

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

Zusammenfassung

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

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

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

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

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

1 Einleitung

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

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

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

2 Ungewissheit als Thema des Diskurses um Professionalität von Lehrpersonen

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

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

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

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 & Schritteser 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, was 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 Analyse-einstellung“ (ebd.: 44) eingenommen: In den Blick geriet 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 Zukunfts Offenheit 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 Lehrerinnen- 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.