

**Forschungsperspektiven
auf Unterricht im Spannungsfeld
von Kontingenz und Kontinuität**

**Hrsg. von Saskia Bender,
Oliver Böhm-Kasper, Carolin Dempki,
Bernd Gröben, Miriam Lüken,
Birgit Lütje-Klose,
Lilian Streblow & Matthias Wilde**

**Themenheft der Zeitschrift
PraxisForschungLehrer*innenBildung**

Jahrgang 2 | 2020, Heft 3

PFLB
PraxisForschungLehrer*innenBildung
Jahrgang 2 | Heft 3 | 2020

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Gabriele Klewin, Lilian Streblow

Geschäftsführerin
Sylvia Schütze



© Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2020. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5628

Inhalt

<i>Saskia Bender, Oliver Böhm-Kasper, Carolin Dempki, Bernd Gröben, Miriam Lüken, Birgit Lütje-Klose, Lilian Strelow & Matthias Wilde</i> Forschungsperspektiven auf Unterricht im Spannungsfeld von Kontingenz und Kontinuität. Einführung in das Themenheft	1
<i>Kerstin Rabenstein</i> Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht	6
<i>Saskia Bender</i> Unterrichtliche Teilhabe zwischen Kontingenz und Kontinuität. Zusammenarbeit zwischen Peers in inklusiven Lerngruppen	20
<i>Nils Ukley & Bernd Gröben</i> Theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht. Anmerkungen aus sportpädagogischer Sicht	35

Forschungsperspektiven auf Unterricht im Spannungsfeld von Kontingenz und Kontinuität

Einführung in das Themenheft

Saskia Bender¹, Oliver Böhm-Kasper¹, Carolin Dempki^{2,*},
Bernd Gröben³, Miriam Lüken⁴, Birgit Lütje-Klose¹,
Lilian Streblov² & Matthias Wilde⁵

¹ Universität Bielefeld / Fakultät für Erziehungswissenschaft

² Universität Bielefeld / Bielefeld School of Education

³ Universität Bielefeld / Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft,
Abt. Sportwissenschaft, Arbeitsbereich IV – Sport und Erziehung

⁴ Universität Bielefeld / Fakultät für Mathematik, Didaktik der Mathematik

⁵ Universität Bielefeld / Fakultät für Biologie, Biologiedidaktik

* Kontakt: Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
carolin.dempki@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Dieser Beitrag führt in das Themenheft „Forschungsperspektiven auf Unterricht im Spannungsfeld von Kontingenz und Kontinuität“ ein, das die Bielefelder Frühjahrstagung 2019 dokumentiert. Neben einer Einführung in die Thematik und der beispielhaften Darstellung von Kontingenzphänomenen stellt der Beitrag kurz die Beiträge des Themenheftes entlang ihrer jeweiligen Forschungsperspektive auf Unterricht vor.

Schlagwörter: Bielefelder Frühjahrstagung, Kontingenzphänomene, Forschungsperspektiven auf Unterricht



1 Hintergrund des Themenheftes

Die Bielefeld School of Education (BiSEd) veranstaltet jedes Jahr gemeinsam mit den lehrerbildenden Fakultäten eine Frühjahrstagung für Nachwuchswissenschaftler*innen aus den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften.

Die Ausrichtung der Bielefelder Frühjahrstagung übernahmen 2019 Frau Prof. Dr. Saskia Bender (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Beratung im Kontext schulischer Inklusion), Herr Prof. Dr. Oliver Böhm-Kasper (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Forschungsmethoden), Frau Dr. Carolin Dempki (Bielefeld School of Education, Didaktik der Sozialwissenschaften), Herr Prof. Dr. Bernd Gröben (Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung Sportwissenschaft, Arbeitsbereich IV – Sport und Erziehung), Frau Prof. Dr. Miriam Lüken (Fakultät für Mathematik, Mathematikdidaktik), Frau Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik), Frau Dr. Lilian Streblov (Bielefeld School of Education, Pädagogische Psychologie) und Herr Prof. Dr. Matthias Wilde (Fakultät für Biologie, Biologiedidaktik).

Neben dem „Herzstück“ der Bielefelder Frühjahrstagung, den Forschungswerkstätten, rahmen wechselnde thematische und im Auftaktsymposium und Abschlussvortrag fokussierte Schwerpunkte die Tagung.

Das Thema der Bielefelder Frühjahrstagung 2019 lautete „Forschungsperspektiven auf Unterricht im Spannungsfeld von Kontingenz und Kontinuität“.

2 Forschungsperspektiven auf Unterricht im Spannungsfeld von Kontingenz und Kontinuität

Unterricht im Kontext Schule wird bekanntermaßen häufig auf der Grundlage der Annahme paradoxer Grundstrukturen thematisiert. Das Handeln der Lehrkräfte sei dementsprechend von Antinomien geprägt (vgl. Helsper, 2014). Aus dieser Perspektive wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass das Lehren und Lernen im Unterricht durch die Relation von Handeln und Widerfahren (vgl. Kamlah, 1973) sowie von Zukunftsoffenheit und Ungewissheit mitbestimmt wird. In diesen *Kontingenzphänomenen* ist bereits eine Differenzierung von Bildung und Erziehung angelegt, die Ansatzpunkte für wissenschaftliche Fragestellungen bietet. So folgt das Handeln der Lehrenden einem transitiven Grundmuster („jemanden erziehen“), während dem Handeln der Lernenden ein reflexives Moment unterliegt („sich bilden“). Nicht nur für die Erforschung, sondern auch für die Planung und praktische Durchführung stellen sich demnach spezifische Fragen, wie wir uns dessen vergewissern können, was den Unterricht grundlegend und fachspezifisch begründet und mithin Planbarkeit und Kontinuität ermöglicht. Demnach soll die empirische Forschung ein Gegengewicht zu dem normativ gehaltenen Begründungsdiskurs schaffen und sicherstellen, dass die erwünschten Erziehungs- und Bildungserwartungen nicht überzeichnen, sondern, zumindest prinzipiell, auch eingelöst werden können. Angesichts dieser Aufgabe zeigt die empirische Forschung, dass sich auch in progressiven Typen von Unterricht – an gesellschaftlichen Rahmungen orientierte – soziale Ordnungen herausbilden, die auf die Kontinuität institutionalisierter unterrichtlicher Interaktionen verweisen (vgl. Breidenstein & Rademacher, 2017). Doch ist auch die durch Forschung angestrebte Kontinuitätsperspektive vor allem in empirisch bildungswissenschaftlichen Forschungsvorhaben durchaus brüchig: Die darin bearbeiteten Fragestellungen verfolgen in der Regel besondere Probleme, die unter lokalen Bedingungen auftreten und damit Verallgemeinerungen und Theorienentwicklungen limitieren (vgl. Berliner, 2002). Berliner (2002) macht darauf aufmerksam, dass der Regelfall bildungswissenschaftlicher Forschung durch drei Aspekte bestimmt wird, die eine für Fragen allgemeiner erzieherischer und unterrichtlicher Praxis anwendbare Interpretation von Forschungsbefunden deutlich erschweren: die Macht des Kontextes (*power of context*), die

