nach einem passenden schulischen Ort für Timo. Er engagiert sich zwar, sieht sich aber angesichts von Rückschlägen sowie fehlender Optionen als gescheitert und seine Bemühungen als verfehlte Investition (Z. 413). Als verantwortlich für das Scheitern und die verwehrten Zugangschancen für seinen Sohn zu einer Regelbeschulung zeichnet er systemische und lokale Rahmenbedingungen. Am Beispiel von Timo zeigt sich das so genannte „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (Füssel & Kretschmann 1993) als doppelt problematisch: Timo wird mit einem Label versehen, das weder ausreichend Ressourcen für die aufnehmenden Schulen bereithält, noch einen unproblematischen Anschluss an eine passende (Förder-)Schule ermöglicht, auch erscheint das Label eher als Verlegenheitslösung. Auf die Frage „Wo bin ich richtig?“ gibt es für Timo scheinbar keine Antwort; der weitere bildungsinstitutionelle Weg ist – zumindest zum Zeitpunkt des Interviews – kontingent.

Um das Dilemma fehlender Ressourcen zu bearbeiten und Timo für Regelschulen anschlussfähiger zu machen, wird sogar diskutiert, das Label zu ändern – aus Sorge vor kritischen Nachfragen wird davon abgelassen (Z. 646). Die Ressourcenfrage stellt sich für Frau Richter in dieser Art und Weise nicht. Während ihr Kind Michael dem aus Sicht der sich als inklusiv positionierenden Schule (pGS_A) idealen Schülerbild des „regelbeschulbaren behinderten Kindes" zu entsprechen scheint, formiert sich Timos Bildungsweg im Gegenhorizont dieses idealisierten Schülerbildes: Ihm wird von dieser Schule eine „gescheiterte Schullaufbahn" (Z. 300-306) attestiert und daher abgelehnt.

Auf der Ebene des kommunikativen (Raum-)Wissens artikulieren beide Eltern sowohl formales als auch informelles Wissen über die lokale Schulangebotsstruktur und institutionalisierte Zuständigkeiten sowie über informelle Schulprofile hinsichtlich der Praktiken und Aufnahmewahrscheinlichkeiten.

Auf der Ebene des impliziten Wissens dokumentiert sich bei Herrn Kraus die wiederkehrende Erfahrungsperspektive, auf eine *Anerkennung von Differenz* von außen angewiesen zu sein, während sich bei Frau Richter die Orientierung an einer *Anerkennung von Egalität* zeigt. Während sie darauf insistiert, dass ihr Sohn als „normal" und „kognitiv nicht beeinträchtigt" zu sehen ist und im Regelschulsystem lernzielgleich unterrichtet werden kann (Z. 430-432), ist Herr Kraus auf der Suche nach einem Schulplatz, bei dem sein Sohn in seiner ‚Beeinträchtigung' anerkannt und gefördert wird. Nahegelegt wird damit, dass die mit der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verbundenen Erfahrungsräume sich je nach Lagerung der Beeinträchtigung und Behinderung voneinander unterscheiden. Gleichzeitig beschreiben die Eltern ähnliche Erfahrungen: Erstens lässt sich für beide eine schulische Platzierung im lokalen Bildungsraum nicht jenseits des zSPF und auch nicht berechenbar organisieren. Zweitens erfordert eine im Sinne der Eltern erfolgreiche schulische Platzierung hohes Engagement und viel Selbstverantwortung – so machen beide die Erfahrung, auf sich selbst zurückgeworfen zu sein, um einen ‚Plan B' zu entwickeln. Drittens sind beide an einer formal inklusiven Beschulung (an den Grundschulen) orientiert. Dennoch hält der lokale Bildungsraum für die jeweiligen Kinder verschiedene Ein- und Ausschlüsse bereit, wobei die Prozesse der schulischen Platzierung für beide Eltern wiederkehrend durch Kontingenzen geprägt sind. Unterlaufen und prekär werden mitunter auch institutionalisierte Raumstrukturen – so etwa, als die eigentlich zuständige Grundschule Michael ablehnt.

