

Diskussion

Sascha Kabel, Marion Pollmanns

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

Zusammenfassung

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

Schlagwörter: Ungewissheit, Unterrichtsforschung, Professionalisierung, Strukturtheorie, Praxeologie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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] Unterrichtssituationen“ (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 Unterrichtssituationen“ 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 & Schrittemesser (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 & Schrittemesser (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 & Schrittmesser (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 Mitwirken 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 abschbaren – 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 zukunfts offen 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 & Schrittmesser (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 & Schrittmesser 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 Aufgabebearbeitungen“ 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 Untersuchungsgegenstand 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 enttrinnen.

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 & Schrittmesser (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 Gestaltungsphantasien. 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 ausschnittshaften 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 bestimmten 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.