Omnipräsenz von Interaktionen (*ubiquity of interactions*) und die Abhängigkeit der Forschungsbefunde von Prozessen sozialen und gesellschaftlichen Wandels (*decade by findings interactions*). Jegliches unterrichtliche Handeln findet in einem spezifischen Kontext statt. Jeder dieser Kontexte weist bestimmte Aspekte auf, wie z.B. das Erziehungsverhalten der Eltern, die kommunale Budgetierung pädagogischer Programme, das Führungsverhalten von Schulleitungen oder das Unterrichtsverhalten von Lehrkräften u.v.m. Aufgrund des Kontexteinflusses von unterschiedlichen lokalen Gegebenheiten sind empirische Studienergebnisse schwer vergleichbar und zeigen selbst bei gleichem Studiendesign voneinander abweichende Befunde. Kontext meint in diesem Zusammenhang vor allem die Eingebundenheit des Menschen in ein komplexes und veränderbares Netzwerk sozialer Interaktionen. Dies wird am Beispiel des Unterrichts in einer Schulklasse besonders deutlich: Hier trifft das Lehrer*innenhandeln auf 20 bis 30 einzigartige Kombinationen von Schüler*innenmerkmalen, wie Intelligenz, Geschlecht, Lernfreude und -motivation, sozioökonomischer Hintergrund oder Unterstützungsverhalten der Eltern. Gleichzeitig wird das Verhalten der Schüler*innen durch Lehrer*innenmerkmale, wie didaktische und pädagogische Kompetenz, Leistungsüberzeugungen oder das aktuelle Wohlbefinden der Lehrkraft, beeinflusst. Vor diesem Hintergrund komplexer Interaktionen und deren Wirkung auf pädagogisch relevante Merkmale scheint das Forschungsfeld der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken deutlich kontingenter strukturiert als die artifiziellen und hochkontrollierten Settings naturwissenschaftlicher oder psychologischer Experimente. Schließlich finden die vielfältigen Interaktionen unter jeweils spezifischen gesellschaftlichen, kulturellen und intellektuellen Rahmenbedingungen statt. Sozialer und kultureller Wandel sowie der Fortschritt in pädagogisch relevanten Wissensdomänen (z.B. Neurowissenschaften) führen dazu, dass die während einer Dekade erzeugten Befunde empirisch-bildungswissenschaftlicher Forschung in einer nächsten Dekade bereits als überholt oder irrelevant gelten (vgl. Berliner, 2002).

Die Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand eröffnet nach Schäffter (2011) „wissenstheoretische Freiheiten, um überhaupt die Perspektivenabhängigkeit einer Gegenstandsbestimmung in den Blick nehmen zu können“ (S. 234). Dazu sei wiederum ein „erfolgreiches Scheitern“ der bisherigen Sicht Voraussetzung. Hieraus ergebe sich die Chance, einen vertrauten Gegenstand anders zu betrachten (vgl. Schäffter, 2011, S. 236). Andererseits gilt es auch – um nicht in Theorievergessenheit umzuschlagen –, die bereits umfassend vorliegenden Ergebnisse aus der Unterrichts- und Schulforschung sowie aus der Lehrerbildungsforschung nicht aus dem Blick zu verlieren. Methodisch und methodologisch wird in diesem Zusammenhang die Frage aufgeworfen, wie sowohl Phänomene der Kontingenz als auch der Kontinuität im Kontext empirischer Zugriffe eingeholt und reflektiert werden können: „Reflexiv ist Forschung dann, wenn sie die Voraussetzungen und Folgen des von ihr erzeugten Wissens selbst zum Gegenstand der Betrachtung macht“ (Frei & Körner, 2010, S. 9). Empirische Forschung bewegt sich demnach in dem Spannungsverhältnis von „Setzen und Finden“ (Hummrich & Kramer, 2011), denn auch die jenseits von Idealkonstruktionen einer pädagogischen Praxis angelegte erfahrungswissenschaftliche Forschung ist „auf sozialtheoretische, gegenstandsbezogene und methodologische Voreinstellungen angewiesen“ (Hummrich & Kramer, 2011). Diese doppelte Perspektivierung verweist auf Fragen der Gegenstandsbestimmung im Horizont eines disziplinübergreifenden wissenschaftstheoretischen und methodologischen Meta-Diskurses (vgl. Schäffter, 2011, S. 236). Dazu gehören die Offenlegung und die Reflexion wissenschaftstheoretischer Konstitutionsbedingungen des Forschungsprozesses wie auch die Operationalisierung von Arbeitsschritten (vgl. Schäffter, 2011, S. 237).

3 Drei exemplarische Forschungsperspektiven auf Unterricht: *praxistheoretisch, strukturtheoretisch und fachdidaktisch*

Die Bielefelder Frühjahrstag 2019 zielte auf eine „reflexive Beschäftigung mit Ungewissheit“ (Frei & Körner, 2010, S. 9) ab. Kontingenz und Kontinuität wurden auf der methodischen und methodologischen Ebene sowie auch theoretisch systematisch in den Blick genommen und sowohl in dem Format der Forschungswerkstätten als auch im Auftaktsymposium am 27.03.2019 und in der Abschlusspräsentation am 28.03.2019 aufgegriffen und reflektiert. Das vorliegende Themenheft dokumentiert den Diskurs. Es umfasst Beiträge von Bielefelder Wissenschaftler*innen sowie von geladenen Expert*innen, welche die Tagung in Form von Vorträgen und Forschungswerkstätten unterstützt haben. Der Fokus der einzelnen Beiträge liegt auf der jeweiligen Forschungsperspektive auf Unterricht im Spannungsfeld von Kontingenz und Kontinuität.

Kerstin Rabenstein (S. 6–19 in diesem Heft) nimmt sich in ihrem Beitrag unter einer ethnographischen, praxeologischen Forschungsperspektive auf Unterricht der Begriffe Kontingenz und Kontinuität an, indem sie sich theoretisch und empirisch auf das Moment der Wiederholung konzentriert und darüber die Normativität pädagogischer Praktiken konturiert.

An die praxistheoretische Perspektive schließt sich eine strukturtheoretische Forschungsperspektive auf Unterricht an. *Saskia Bender* (S. 20–34 in diesem Heft) verdeutlicht diese in ihrem Beitrag zur unterrichtlichen Teilhabe zwischen Kontingenz und Kontinuität am empirischen Beispiel der Zusammenarbeit zwischen Peers in inklusiven Lerngruppen.

Das Themenheft schließt mit einer fachdidaktischen Forschungsperspektive auf Unterricht. *Nils Ukley* und *Bernd Gröben* (S. 35–44 in diesem Heft) erörtern aus sportpädagogischer Sicht theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht.

Literatur und Internetquellen

- Bender, S. (2020). Unterrichtliche Teilhabe zwischen Kontingenz und Kontinuität. Zusammenarbeit zwischen Peers in inklusiven Lerngruppen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (3), 20–34. <https://doi.org/10.4119/pflb-3315>
- Berliner, D.C. (2002). Comment: Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8), 18–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X031008018>
- Breidenstein, G., & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9>
- Frei, P., & Körner, S. (2010). Ungewissheit – Einführung in den Tagungsband. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit – sportpädagogische Felder im Wandel*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 11.–13. Juni 2009 in Hildesheim (S. 9–10). Hamburg: Feldhaus.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216–240). Münster: Waxmann.
- Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2011). Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen: die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen mit der Objektiven Hermeneutik. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12 (2), 217–238. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-388547>

- Kamlah, W. (1973). *Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik*. Mannheim: BI Wissenschaftsverlag.
- Rabenstein, K. (2020). Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (3), 6–19. <https://doi.org/10.4119/pflb-3314>
- Schäffter, O. (2011). Die Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In C. Hof (Hrsg.), *Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung*. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 23.–25. September 2010 an der TU Chemnitz (S. 232–239). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ukley, N., & Gröben, B. (2020). Theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht. Anmerkungen aus sportpädagogischer Sicht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (3), 35–44. <https://doi.org/10.4119/pflb-3316>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bender, S., Böhm-Kasper, O., Dempki, C., Gröben, B., Lüken, M., Lütje-Klose, B., Streblow, L., & Wilde, M. (2020). Forschungsperspektiven auf Unterricht im Spannungsfeld von Kontingenz und Kontinuität. Einführung in das Themenheft. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (3), 1–5. <https://doi.org/10.4119/pflb-3317>