Vor diesem Hintergrund ließe sich – für den Inklusionsdiskurs – die These des „unvermarktbaren Kindes" (Ball 2003: 67) erneut diskutieren. Es deutet sich für die weiterführende Rekonstruktion und Typenbildung an, dass insbesondere die unterschiedlichen Förderschwerpunkte sowie die ihnen zugrundeliegenden Diagnosen relevante Strukturbedingungen für das konjunktive Erfahrungswissen von Eltern in Bezug auf schulische Platzierungen im Kontext lokaler Bildungsräume darstellen und weniger sozial-strukturelle Merkmale[13]. Sowohl Familie Richter als auch Familie Kraus sind einem akademischen Milieu zuzuordnen, bearbeiten bzw. erfahren jedoch die Platzierung ihrer Kinder in unterschiedlichen Modi. Sozio-ökonomischer Hintergrund, Migration und insbesondere Segregation etwa werden in unserem Projekt wiederum von den Interviewten aus

13 Allerdings kann dies auch auf eine Selektivität elterlicher Interviewpartner*innen im Projekt verweisen.

dem schulischen Kontext (insb. Schulleitungen von Förderschulen) stark thematisiert. Welche ungleichheitsbezogenen Effekte sich auf der Ebene konjunktiver Erfahrung von Eltern im Hinblick auf einen konkreten lokalen Bildungsraum zeigen, ließe sich weiterführend über einen Vergleich verschiedener lokaler Kontexte – seien es verschiedene Quartiere oder auch verschiedene Städte – herausarbeiten.

Autorenangaben

Jun.-Prof. Dr. Anja Hackbarth
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
AG Schulpädagogik, Fachbereich 02, Inst. f. Erziehungswissenschaft
55099 Mainz
hackbarth@uni-mainz.de

Dr. Patricia Stošić (Ansprechpartnerin)
Goethe-Universität Frankfurt, Inst. f. Allg. Erziehungswissenschaft
Theodor-W.-Adorno-Platz 6
D-60629 Frankfurt am Main
stosic@em.uni-frankfurt.de

Lea Thönnes
Goethe-Universität Frankfurt, Inst. f. Allg. Erziehungswissenschaft
Theodor-W.-Adorno-Platz 6
D-60629 Frankfurt am Main
thoennes@em.uni-frankfurt.de

Literaturverzeichnis

Ball, Stephen J. (2003): Urbane Auswahl und urbane Ängste: Zur Politik elterlicher Schulwahlmöglichkeiten. Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Jg. 23/H. 89, S. 59-74.

Blanck, Jonna M. (2015): Die vielen Gesichter der Inklusion: Wie SchülerInnen mit Behinderung unterrichtet werden, unterscheidet sich innerhalb Deutschlands stark. WZBrief Bildung, Nr. 30. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2009): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage. Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (2017): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Berlin u. a.: Barbara Budrich, S. 233-259.

Dirks, Sebastian/Kessl, Fabian (2012): Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 507-526.

Ecarius, Jutta/Löw, Martina (1997): Raumbildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Wiesbaden: Springer VS.

Freytag, Tim/Jahnke, Holger/Kramer, Caroline (2018): Bildungsgeographische Perspektiven auf Bildung und Raum. In: Sixt, Michaela/Bayer, Michael/Müller, Doreen (Hrsg.): Bildungsentscheidungen und lokales Angebot. Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Münster: Waxmann, S. 21-37.

Füssel, Hans-Peter/Kretschmann, Rudolf (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht behinderte Kinder: pädagogische und juristische Voraussetzungen. Witterschlick/Bonn: Wehle.

Gasterstädt, Julia (2019): Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse der Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in zwei Bundesländern. Wiesbaden: Springer VS.

Kemper, Thomas/Goldan, Janka (2019): Analysen zur Entwicklung der schulischen Inklusion. Potenziale von Daten der amtlichen Schulstatistik am Beispiel von Nordrhein-Westfalen. In: DDS – Die Deutsche Schule. Beiheft 14, S. 234-250.

Klemm, Klaus (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Gütersloh: Bertelsmann.

Kronig, Winfried (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.

Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna/Breidenstein, Georg (Hrsg.) (2020): Szenarien der Grundschulwahl. Eine Untersuchung von Entscheidungsdiskursen am Übergang zum Primarbereich. Wiesbaden: Springer VS.

Krüger, Jens Oliver (2020): Eine performanztheoretische Perspektive auf Schulwahlentscheidungen. In: Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Szenarien der Grundschulwahl. Eine Untersuchung von Entscheidungsdiskursen am Übergang zum Primarbereich. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-38.

Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Löw, Martina (2011): Städte als sich unterscheidende Erfahrungsräume. Grundlagen für eine sinnverstehende Stadtsoziologie. In: Herrmann, Heike/Keller, Carsten/Neef, Rainer/Ruhne, Renate (Hrsg.): Die Besonderheit des Städtischen. Entwicklungslinien der Stadt(soziologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 49-68.

Löw, Martina/Sturm, Gabriele (2005): Raumsoziologie. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-48.

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5., aktualisierte und erweiterte Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Rabenstein, Kerstin/Gerlach, Jennifer Marie (2016): Sich entscheiden als praktisches Tun. Methodologische Überlegungen einer praxeologischen Erforschung der Elternwahl zur inklusiven Schule. In: ZQF - Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 17/H. 1-2, S. 205-220.

Reutlinger, Christian (2011): Bildungsorte, Bildungsräume und Bildungslandschaften im Spiegel von Ungleichheit - Kritischer Blick auf das „Räumeln“ im Bildungsdiskurs. In: Bollweg, Petra/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag, S. 51-69.

Sikorski, Sandra (2007): Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel der Hauptschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 53/H. 3, S. 284-298.

Stošić, Patricia (2011): „MachtRäume“ und „RaumMächte“. Ein theoretisches Modell zur Analyse lokaler Bildungsräume. In: Amos, Sigrid Karin/ Meseth, Wolfgang/ Proske, Matthias (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 275-300.

Weishaupt, Horst (2019): Zur Situation sonderpädagogischer Förderung in Hessen im Schuljahr 2016/17. In: DDS – Die Deutsche Schule. Beiheft 14, S. 251-267.

Rezension

Kerstin Rabenstein

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

1) Olivier Blanchard (2019): Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität. Münster: Waxmann (349 Seiten)

2) Magdalena Kißling (2020): ›Weiße‹ Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Bielefeld: Aisthesis (432 Seiten)

Die beiden im Folgenden besprochenen Studien zu zwei unterschiedlichen Gegenstandsbereichen von Unterricht sind aufgrund ihrer anspruchsvoll angelegten machtanalytischen Perspektiven und ihrer im Zusammenhang mit unterschiedlichen Datensorten entwickelten Analysen spannend zu lesen. Olivier Blanchard (2019) rekonstruiert mit Bezug auf die Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe ethnographisch Musikunterricht als hegemoniale Ordnung des Musizierens. Magdalena Kißling (2020) arbeitet u.a. vor dem Hintergrund von Judith Butlers Konzept von Sprache und Macht und ihrem Theorem der Verletzbarkeit *weiße* Normalitätsdispositive in drei literarischen Texten und deren Nicht-Beachtung in Unterrichtsmaterialien heraus, die kanonisch im Deutschunterricht eingesetzt werden. Machtanalytische Studien – vor allem solche mit einem Fokus auf Fachunterricht – sind in der sinnverstehenden Unterrichtsforschung bislang nach wie vor vergleichsweise eher selten, auch wenn beispielsweise Fragen von Differenz und Ungleichheit in letzter Zeit an Relevanz gewonnen haben.

Bei aller Unterschiedlichkeit eint die beiden Dissertationen das Interesse, Hegemonien – eine Vormachtstellung bestimmter Praxen, Sprechweisen, Diskurse – im Fachunterricht zu dekonstruieren. Machtanalytisch fundierte Studien machen auf tendenziell wenig in Frage gestellte Selbstverständlichkeiten aufmerksam. Sie können anregen, ein soziales Geschehen aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Vor allem schärfen sie den Blick für Dominanzverhältnisse und ihre Reproduktion. Die Frage nach Konsequenzen einer solchen Analyse im Sinne einer Schwächung hegemonialer Ordnungen bzw. ihrer Verschiebung, wie man sie bei der Anlage dieser Studien in didaktischer Perspektive erwarten könnte, wird in den beiden Studien unterschiedlich beantwortet.

Olivier Blanchard kehrt im Kontext der Diskussion um ‚kulturelle Diversität' als Gegenstand des Musikunterrichts – überraschenderweise – den Blick um und fragt in seiner ethnographischen Studie nach Hegemonien in der ‚eigenen Kultur' des gegenwärtig in Deutschland praktizierten Musikunterrichts. Was wird im Vollzug des Musikunterrichts als musikalisches Handeln bzw. als Musik denk- und verstehbar? Im Musikunterricht wird, so seine zentrale Überlegung, eine hegemoniale Ordnung von ‚Musikkultur' reproduziert. Das heißt aber auch, dass im Musikunterricht als kulturell heterogenem Kontext alternative Sinnbezüge und Wissensordnungen tendenziell ausgeschlossen werden, indem Anschlüsse

https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.11 **ZISU** Jg. 10|2021, S. 159–164

an diese versperrt werden. Ein Verstehen der eigenen hegemonialen Kultur des Musikunterrichts sei – so deutet schon der Untertitel der Arbeit an – Bedingung dafür, überhaupt weiter über kulturelle Diversität als Gegenstand im Musikunterricht nachzudenken.