Online verfügbar: 27.02.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Wiederholung als Veränderung

Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht

Kerstin Rabenstein^{1,*}

¹ *Georg-August-Universität Göttingen*

* *Kontakt: Georg-August-Universität Göttingen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Waldweg 26, 37073 Göttingen
krabens@gwdg.de*

Zusammenfassung: In der sinnverstehenden Unterrichtsforschung wird die Frage nach Kontinuität und Kontingenz im Unterricht mit unterschiedlichen sozialtheoretischen Begriffen schon lange diskutiert. Die Frage praxistheoretisch zu wenden, heißt, das für Praktiken zentrale Moment der Wiederholung theoretisch und empirisch in den Blick zu nehmen. In dem Beitrag wird hierfür das noch wenig beachtete Moment der Normativität von Praktiken theoretisch und an empirischen Beispielen ausbuchstabiert. In den Blick kommen so die teleo-affektiven Strukturen von Praktiken (Schatzki) und die Frage nach der Rekonstruktion von Anschlusshandlungen in der normativ-affektiven Dimension von Praktiken.

Schlagwörter: Praxistheorie, Kontingenz, Normativität



Die Frage nach Kontinuität und Kontingenz im Unterricht wird in den unterschiedlichen sozialtheoretischen Fundierungen der sinnverstehenden Unterrichtsforschung in Nuancen unterschiedlich gewendet (Proske, 2018; Rabenstein & Steinwand, 2020). Im Sinne einer Fokussierung auf die Ungewissheit pädagogischen Handelns wird der Begriff der Kontingenz in strukturtheoretischen bzw. professionstheoretischen Ansätzen schon länger in den Vordergrund gerückt (Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018; Combe & Helsper, 1994). Kontingenz wird hier als „Handlungsproblem von Unterricht“ gefasst (vgl. Combe, 2015, S. 117), insofern pädagogisches Handeln im Unterricht auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen des Einzelnen zielt. In den Blick gerückt werden vor allem krisenhafte Momente des Unterrichtsgeschehens, in denen u.a. durch Routinen Bildungsanlässe von Schüler*innen tendenziell „verpasst“ werden. Wie sich die Kontinuität von Unterricht herstellt, d.h., wie sich Unterricht auch dann fortsetzt, wenn er – gemessen am Ziel, Bildungsprozesse Einzelner zu ermöglichen – scheitert (Twardella 2010), ist nur am Rande von Interesse. Die Gleichzeitigkeit von Krisen und Routinen zu beachten, ist ein jüngst mit der Rezeption der kommunikationstheoretischen Unterrichtsforschung aufgenommener Vorschlag (Combe, 2015). Herausgestellt werden dabei Potenziale von verfehlten Kommunikationsanschlüssen für kreative Anschlüsse bzw., wie Combe (2018, S. 98) jüngst formuliert, der „Produktivkraft der Unverständlichkeit“.

In kommunikationstheoretischen Arbeiten wird Kontingenz im Unterricht als Zusammenspiel von Erwartungsunsicherheit und Schaffung von Erwartungssicherheit diskutiert, welches sich in den drei Dimensionen von Unterricht (Sach-, Sozial- und Zeitdimension) je anders zeigt. Hinsichtlich der Sachdimension von Unterricht wird Kontingenz beispielsweise in Prozessen der Sinnemergenz in ein Verhältnis gesetzt zu beobachtbaren Arten und Weisen der Kontingenzeinschränkung, durch die im Unterricht je spezifische Erwartungszusammenhänge in Bezug auf Themenkonstituierung bzw. Bearbeitung des Unterrichtsgegenstandes geschaffen werden (Meseth, Proske & Radtke, 2011). In der Zeitdimension betrachtet, haben sich Vorgehensweisen im Unterricht entwickelt, die als „[d]as soziale Gedächtnis von Unterricht“ (Proske, 2009, S. 796) verstanden werden können und die für eine Kontinuierung von Unterricht sorgen (Proske, 2018). Auch in der praxistheoretischen Unterrichtsforschung wird Kontingenz jüngst vermehrte Aufmerksamkeit entgegengebracht (Rosenberger, 2018).

Rosenberger (2018) arbeitet ein großes Spektrum von philosophischen und sozialtheoretischen Bezügen auf und kommt dann zu einem breit angelegten Verständnis der Kontingenz von Unterricht als einer sich nicht in Routinen erschöpfenden, von vielen „Mitspieler*innen“ getragenen dynamischen Situation. Erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Kontingenz und in der praxistheoretisch fundierten Unterrichtsforschung vorgenommene Modellierungen spielen in diesen Auseinandersetzungen eine eher nebensächliche Rolle. Dabei können hier unterschiedliche Zugänge zu Fragen von Kontinuität und Kontingenz beobachtet werden. Für die Forschung zu Transformationen pädagogischer Ordnungen wird etwa der in Sozialtheorien zugrunde gelegte Regelbegriff diskutiert (Reh, Rabenstein & Idel, 2011; vgl. auch Rosenberger, 2018, S. 98ff.); für Fragen nach Anerkennungsverhältnissen im Unterricht wird die Unverfügbarkeit von Subjekten konstitutiv eingearbeitet (Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen, 2017; Ricken, 1999), und angesichts der „Instabilität der Praxis“ (Schäfer, 2013) wird den Materialisierungen der sozialen Ordnungsbildung von Unterricht verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt (Röhl, 2013; Wolff, 2017).

Im Folgenden mache ich einen Vorschlag für die Übersetzung des Spannungsfeldes von Kontinuität und Kontingenz in eine praxistheoretisch fundierte Theoriefigur. Die Auseinandersetzung zielt darauf, die praxistheoretische Grundlegung der Unterrichtsforschung in einem Punkt zu differenzieren, nämlich der Frage, wie die Normativität von Praktiken zu denken ist. Die Ausführung theoretischer Grundgedanken wird in einem zweiten Schritt jeweils mit empirischen Beispielen hinterlegt. Der Gedankengang gliedert sich folgendermaßen:

Zunächst werde ich eine erste grundbegriffliche bzw. sozialtheoretische Annäherung an die Begriffe Kontinuität und Kontingenz als Frage nach der In-/Stabilität einer unterrichtlichen Ordnung aus praxistheoretischer Perspektive vornehmen; in den Fokus kommt hier das für Praxistheorien zentrale Moment der Wiederholung (1). Anschließend werde ich die Theoriefigur der Re-/Stabilisierung der sozialen Ordnung von Unterricht an Beispielstudien veranschaulichen (2). Das Moment der Wiederholung greife ich in einem zweiten grundbegrifflichen bzw. sozialtheoretischen Gedanken mit dem Fokus auf die Instabilität sozialer Ordnung vertiefend auf. Für die Frage nach dem Spannungsfeld von Kontinuität und Kontingenz von Unterricht rücke ich hier im Anschluss an Norbert Ricken (2015) den Fokus auf Unterricht als generationale Ordnung und damit auf seine Diskontinuität. Die Frage nach der also im Unterricht permanent erforderlichen Kontinuierungsarbeit führt zu der Frage nach der Normativität pädagogischer Praktiken, die ich an dieser Stelle mit der Theoriefigur der teleo-affektiven Strukturen von Praktiken beantworte (Schatzki) (3). Diesen Gedanken werde ich dann ebenfalls an einem empirischen Beispiel konkretisieren (4). Abschließend resümiere ich den Ertrag der versuchten Annäherung an das Spannungsfeld von Kontinuität und Kontingenz in praxistheoretischer Perspektive, insbesondere mit Blick auf die Herausforderungen praxistheoretischer Unterrichtsforschung, auf Forschungsperspektiven und -desiderate (5).

1 Zur Wiederholung von Praktiken: Zwischen Gleichförmigkeit und Veränderung

Eine praxistheoretisch fundierte Forschung mit dem Fokus auf Unterricht als Vermittlungs- und Aneignungsgeschehen im engeren Sinne hat sich vor dem Hintergrund einer sich für Peerbeziehungen, Sozialisationsprozesse und Leistungskonstruktionen interessierenden ethnographischen Unterrichtsforschung in den letzten zehn Jahren verstärkt entwickelt (Breidenstein, 2010; Kalthoff, 2014). In praxistheoretischer Perspektive wird Unterricht als performative pädagogische Ordnung untersucht. Dafür wurde im Anschluss an kulturwissenschaftliche Perspektiven ein nicht normativ-präskriptiver Begriff von Unterricht als Lernkultur entwickelt (Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2008; Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2015). In den an die praxistheoretischen Überlegungen von Schatzki (2002) anschließenden Studien wird Unterricht als eine in Praktiken emergierende Ordnung bestimmt (Reh et al., 2011). Praktiken werden als raumzeitlich verankertes, körperliches, sich im Sinne einer Könnerschaft der Teilnehmer*innen des Feldes vollziehendes Tun der Beteiligten miteinander und/oder mit und an Artefakten verstanden. Umschrieben wird das praktische Wissen, auf dem Praktiken basieren und das Praktiken am Laufen hält, als eine Art prozedurales Wissen – Schatzki (2012, S. 14) spricht von „practical rules, understandings, teleoaffective structures, and general understandings“. Unterricht ist seitdem in der deutschsprachigen Unterrichtsforschung mehr und mehr in seinen multimodalen Dimensionen beobachtet worden. Die Körperlichkeit und Räumlichkeit sowie die Materialität von unterrichtlichen Praktiken werden in der Unterrichtsforschung vielfach beachtet (Kalthoff, 2014; Budde, Bittner, Bossen & Reißler, 2017; Proske & Rabenstein, 2018; Rosenberger, 2018).

In Bezug auf Varianten praxistheoretischen Denkens in der Soziologie machen Alkemeyer, Buschmann und Michaeler (2015, S. 27) solche mit dem Fokus auf „Gleichförmigkeit und Strukturiertheit sozialer Ordnungsbildung“ und solche mit dem Fokus auf „Unregelmäßigkeiten und Offenheit“ (Alkemeyer, Buschmann & Michaeler, 2015, S. 27–28) aus. Die im Folgenden hier fokussierte Variante praxistheoretischer Unterrichtsforschung interessiert sich nicht (nur) für den Gleichfluss von Unterricht (Proske, 2006), sondern gerade auch für seine Transformationen (Reh et al., 2015). Hinsichtlich der Frage nach dem Spannungsfeld von Kontinuität und Kontingenz in Prozessen sozialer Ordnungsbildung von Unterricht rücken damit zunächst vier Dimensionen von Praktiken in den Fokus der Aufmerksamkeit. Diese führe ich im Folgenden aus.

Um zu verstehen, wie Praxis sich als eine bestimmte Praxis mit einer gewissen Kontinuität ihrer Elemente entwickelt, ist zunächst danach zu fragen, wie die soziale Ordnungsbildung von Unterricht praxistheoretisch gedacht wird. Dazu fällt auf, dass Wiederholbarkeit als konstitutiv für Praktiken angenommen werden muss. Praktiken sind, *erstens*, in ihrer Wiederholung als bestimmte erkennbar; sie werden von allen Beteiligten als Einheiten erkannt und verstanden. Erst mit der Wiederholung einer Praktik ist es möglich, eine Praktik als eine bestimmte Praktik zu erkennen. Mit dem Fokus auf das Wiedererkennbare von Praktiken in ihrer Wiederholung kann herausgehoben werden, dass Praktiken als „kulturell geformte, von wiederkehrenden Mustern geprägte und damit identifizierbare Einheiten beobachtet“ werden können (Alkemeyer et al., 2015, S. 27). Die soziale Ordnung von Unterricht ist so auch dadurch konstituiert, dass wiederkehrende, sich wiederholende Praktiken zu beobachten sind, etwa Praktiken des Anfangens von Unterricht, des Veröffentlichens und Festhaltens von schulisch relevantem Wissen an der Tafel, des Schreibens einer Leistungsüberprüfung etc.

Zweitens lässt sich die soziale Ordnungsbildung von Unterricht in einer Verkettung von Praktiken beobachten. Dabei lässt sich annehmen, dass sich eine soziale Ordnung – so auch die soziale Ordnung von Unterricht – in Praktiken dadurch machtvoll entfaltet, dass die Verkettung von Praktiken nicht zufällig ist, da sich bestimmte Vollzüge wechselseitig stützen (vgl. Alkemeyer et al., 2015, S. 29ff.). Das heißt, bestimmte Vollzüge legen im Zuge ihres Vollzugs bestimmte Vollzüge als Anschlussvollzüge nahe. Mit jedem Vollzug geht eine jeweilige Anordnung und Verknüpfung von Elementen einher, sodass in einer bestimmten Vorgehensweise, in bestimmten Verfahren, Abläufen, Handhabungen immer auch bestimmte Arten und Weisen des Mitvollzugs in Praktiken entstehen, die die soziale Ordnungsbildung wechselseitig stützen und stabilisieren. Ich komme im dritten Kapitel im Zusammenhang mit der Frage nach der Beobachtbarkeit der Normativität von Praktiken hierauf zurück. Mit dem Interesse an solchen wiederkehrenden Verkettungen von Praktiken stehen tendenziell Routinen im Fokus von Praxistheorien, was zugleich den Anschein vermittelt, Praxistheorien betonten die Stabilität des Sozialen (Schäfer, 2013).

Mit diesen zwei Dimensionen von Praktiken – ihrer Wiederholung und ihrer nicht zufälligen Verkettung – ist also die Seite der „Gleichförmigkeit und Strukturiertheit“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 27) betont. Alkemeyer et al. (2015, S. 30) merken an, dass die Gleichförmigkeit vor allem aus einer Beobachterperspektive in den Blick gelangt, die einen Überblick zu gewinnen versucht – wie die der „Totalen“ bei der Kameraeinstellung. So stellt sich die Frage danach, wie „Unregelmäßigkeiten und Offenheit“ sozialer Ordnungen zu denken sind (Alkemeyer et al., 2015, S. 30).

Insofern zudem angenommen wird, dass sich auch Subjektivität in Praktiken bildet (Reh & Ricken, 2012), wird eine Perspektive wichtig, die die „Totale“ verlässt und die unterschiedlichen Teilnehmerperspektiven einnimmt (vgl. Alkemeyer et al., 2015, S. 30). Mit einem Verständnis von Unterricht als eines „sinnhaft-sequentiell strukturierten, mehrdimensional kontextuierten sozialen Geschehens“ wird von Emergenzprozessen in wechselseitigen Re-Aktionen der Beteiligten aufeinander ausgegangen (vgl. Reh & Rabenstein, 2013, S. 297; Reh & Ricken, 2012). Kontingentes im Vollzug von wechselseitigen Bezugnahmen von Subjekten in Praktiken aufeinander, von Re-Adressierungen, wird hier im Zusammenhang mit der Entstehung von „Mehrdeutigkeit und Ambivalenz eines je einzelnen Aktes“ und den Re-Aktionen berücksichtigt (Reh & Rabenstein, 2013, S. 297). Kontingenz als Element einer sozialen Ordnung kommt also dann in den Blick, wenn eine sich in Praktiken vollziehende Reaktion auf eine Aktion als zwar naheliegend, aber nicht festgelegt, damit auch immer anders möglich bzw. erfolgen könnend, beobachtbar wird.