Wenn auch machtanalytisch inspirierte Studien zu Musikunterricht gerade im Kontext der Inklusions- und Ungleichheitsforschung jüngst vereinzelt zu finden sind, kann Blanchard für seine Studie hier auf keine lange Tradition in der Musikpädagogik zurückgreifen. Dies zeigt sich u. a. darin, dass Blanchard zunächst ausführlich den musikpädagogischen Forschungsdiskurs der letzten 20 Jahre zu Thematisierungsweisen kultureller Diversität im Musikunterricht der Gegenwart durcharbeitet. Seine Kritik an diesem Diskurs lässt sich in zwei Punkten pointieren. Er kritisiert erstens die tendenzielle Dominanz eines essentialisierenden Kulturbegriffs. Darauf antwortet er mit der Konturierung eines an neuere kulturwissenschaftliche Strömungen anschließenden Begriffs von Kultur als ‚Diskurse und Praktiken'. Zweitens arbeitet er einen sich durch den musikpädagogischen Diskurs zur Vermittlung kultureller Vielfalt im Musikunterricht ziehenden eurozentristischen Blick heraus. Angesichts der deutlich werdenden Leerstelle in Bezug auf die Thematisierung der eigenen Kultur im bzw. des Musikunterrichts interessiert sich Blanchard aus einer – im Sinne ethnographischen Forschens – ‚befremdenden' Perspektive für die (eigene) Kultur des Musikunterrichts.

Angereichert wird die ethnographische Forschungsstrategie mit Bezügen auf die Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Diese in den Sozial- und Kulturwissenschaften vielfach herangezogene postmarxistische Theorie macht auf die Unabgeschlossenheit von sozialen Konstruktionen gesellschaftlicher Wirklichkeit aufmerksam, ihr Augenmerk liegt auf der in Sprache diskursiv – und damit immer auch machtvoll – erzeugten sozialen Konstruktion von Wirklichkeit. Angesichts der prinzipiellen Unabgeschlossenheit von Diskursen werden Hegemonien als Versuche der temporären Schließung eines Diskurses verstanden. Schließungen von Diskursen dienen der Naturalisierung von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit. Sie sind Versuche, eine Alternativlosigkeit herzustellen. Für die eigene empirische Analyse werden von Blanchard sodann zwei zentrale Konzepte der Hegemonietheorie – ‚Antagonismen' und ‚Knotenpunkte' – fruchtbar gemacht. Hegemonien basieren auf antagonistischen Kräften, die als Versuche der Grenzziehungen im Diskurs zu verstehen sind. Versuche der partiellen, temporär begrenzten Fixierung von Bedeutungen werden in sogenannten Knotenpunkten gesehen. Dadurch, dass solche Fixierungen notwendigerweise immer scheitern müssen, ist die Entstehung von Hegemonien zu verstehen.

In dem kreativ strukturierten, sehr anregend zu lesenden, 130 Seiten langen Kapitel zur „Kultur des Musikunterrichts" (S. 171) wird mithilfe einer Vielzahl von Einblicken in die Interpretation des Datenmaterials (ethnographische Protokolle und Interviews) die zentrale These der Studie entwickelt, expliziert und begründet: Der Musikunterricht der Gegenwart strukturiert sich, so Blanchard, durch zwei antagonistische, dabei aber aufeinander verweisende Diskurse, den Diskursen des Musizierens und des Nicht-Musizierens. Musizieren strukturiert sich über kollektive Aktivitäten, Nicht-Musizieren über Ziele und deren Erreichen durch Einzelpersonen. Dabei wird im Musizieren – und im Nicht-Musi-

zieren – das Musizieren zum Normalfall des Musikunterrichts gemacht. ‚Singen' stellt sich zudem als Knotenpunkt dar, mit und im Singen wird das Musizieren strukturiert und organisiert. Singen kommt nahezu überall im Musikunterricht vor. Das Singen kommt einer „Art ‚Urform' des gemeinsamen Musizierens" (S. 308) gleich. Es wird als Klassenband oder als Chor praktiziert. In Form der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an der Wahl der gesungenen Songs erweist sich das, was im Musikunterricht als Schülerorientierung praktiziert wird. Dabei scheint es, dass das, *was* gesungen wird, von großer, *wie* gesungen wird, hingegen von keiner Relevanz ist (S. 287). Die hegemonialen Verhältnisse des Musizierens gegenüber dem Nicht-Musizieren kehren sich um, wenn es um die Benotung geht. Das Musizieren der Schülerinnen und Schüler wird geprüft, allerdings folgt das Prüfen den Regeln des Nicht-Musizierens (z. B. Einzelleistung statt kollektiver Aktivität).