Drittens lässt sich im Anschluss hieran konstatieren, dass in Ansätzen praxistheoretischer Unterrichtsforschung, die sich für diese Re-Aktionen interessieren (Reh & Rabenstein, 2013; Reh & Ricken, 2012; Ricken et al., 2017), angenommen wird, dass sich

Praktiken – im Sinne von Butlers „Theorie der gesellschaftlichen Iterabilität des Sprechaktes“ (Butler, 1998, S. 215) – nie identisch wiederholen; sie wiederholen sich zwar wiedererkennbar – als eben eine bestimmte Praktik –, aber im Detail immer etwas anders (Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2011). In dem „zitierenden Anschließen [an Vorangegangenes ist] zugleich ein potenzieller Bruch mit dem Feld der vorangegangenen Äußerungen verbunden“ (Wrana, 2012, S. 198). Bedeutungsverschiebungen von dem, wie sich etwas vollzieht bzw. vollzogen wird, ereignen sich also in dem Raum zwischen den aufeinander bezogenen Re-Aktionen. Hier eröffnen sich Möglichkeiten für Reaktionen als beispielsweise Anpassungsleistungen, kreative Umdeutungen und/oder subversive Widerständigkeiten.

Bezieht man die beiden Perspektiven aufeinander – die Beobachtung der Gleichförmigkeit einer sozialen Ordnung aus einer Draufsicht und ihrer Unbeständigkeit aus einer Teilnehmer*innenperspektive – und zielt somit darauf, sie „nicht gegeneinander auszuspielen“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 28) – ist *viertens* also zu betonen, dass in der Verkettung von Praktiken immer zugleich Momente von Routiniertheit und Stabilität sowie Momente von Kontingenz und Instabilität anzunehmen sind (vgl. Schäfer, 2013). Um diese Gleichzeitigkeit theoretisch angemessen zu erfassen, wird aus praxistheoretischer Perspektive im Anschluss an poststrukturalistische Theorien vorgeschlagen, „Wiederkehr und Veränderung [als] miteinander paradox verschränkt“ und damit „Wiederholung als eine Form von Veränderung“ zu denken (Schäfer, 2013, S. 12). Das Spannungsverhältnis von Kontinuität und Kontingenz wird in dieser Betrachtung sozialer Ordnungsbildung von Unterricht zu der Frage nach dem Zusammenspiel von Instabilisierungen und Re-Stabilisierungen der sozialen Ordnung von Unterricht sowie potenziellen Verschiebungen von Bedeutungen.

Im folgenden Kapitel steht zunächst die Beobachtung der Re-Stabilisierungen sozialer Ordnung im Vordergrund. Denkt man Wiederholungen als eine Form der Veränderung, ist Stabilität nicht einfach gegeben, sondern nur als in Re-Stabilisierungen hergestellt zu verstehen. Auf den Emergenzcharakter von Praktiken komme ich im dritten und vierten Kapitel im Kontext der Frage nach dem Pädagogischen der Ordnung von Unterricht nochmals vertiefend zurück. Dabei fokussiere ich die noch wenig beachtete Frage der Beobachtbarkeit der Normativität von Praktiken.

2 Unterricht als in-/stabile pädagogische Ordnung: Bearbeitung von Kontingenz in Praktiken ihrer Re-Stabilisierung

In praxistheoretisch fundierten Studien zu Unterricht kommt die Routiniertheit und Stabilität der sozialen Ordnung nun nicht als gegeben, sondern als permanente Arbeit an der Stabilisierung der Ordnung von Unterricht in den Blick. Didaktisches Handeln von Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Einsatz didaktischer Dinge im Unterricht wird hier beobachtet als immer wieder erforderliche Arbeit an der Stabilisierung der Unterrichtsordnung. Am Beispiel von zwei Studien (Röhl, 2013; Wolff, 2017) will ich das im Folgenden veranschaulichen. Beide Studien nehmen tendenziell die Perspektive eines den Überblick bzw. eine Draufsicht suchenden Beobachters ein und sind an der sozialen Ordnungsbildung von Unterricht – einmal im Sportunterricht, das andere Mal im naturwissenschaftlichen Unterricht – interessiert. Mit den beiden folgenden Skizzen sollen das Erkenntnisinteresse und die Beobachterperspektive, die im Forschungsprozess mit der Entscheidung für eine Datensorte und ein Sampling konstituiert werden, sowie die Ergebnisse beider Studien verdeutlicht werden.

Wolff (2017) untersucht die Prozesse sozialer Ordnungsbildung im Sportunterricht in der Halle. Sportunterricht in der Halle ist u.a. deswegen ein interessanter Forschungsgegenstand für die praxistheoretische Unterrichtsforschung, weil die Halle im Unterschied zum Klassenzimmer als ein kaum durch Mobiliar vorstrukturierter Raum gelten kann. In ihr sind dauerhaft oft nur die Langbänke an den Wänden zu sehen, darüber hinaus eine

Vielzahl von Strichen und Kreisen auf dem Hallenboden, ansonsten ein großer offener, von Wänden begrenzter hoher Raum. Wolff (2017) beobachtet anhand von mehr oder weniger aus der Vogelperspektive auf das gesamte Geschehen in der Halle gerichteten Videographien und deren sequenzieller Auswertung vor allem die Koordinationspraktiken von Lehrkräften und Schüler*innen. An einer Vielzahl von beschriebenen Praktiken, die entlang einer zeitlichen Sequenzierung einer Sportstunde angeordnet werden, wird deutlich, wie beispielsweise im Gebrauch von (verschobenen) Langbänken als Begrenzungen von Räumen, der Striche auf dem Hallenboden als Orientierungen im Raum sowie in vielen kleinen Gesten und mit akustischen Zeichen in der Halle immer wieder bestimmte Räume für bestimmte Aktivitäten geschaffen und ineinander überführt werden, etwa für das Aufwärmen, für Gespräche, Spiele und Übungen. Für den von Fragilität geprägten Raum der Halle, in der viele Möglichkeiten entstehen können, wer hier was wie wo tun könnte, wird in der Studie auf einer mikrologischen Ebene gezeigt, wie fortlaufend in vielen kleinen Zeichen und Taktiken von Lehrkräften und Schüler*innen die soziale Ordnung des Sportunterrichts durch eine Führung der Körper hergestellt und stabilisiert wird. In den Blick kommen die Mikrotechniken der sozialen Ordnungsbildung von Sportunterricht, die damit als eine stabile bzw. immer wieder mithilfe von Mikrotechniken zu re-stabilisierende Ordnung beschrieben wird.

Auch in der ethnographischen Studie von Röhl (2013) zu den „Dingen des Wissens“ wird die Wissensordnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts als eine in Praktiken stetig zu re-stabilisierende Ordnung rekonstruiert. Beobachtet werden beispielsweise die Vorbereitung, Durchführung und Besprechung von Demonstrationsexperimenten im Physikunterricht, der im Physikhörsaal stattfindet. Die permanente Arbeit an der Re-Stabilisierung der Wissensordnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts lässt sich in der Verkettung von mindestens diesen drei Praktiken zeigen:

Röhl (2013, S. 65ff.) beobachtet erstens das Experiment und die Vorbereitung seiner Vorführung. Hierzu beschreibt er vielfältige Praktiken von Lehrkräften im Vorbereitungsraum der naturwissenschaftlichen Fachräume, die der Pflege und Sorge der Experimentaufbauten und der Absicherung der gelingenden Vorführung der Experimente dienen. Es wird möglichst nicht riskiert, dass ein Demonstrationsexperiment im Physikunterricht anders als gewünscht verlaufen könnte. Zweitens beobachtet er das Sprechen über die beobachteten Phänomene als Arbeit an der Wahrnehmung des Experiments (Röhl, 2013). Im Unterrichtsgespräch, in dem geläufigen Spiel von Fragen, Antworten und Selektionen (richtiger) Schülerantworten, die durch bewertende Reaktionen meist lehrerseits auf diese zustande kommen, werden die mündlich im Unterrichtsgespräch aufgerufenen Beobachtungen der Schüler*innen in Bezug auf das Experiment in eine bestimmte Richtung, eine erwünschte Wahrnehmung und Beschreibung der physikalischen Vorgänge, die das Experiment zeigen soll, geformt. Drittens beobachtet Röhl (2013, S. 93ff.) den Gebrauch der Tafel im Sinne eines Mediums zur Veröffentlichung schulisch relevanten Wissens. Die Tafel dient als Mittlerin in der Transformation bzw. Übersetzung von der zunächst im Unterrichtsgespräch erfolgten mündlichen Beschreibung der Beobachtungen physikalischer Phänomene in physikalisches Wissen, das in der Gestalt von Formeln an die Tafel geschrieben werden kann. Die Tafel erlaubt es, dass ausgehend von den mündlich vorgebrachten Beobachtungen physikalischer Vorgänge nun diese in eine symbolische Darstellung physikalischen Wissens gebracht werden können. Mit der Transformation der Beobachtungen in eine Formel wird das Beobachtungswissen zu physikalischen Vorgängen zudem objektiviert. Mit dem Erscheinen einer Formel an der Tafel einher geht das Öffentlichmachen von Wissen als schulisch relevantem und richtigem Wissen, also die Stabilisierung der unterrichtlichen Wissensordnung, d.h. dessen, „was gelernt werden soll“.

In der Verkettung dieser Praktiken erfolgt die Arbeit an der Stabilisierung der im naturwissenschaftlichen Unterricht aufgeführten Wissensordnung, in der naturwissenschaftliches Wissen als ein jenseits der Subjektivität von Deutungen hervorgebrachtes,

dabei auch stets berechenbares und objektivierbares Wissen hervorgebracht wird. Damit einher geht die Subjektivierung von Schüler*innen zu distanzierten Beobachter*innen von natürlichen Phänomenen, die sich nicht zuletzt auch in der räumlichen Anordnung eines Physikraumes als Hörsaal widerspiegelt. Unschärfen, Ungenauigkeiten und Unberechenbarkeiten in Bezug auf die Beobachtungen sogenannter natürlicher Phänomene sind in dieser schulischen Wissensordnung fehl am Platz. Die im Unterricht entstehenden, möglicherweise variierenden Subjektpositionierungen interessieren in dieser Studie jedoch nicht. Das Interesse gilt mehr der Stabilisierung der beschriebenen Wissensordnung.

Die Studien von Röhl (2013) und Wolff (2017) sind insofern kontingenzgewärtig angelegt, als dass sie anhand der vielen kleinen pädagogischen Zeichen und Hinweise die Stabilisierungen, die angesichts der gegebenen Instabilität unterrichtlicher Ordnung zu Tage treten, beschreiben. Im Vordergrund stehen also die Re-Stabilisierungsbemühungen in ihren ordnungsbildenden Effekten. Insofern könnte man annehmen, dass die Studien von Röhl (2013) und Wolff (2017) auf der Basis einer das Statische von Lehrarbeit bzw. Unterricht betonenden Perspektive angelegt sind und vor allem die Riskanz der potenziellen Instabilität der unterrichtlichen Ordnung betonen. Man könnte ihnen entgegenhalten, dass die potenzielle Instabilität unterrichtlicher Ordnung aber nicht nur als Riskanz für das Unterrichten zu verstehen ist, sondern auch als Potenzial für Veränderungen, insofern in den Wiederholungen von Praktiken durch ihre nie identische Wiederholbarkeit kreative Anpassungsleistungen und somit Verschiebungen von Bedeutungen zustande kommen können.

Ethnographische Studien, die beobachten, wie pädagogisch-didaktische Neuerungen im Unterricht eingeführt werden, fragen beispielsweise nach solchen Verschiebungen von Bedeutungen. Dies tun sie in der Regel in Differenz zu den jeweiligen programmatisch formulierten Vorstellungen von Unterricht bzw. seiner reformorientierten Veränderung. Beispielsweise ist die Entwicklung von Ganztagschulen als Transformationsprozess pädagogischer Ordnungen untersucht worden (Reh et al., 2015). Die Beobachtung der Informalisierung der Sozialbeziehungen in individualisierten Lernumgebungen ist ein solches Ergebnis einer Bedeutungsverschiebung (Reh et al., 2015). Auch die dem Forschungsprojekt zu Gemeinschaft und Heterogenität an neuen Sekundarschulen entwickelte These der Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht ist ein solcher Befund (Rabenstein, Idel & Ricken, 2015). Praktiken der Leistungsbewertung werden als solche zwar in ihrem wiederholten Vorkommen im Unterricht als Praktiken der Leistungsbewertung wiedererkennbar. Zugleich werden Verschiebungen einzelner ihrer Momente ausgemacht; so verschieben sich etwa graduell die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, wenn nicht mehr nur Lehrkräfte Bewertungen formulieren, sondern Schüler*innen zu Selbstbewertungen aufgefordert sind. Mit dem Einsatz von Kompetenzrastern verschiebt sich etwa auch der Grad der Ausdifferenzierung von etwas als Leistung.

Die Gleichzeitigkeit von Stabilität und Veränderung einer sozialen Ordnung kann nun gerade für Unterricht angenommen werden. An den modernen Schulunterricht werden fortlaufend bildungspolitisch und pädagogisch diskutierte Veränderungserwartungen gerichtet. Auch in Prozessen seiner Reformierung bleiben einzelne Elemente der sozialen Ordnungsbildung von Unterricht und Schule erhalten, wie Proske (2015) für die Ganztagschulentwicklung gezeigt hat. Im Folgenden soll deswegen das Problem der Generationalität als eine unhintergehbare Aufgabe von zugleich Veränderung und Re-Stabilisierung von Unterricht in den Fokus gerückt werden.