Zu dem Begriff des Nicht-Muszierens führt Blanchard aus, dass es sich keineswegs um „eine Verlegenheitslösung (handelt), weil im Musikunterricht diesbezüglich kein einheitlicher Begriff verwendet" (S. 173) würde, sondern der Begriff in einem „hegemonietheoretischen Sinne darauf hinweisen (soll), dass es sich um einen Antagonismus des hegemonialen Musizierens handelt. Alle rechtfertigungsbedürftigen Unterrichtsaktivitäten erhalten ihre Identität dadurch, dass sie sich vom (selbstverständlichen) Musizieren unterscheiden, dass eben *nicht musiziert* wird" (ebd.). Das heißt empirisch gesehen: Das Nicht-Musizieren wird nicht nur als weniger wertvoll für den Musikunterricht konstruiert, es dient oft nur der Hinführung zum Musizieren.

Was bedeuten diese Ergebnisse nun? Im Schlusskapitel fasst Blanchard aus einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Perspektive Verkürzungen und Vereinseitigungen der rekonstruierten hegemonialen Ordnung des Musikunterrichts zusammen. Musik werde tendenziell zum Objekt gemacht, Musik textualistisch verstanden, wenn Musikkulturen von Schülerinnen und Schülern durch die Auswahl von Songs als im Unterricht präsent angesehen würden. Die musikwissenschaftlichen Analysekategorien Rhythmus, Ton und Harmonie – so wird auch empirisch dargestellt – würden zudem als „musikalische Essenz" naturalisiert (S. 312). Die Hegemonie – die als selbstverständlich gehandhabte, naturalisierte kulturelle Prägung der Ordnung des Musikunterrichts – werde nicht reflektiert. Damit einher gehen u.a. Abwertungen anderer musikalischer Praxen, wie etwa des Hörens, das schnell als unreflektiertes Konsumieren bezeichnet wird. Zudem werden durch das Singen als Band oder Chor diese Formen als Formen gemeinsamen Musikmachens naturalisiert. Am Schluss streitet der Autor dafür, es im Ergebnis bei dieser hier exemplarisch aufgerufenen Dekonstruktion der Hegemonien im Musikunterricht belassen zu können und nicht schon ein alternatives Konzept entwerfen zu müssen. Dafür wären, so Blanchard, nämlich in jedem Fall weitere Forschung zu der Frage notwendig, wie Kulturen des Musizierens und des Musikunterrichts gemacht werden.

Einen anderen Zugang zu Hegemonien wählt Magdalena Kißling. Sie untersucht in ihrer Studie mit dem Titel „‚Weiße' Normalität" kanonische literarische Texte im Deutschunterricht. Dabei interessiert sie, ob und wie in Literatur ein „*weißer* Blick als Normalität hergestellt, festgeschrieben und über die Rezeption der Texte tradiert wird" (S. 12). Dass sie mit „*weiß* / *Weißsein*" nicht auf somatische Merkmale rekurriert, sondern

das kursiv Setzen vielmehr den Konstruktionscharakter von Zuschreibungen herausstellen soll, macht sie gleich am Anfang deutlich (S. 10). Für ihre Untersuchung wählt sie drei literarische Texte aus, Fontanes *Effie Briest*, Koeppens *Tauben im Gras* und Goethes *Iphigenie auf Tauris*, in denen „subtile Formen kolonial-/rassistischer Rhetorik" über „rassistische Sprache" und/oder „innerdiegetische Repräsentationsverhältnisse" (S. 13) zu vermuten sind. Zudem werden Unterrichtsmaterialien zu diesen literarischen Texten analysiert. Wichtig ist ihr für ihre Analyse damit ein doppelter Blick auf Literatur im Unterricht, nämlich auf Tradierungen *weißer* Normalitätsräume in literarischen Texten *und* auf ihre Tradierung und Reproduktion in konventionalisierten Deutungen zu diesen Texten. In der Analyse der literarischen Texte und der Unterrichtsmaterialien interessiert sie sich zum einen in literaturdidaktischer Perspektive für innerdiegetische Repräsentationspolitiken. Zum anderen macht sie Sprache zum Untersuchungsgegenstand, insofern Sprache als „Speicher kolonialen Wissens" (S. 119) verstanden werden kann, durch den ebenso *weiße* Normalität restabilisiert wird.

In ihrer Analyse der literarischen Texte hebt sie beispielsweise in Bezug auf Goethes *Iphigenie auf Tauris* hervor, dass in den analysierten Unterrichtsmaterialien die im Stück „impliziten Spuren kulturimperialer Rhetorik" nicht diskutiert werden, auch die „Schattenseiten der Aufklärung, die Konstruktion von ‚Rassentheorien' im Zuge der Imagination eines (…) autonomen Wesens" (S. 178) werden im Stück nicht bearbeitet und in den Unterrichtsmaterialien nicht diskutiert. Dabei setzt ihre Kritik beispielsweise daran an, dass in Bezug auf die Figuren Thoas und Iphigenies Bruder dichotomische Muster zwischen „‚Wilden' und ‚Zivilisierten' bzw. den Europäer*innen und ‚Barbaren' " (S. 161) nur umgekehrt würden, die Umkehrung zudem letztlich nicht vollständig durchgehalten werde.

Rassistische Sprache analysiert sie beispielsweise in Bezug auf den Gebrauch der „Ausdrücke ‚Neger' – mit seiner Steigerungsform ‚Nigger' – und ‚Zigeuner'" in dem Roman *Tauben im Gras*. Im Roman werden sie eingesetzt zum Zweck der „Karikatur der rassistischen Haltung jener Figuren, die die Begriffe (in der Regel vermittelt über die Erzählinstanz) verwenden: der *weißen* Figuren" (S. 175). Letztlich werden mit dem Gebrauch dieser rassistischen Begriffe die „*weiß* situierten Mädchen" in ihrer „Verstrikkung mit dem rassistischen Diskurs der Zeit vorgeführt" (S. 276). Genau an solchen Stellen erfordert die Rezeption des Textes laut Kißling zu analysieren, wie die Stigmatisierung – in diesem Fall – der *weißen* Figuren über Sprache gelingt.

Im Rückgriff auf Butler macht Kißling in ihrer Arbeit grundsätzlich auf die Wirkmächtigkeit von Sprache aufmerksam. Sprache dient der Beschreibung, Klassifizierung, Bezeichnung und Ordnung (S. 98). Ihre Wirkmacht erhält Sprache durch ihre Performativität: Im Sprechen wird also Wirklichkeit machtvoll konstruiert, zugleich wird der Konstruktionscharakter selbst (meistens) unsichtbar gemacht. So erscheinen Subjekte und Diskurse häufig als natürlich. Bedeutsam ist nun für den vorliegenden Zusammenhang, dass „über Sprache Fragen der Anerkennung reguliert werden" (S. 98). Werden *weiße* Normalitätsdispositive in der Literatur im Unterricht nicht dekonstruiert, können, so Kißling, „Schwarze Schüler*innen und Schüler*innen of Color verletzt, demotiviert und (…) benachteiligt werden" (S. 15). Offen zu legen wäre also, wie die moralische

Herabsetzung der *weißen* Figuren in diesem Fall funktioniert. „Die Stigmatisierung der *weißen* Figuren über Sprache gelingt, da der rassistische Ausdruck untrennbar mit dem Kolonialismus, der Versklavung und der gezielten Abwertung von Menschen afrikanischer Herkunft verknüpft ist“ (S. 276).

Insofern sich auch für Unterricht die Frage nach der Zensur von Sprache, dem Streichen rassistischer Begriffe aus dem Sprachgebrauch, stellt, argumentiert Kißling in diesem Punkt ebenfalls sehr differenziert und fragt, ob sich Verletzbarkeiten durch Zensur regulieren lassen.

Verletzbarkeit durch Sprache, das macht sie zunächst im Sinne Butlers deutlich, beruht auf der Annahme, dass Sprache zwar „oberflächlich betrachtet, den Körper nicht (beschädigt)“ (S. 99), doch die Erzeugung von Schmerz – auch in einem somatischen Sinne – durchaus zu bestehen scheint. „Sprachliche Verletzungen können eine unmittelbare körperliche Wirkung nach sich ziehen. Sie erweisen sich deshalb als potentiell gewaltvoll“ (ebd.). Warum? Ein rassistisches Sprechen ruft nicht nur eine Norm (*Weißsein*) auf, sondern stellt ein Herrschaftsverhältnis erneut her, da eine rassistische Norm nicht erfüllbar ist. Sprache kann, insofern sie ein Herrschaftsverhältnis aktualisiert, Traumata auslösen. Sprache kann verletzen, insofern „Verletzung als Unterordnung“ zu verstehen ist (S. 103). Welche Macht – und damit welche Verletzungen – ein bestimmtes Sprechen mit sich bringen kann, ist dabei auch davon abhängig, wer spricht: performative Äußerungen bedürfen, um ihre Wirkung zu entfalten, einer sprechenden Person, die „die Macht hat, die Worte als bindend geltend zu machen“ (ebd.). Eine Zensur rassistischer Begriffe könnte dazu beitragen, einen Zusammenhang zu weißer Vorherrschaft gar nicht sich aktualisieren zu lassen und somit auch Verletzungen, die damit unweigerlich verbunden sind, zu vermeiden.

Die Antwort Kißlings fällt allerdings differenzierter aus. Zensur muss – u.a. im Anschluss an Butler – einerseits verstanden werden als ein Versuch, Eindeutigkeiten zu schaffen. Aber Regulierungen zu verletzender Sprache werden immer an ihre Grenzen stoßen, weil diese Eindeutigkeiten nicht möglich sind. Andererseits sind auch einem rekontextualisierenden und damit subversiven Gebrauch rassistischer Sprache enge Grenzen gesetzt. Erklärt wird dies mit dem engen, nicht auflösbaren Zusammenhang einer Bezeichnungspraxis mit dem Kolonialismus, der untrennbar mit Versklavung von Menschen des Trikonts verbunden war. Ein Streichen rassistischer Sprache löst das Problem nicht, dass die „Zitationskette“ – von seinem Entstehungskontext angefangen – dekonstruiert werden muss, um entkräftet zu werden (S. 114). Kißling resümiert: „Das kulturelle Durcharbeiten verletzender Namen entlang ihrer historisch gewachsenen Bedeutungskette, von ihrer Entstehung über ihren verletzenden Einsatz bis hin zu Widerstandsbewegungen und Wiederaneignungskämpfen, ist die Voraussetzung dafür, dass die verletzende Semantik eines Wortes verschoben und damit seine Wirkmächtigkeit entkräftet werden kann“ (S. 118). Aufgedeckt werden muss also, dass und inwiefern ein Begriff ein „*weißes* Konzept ist, mit dessen Hilfe die Figur des *Anderen* in der kolonialen Ordnung als minderwertig festgeschrieben werde“ (S. 276).

Für die Umarbeitung der Analyseergebnisse zu „Perspektiven einer postkolonial ausgerichteten Literaturdidaktik“ (S. 298) kreiert die Autorin ein eigenes umfangreiches

Kapitel. Ausgangspunkt ist die Diagnose, dass nicht-*weiße* Schülerinnen und Schüler in curricularen Vorgaben, Unterrichtsmaterialien und im Unterricht tendenziell „nicht gleichberechtigt mitgedacht“ (S. 300) werden, zudem potenzielle Verletzungen durch und im Sprechen „wenig reflektiert“ werden (S. 301). Solche Auslassungen sind als Deprivilegierungen zu sehen. Mit ihnen einhergehende Privilegierungen *weißer* Schülerinnen und Schüler werden unterrichtstheoretisch und -didaktisch noch zu wenig diskutiert. Die entwickelte literaturdidaktische Konzeption beinhaltet methodische Konzepte zur Erschließung literarischer Texte im Sinne einer Analyse postkolonialer Rhetorik sowie der „Verstrickung zwischen Sprache und Verletzbarkeit“ (S. 302). Zudem wird dezidiert die Aufgabenkultur in den Vordergrund gerückt, da Aufgaben insbesondere zu Auseinandersetzungen mit Rassismuserfahrungen und den Strategien im Umgang mit ihnen noch vielfach fehlen. Ein Element der Konzeption ist auch ein Kriterienkatalog, der es ermöglichen soll, Unterrichtsmaterialien, wie auch das Schulbuch, daraufhin zu analysieren, ob und wieweit die Kategorie ‚Rasse‘ als kritische Analysekategorie berücksichtigt werde. Die letzten beiden Sätze der Studie sind als programmatisch in dem kritischen Sinne zu verstehen, kein Programm entwickeln zu wollen, sondern einen machtkritischen Einsatz im Diskurs, dessen Effekte es weitergehend zu beobachten und zu bearbeiten gilt: „Deutlich gemacht werden soll (…), dass dem theoretischen Ansatz der Studie (…) auch die Gefahr zugrunde liegt, das Gegenteil, das heißt die Determinierung kultureller Alterität, zu bewirken. Dieser Herausforderung kann nur mit einer permanenten Theorie- und Selbstreflexion begegnet werden“ (S. 369).

Beide Studien regen an, über die Macht von Diskursen bzw. Sprache im Unterricht nachzudenken. Dabei beziehen sie sich auf Diskurse zu den Gegenständen des Unterrichtens. Beide Studien legen dabei einen befremdenden Blick auf in der eigenen Kultur möglicherweise selbstverständlich erscheinende Dominanzverhältnisse. Machtkritische Perspektiven auf Unterricht dieser Art könnten insgesamt dazu beitragen, über die gängige Frage nach dem Machbaren im Unterricht hinaus, nicht nur nach dem Wünschenswerten, wie es die Studie von Kißling realisiert, sondern auch, wie es die Studie von Blanchard vorführt, nach dem im jeweiligen fachkulturellen Unterrichtskontext Un-/Möglichen zu fragen. Nach neuen Möglichkeiten zu suchen, aber das Unmögliche nicht zu übergehen, wäre dann als Aufgabe einer machtkritischen Unterrichtsforschung zu verstehen, die bei der Dekonstruktion hegemonialer Ordnungen nicht stehen bleiben will.

Autorinnenangaben

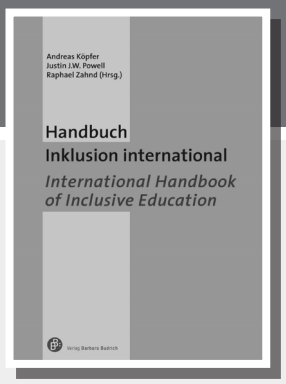
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein
Georg-August-Universität Göttingen
Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung
Waldweg 26
37073 Göttingen
krabens@gwdg.de

Rita Braches-Chyrek, Jo Moran-Ellis, Charlotte Röhner, Heinz Sünker (Hrsg.)

Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale

Führen die medialen und digitalen Transformationen, wie sie insbesondere in spätmodernen kapitalistischen Gesellschaften in den letzten Jahren in rasanter Geschwindigkeit stattgefunden haben, auch zu fundamentalen Veränderungen kindlichen Lebens und Erlebens? Und falls ja, in welcher Weise und mit welchen Konsequenzen? Das Handbuch gibt einen systematischen Überblick über zentrale Zusammenhänge und die interdisziplinär geführten Diskurse.

2021 • 422 S. • kart. • 69,90 € (D) • 71,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-2490-1 • eISBN 978-3-8474-1634-0



Andreas Köpfer, Justin J. W. Powell, Raphael Zahnd (Hrsg.)

Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education

Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung

Das Handbuch Inklusion international verbindet theoretische Entwicklungslinien und vielfältige vergleichende Perspektiven der Inklusiven Bildung in ihrer globalen Verbreitung. Die Beiträge bieten einen umfassenden Zugang zu internationalen Diskursen, vergleichenden Forschungsergebnissen und ‚inspiring practices' aus diversen Weltregionen – Europa, Afrika, Asien und Nordamerika. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei der Relevanz komparativer Studien gewidmet.

2021 • 580 S. • Hc. • 89,90 € (D) • 92,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-2446-8 • eISBN 978-3-8474-1577-0

Aktuell wird eine starke Zunahme tatsächlicher und erlebter Ungewissheit festgestellt, die häufig zu populistischen Reflexen führt. Gleichzeitig erzeugen Phänomene wie Digitalisierung oder Postfaktizität erhebliche Ungewissheit in bislang vermeintlich stabilen Strukturen. Diese Ausgabe der ZISU enthält Beiträge, die untersuchen, wie Bildungseinrichtungen auf mit Ungewissheit einhergehende Herausforderungen reagieren und welche Rolle Ungewissheit selbst in der pädagogischen Interaktion spielt.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Andreas Bonnet, Professor für Englischdidaktik, Fakultät Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg

Prof. Dr. Angelika Paseka, Professorin für Schulpädagogik, Fakultät Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg

Prof. Dr. Matthias Proske, Professor für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtstheorien und Schulsystem, Universität zu Köln

www.budrich.de

ISBN: 978-3-8474-2483-3