3 Diskontinuität und Kontinuierungsarbeit im Unterricht. Zum Zeigecharakter von Praktiken

In einer die Stabilität der Ordnung von Unterricht hervorhebenden Untersuchungsperspektive kommt ein zentrales Problem von Unterricht nicht angemessen, weil nur einseitig in den Blick, nämlich das Problem der Generationalität (Ricken, 2015). Generationalität kann als eine zentrale gesellschaftliche Strukturkrise verstanden werden, die darin besteht, dass die Gesellschaft durch den Generationenbruch stets selbst zur Disposition steht. Die durch den Wechsel der Generationen, „durch Geburt und Tod erzeugte gesellschaftliche Diskontinuität“ verlangt nach einer „permanenten sozialen Kontinuierungsarbeit, damit die Gesellschaft selbst nicht mit dem Verschwinden der Älteren auch verschwindet“ (Ricken, 2015, S. 147). Diese Kontinuität kann nicht einfach hergestellt werden, sondern muss „den Umweg über die Erziehung der Jüngeren“ nehmen und „insofern auf Diskontinuität setzen bzw. mit dieser rechnen und strategisch kalkulieren“ (Ricken, 2015, S. 147, mit Bezug auf Maschelein, 2000). Hier ist also das entscheidende Problem zu erkennen: Denn auf bloße Fortsetzung und Übernahme des Alten durch die jüngere Generation und damit die bloße Reproduktion kann hier nicht gesetzt werden, da zum Weitermachen auch auf die Selbsttätigkeit der jüngeren Generation gesetzt werden muss. In erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist deswegen die Pädagogizität von Praktiken von Interesse, d.h. die Frage, wie Erziehung bzw. Vermittlung und Aneignung als sich in Praktiken vollziehend zu denken ist, ohne dabei einfache Wirkungsannahmen zu unterstellen.

Die Vorstellung linearer Kausalität pädagogischen Handelns wird in einer praxistheoretisch fundierten Forschung mit dem Hinweis zurückgewiesen, dass pädagogisches Handeln nicht einfach nur als Vermittlungs- und Aneignungsgeschehen angemessen zu verstehen ist, sondern als ein Vermittlungs- und Aneignungsgeschehen, das sich im Medium der Anerkennung vollzieht (Ricken, 2009, 2015). Für die praxistheoretisch fundierte Unterrichtsforschung ist dieses als ein wechselseitiges Adressierungsgeschehen operationalisiert worden (Reh & Ricken, 2012; Ricken et al., 2017). Das Verständnis von Vermittlung und Aneignung, wie es auch in Pranges Begriff des auf Lernen bezogenen Zeigens gefasst werden kann (Prange, 2005), wurde dafür von Ricken (2009) anerkennungstheoretisch erweitert. Für auf Lernen bezogene (pädagogische) Praktiken des Zeigens lässt sich also nicht nur annehmen, dass jemand einem/einer anderen etwas zeigt und der/die Angesprochene sich dadurch in ein Verhältnis zu dem setzt, was gelernt werden soll, sondern dass darüber hinaus – indem jemand jemandem etwas zeigt – der/die Angesprochene auch als jemand angesprochen wird und der/die Zeigende sich als jemand zeigt, so dass der/die Angesprochene sich auch zu dem/der Zeigenden als jemand und zu dem/der, als der er/sie angesprochen wird, in den Reaktionen auf das Angesprochenwerden ins Verhältnis setzt (Ricken et al., 2017). In pädagogischen Praktiken vollziehen sich, so gesehen, sequenziell und relational in wechselseitigen Re-Adressierungen Subjektivierungsprozesse (Reh & Ricken, 2012). Dies geschieht im Zusammenhang mit dem Aufrufen, Inkraftsetzen, Bestätigen und/oder Verschieben von Normen. Dabei sind Normen sowohl in Bezug auf die zu lernende Sache und die Art und Weise ihrer Vermittlung und Aneignung als auch als Normen der Anerkennung im Sinne subjektiverer Effekte von Praktiken im Spiel.

Um plausibel zu machen, dass in Praktiken ein Anerkennungsgeschehen als ein „Erlernen von sich als jemand“ beobachtbar ist, will ich im Folgenden vor allem weitere vier konstitutive Elemente von Praktiken ausführen. Dafür knüpfe ich an die im ersten Kapitel vorgenommene Bestimmung von Praktiken an und vertiefe im Zusammenhang mit der Verkettung von Praktiken die noch wenig beachtete Frage der Normativität von Praktiken.

Zunächst ist dafür erstens der Gedanke des „sich von anderen her in Praktiken Erlernens“ im Zusammenhang mit dem, was Ricken (2019, vgl. FN 6 auf S. 38) mit Bezug

auf Hirschauer (2016, S. 57) das „Zeigemoment“ von Praktiken nennt, zu plausibilisieren: Wichtig ist hier, dass Praktiken als ein performatives Geschehen zu verstehen sind, also ein sichtbares und öffentlich aufgeführtes, beobachtbares Geschehen. Dabei ist zudem auf ihre „rekursiven Momente“ (Ricken, 2019, S. 38) zu verweisen, das heißt darauf, dass im Vollzug von Praktiken diese „als‘ spezifische Praktik ausweisende[n] Momente[n]“ (Ricken, 2019, S. 38) enthalten sind. Es ist so also anzunehmen, dass in Praktiken im Vollzug verstehbar werden muss und kann, was eine Praktik ausmacht (Ricken, 2019, S. 36). „Praktiken können durch und im Vollzug derselben gelernt werden, weil und indem sie ‚anzeigen‘, was für ein ‚Tun‘ sie sind“ (Ricken, 2019, S. 38). Mit der Performativität von Praktiken einher geht also auch ein Öffentlichmachen und Zeigen, um was für eine Praktik es sich handelt.

Ganz wichtig für die Frage der Kontingenz – und insgesamt noch wenig beachtet – ist sodann zweitens, dass Praktiken ein teleo-affektives Moment enthalten, wie Schatzki es formuliert, also „Zwecke, Ziele und Emotionen“ (Schatzki, 2016, S. 33). Praktiken haben damit eine Richtung; in ihnen kommen Vorhaben zum Tragen, die affektiv besetzt sind. Mit einer affektiven Zielorientierung gehen Präferenzen einher, die in Praktiken wirksam werden und für die Selektion der Anschlüsse wichtig sind, und somit sind für Praktiken drittens prozessierte Wertungen eines Tuns und seiner möglichen Anschlüsse konstitutiv. Und im Zusammenhang mit diesen Wertungen sind wiederum viertens die subjektivierenden Effekte von Praktiken zu verstehen. Diese drei Momente von Praktiken – teleo-affektive Momente, das Prozessieren von Wertungen und die subjektivierenden Effekte von Praktiken im Vollzug – sollen im Folgenden im Zusammenhang erläutert werden.

Es finden sich in Auseinandersetzungen um praxistheoretische Fundierungen der Sozial- bzw. Erziehungswissenschaft verschiedentlich Bezüge auf die teleo-affektiven Strukturen von Praktiken und die im Zusammenhang mit ihnen in Praktiken entstehenden und wirksam werdenden „Wertungen“. Alkemeyer, Buschmann und Michaeler (2015) formulieren im Hinblick auf dieses normative Moment von Praktiken, zunächst allgemein, dass Praktiken eine reflexive Dimension hätten und im Zusammenhang mit ihr eine Richtung aufwiesen: Es werde mitkommuniziert, „welche Anschlusshandlungen voneinander erwartet werden und welche nicht“; so „entfalten die aneinander ausgerichteten Spielzüge eine normative Dimension, die der Praxis zwar nicht ihre Kontingenz nimmt, aber doch eine erkennbare Richtung gibt“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 32). In ähnlicher Weise lässt sich Rosenberger (2018, S. 64) verstehen, die herausstellt, dass Handeln immer auch in einem „praktischen Bezug“ zum Geschehen stehe. Eine Unterrichtssituation sei nicht „vollständig durch einen Vorgriff bestimmbar. Sie ist also unterbestimmt und deswegen auch zu einem bestimmten Grad offen“ (Rosenberger, 2018, S. 64), eben gerade auch deswegen, weil sich im Geschehen manches plötzlich anders darstelle und weil sich ein Tun immer auch daran orientiere, was situativ Sinn mache zu tun. Auch damit wird darauf hingewiesen, dass jenseits möglicherweise vorausgehender Pläne und vorab festgelegter Absichten im Vollzug von Praktiken eine Normativität und damit eine Präferenzbildung, eine Selektivität in Bezug auf Anschlusshandlungen entsteht. Spezifischer auf die affektive Dimension von Praktiken fokussierend hebt Ricken (2019) hervor, dass die Entstehung von Absichten im Zusammenhang mit affektiven Lagen als im Vollzug von Praktiken zu denken sei, und formuliert es so:

Es „werden in diesen Positionierungsprozessen auch Selbstverhältnisse und -verständnisse formiert, insofern Praktiken – zum Beispiel aufgrund ihrer ‚Teleo-Affektivität‘ (Schatzki) – Zwecke, Zielorientierung und entsprechende affektive Lagen implizieren, die Akteure gerade nicht – wie in Handlungstheorien unterstellt – vorher haben (müssen), um dann die Handlung ‚intentional‘ vollziehen zu können, sondern die sich in, durch und aus dem Vollzug eben dieser Praktiken herausbilden“ (Ricken, 2019, S. 37).

Im Hinblick auf die Normativität von Praktiken heißt das also, dass eine gewisse affektiv besetzte Zielorientierung mitzudenken ist, allerdings eine, die im Vollzug von Praktiken

entsteht und die sich auf potenzielle Anschlusshandlungen selektierend im Sinne von Präferenzen bildend auswirken kann. Das heißt nun aber nicht – und das ist entscheidend –, dass Intentionen als vorab immer schon dem Subjekt bekannt und als in seiner gänzlichen Verfügung stehend zu denken sind, sondern eher als „end-project-activity combinations“ – wie Schatzki (2012, S. 16) es formuliert –, die man als Vorhaben verstehen kann und die dem Tun eine bestimmte Richtung geben, es aber nicht gänzlich festlegen.

Diese normative Dimension von Praktiken ist für die Frage von Kontinuität und Kontingenz insofern also wichtig, als dass in den jeweiligen Wertungen einerseits Präferenzen für Anschlusshandlungen – wenn man so will: für das sozial Erwünschte – entstehen, andererseits aber auch angenommen werden muss, dass Wertungen immer auch anders ausfallen können. Sie können auch zurückgewiesen, anders als erwartet beantwortet und somit ihre Gültigkeit infrage gestellt werden. Auf diesen Gedanken bzw. seine empirische Wendung will ich im nächsten Kapitel eingehen.

4 Kontingenz als Spielräume für Wertungen. Zu Anschlüssen in der teleo-affektiven Dimension von Praktiken

Skizzenhaft soll an einem Beispiel aus einer Rekonstruktion von Rose und Ricken (2018) das Potenzial der Beobachtung der in wechselseitigen Adressierungen vollzogenen „Wertungen“ in Praktiken aufgerufen werden. Ins Spiel kommen damit auch die teleo-affektiven Strukturen von Praktiken und die mit Wertungen zusammenhängenden subjektivierenden Effekte. Zunächst will ich dafür kurz die Szene aufrufen, die ausführlich als Transkript bei Rose und Ricken (2018) zu finden ist, um sodann die für den hier diskutierten Zusammenhang wesentlichen Elemente der Rekonstruktion herauszustellen und als Veranschaulichung zu nutzen.

Ein Lehrer begrüßt die Klasse, kurz nachdem er ins Klassenzimmer gekommen ist, mit „*schön guten morgen*“ (Rose & Ricken, 2018, S. 80). Nachdem im Chor auf ihn mit einem „*gu:ten MOR:gen: herr: ul:rich:*“ geantwortet wurde, setzt er abermals an mit einem laut auffordernden: „*!SCHÖN! GUTN !MOR! :GEN:*“, auf das hin die Schüler*innen – dieses Mal lachend – mit einem weiteren „*GU:-ten mor:- gen [...] herr: ul:(rich)*“ reagieren (Rose & Ricken, 2018, S. 80). Im Weiteren kommentiert der Lehrer die Begrüßung durch die Schüler*innen als Singsang und damit als korrekturbedürftig, verschiebt ein Üben aber auf die Zukunft (Rose & Ricken, 2018, S. 80 und S. 85).

Prinzipiell eröffnet jede Adressierung eine Vielzahl von Anschlussmöglichkeiten und ist damit durch doppelte Kontingenz in Bezug auf die nicht festgelegten wechselseitigen Anschlüsse geprägt. Dass die Schüler*innen in der geschilderten Situation auf die Begrüßung durch die Lehrkraft ebenfalls mit einem „Guten Morgen“ reagieren, ist als Anschlusshandlung auf die Begrüßung des Lehrers hin naheliegend. In Bezug darauf, wie sie es genau tun, insbesondere in welcher teleo-affektiven Struktur, eröffnet sich hier allerdings ein Spielraum; auch ohne Gefahr zu laufen, die normativen Erwartungen einer Begrüßung gänzlich zu unterlaufen, gibt es also in der teleo-affektiven Dimension von Praktiken mehrere potenzielle Anschlussmöglichkeiten. Die affektive Konnotation, in der die Begrüßung – ob euphorisch oder lamentierend – vollzogen wird, und in der damit verbundenen Wertung der Situation des Gegenübers bzw. des Kommenden – ob als wichtig und bedeutsam oder als langweilig und lästig –, präfiguriert also in hohem Maß wiederum die Anschlusshandlung mit. Rose und Ricken (2018, S. 82) verstehen so auch das, was in den Begrüßungspraktiken passiert, als ein „social tuning“. Mit „social tuning“ ist einerseits ein Prozess der „Validierung der Sichten, Gestimmtheiten und Aktivitätsgrade der Beteiligten“ bezeichnet und andererseits, dass eine „gemeinsame Frequenz‘ eben erst gemeinsam hergestellt werden muss“ (Rose & Ricken, 2018, S. 82). Dass es in der hier betrachteten Sequenz zu einer doppelten Begrüßungsschleife kommt, verweist somit auf die Prozesshaftigkeit der gemeinsamen Ein- und Abstimmung auf das

Kommende (Rose & Ricken, 2018) und damit auch, wie ich hinzufügen möchte, auf die für Praktiken konstitutive normative Dimension, die Wertungen, die, wie theoretisch gezeigt wurde, bestimmte Anschlusshandlungen in einer bestimmten teleo-affektiven Tönung – hier eine (nochmalige) wachere, enthusiastischere Begrüßung – als sozial erwünscht nahelegen.

Rose und Ricken (2018, S. 85) kommen so auch zu dem Schluss, dass die Aufforderung zur wiederholten Begrüßung als Reaktion der Lehrkraft auf die erste Begrüßung nicht vorrangig im Sinne einer Korrektur des Begrüßungsrituals zu verstehen ist, sondern vor allem der Gestimmtheit, in der es vollzogen wird, hier mit der Erwartung an die Schüler*innen verbunden, eine „enthusiastischere Haltung [...] gegenüber dem Unterricht und/oder der Lehrperson“ (Rose & Ricken, 2018, S. 85) zu zeigen. Das dann beim zweiten Mal die Begrüßung begleitende Lachen der Schüler*innen könnte wiederum zu einem Mitlachen des Lehrers über die soziale Erwartung an nahezu erwachsene Menschen, im Chor zu antworten, oder zu einer Gereiztheit infolge der immer aufmüpfigen pubertierenden Schüler*innen führen. Eine solche Anschlusshandlung ist im Protokoll allerdings nicht vermerkt.

5 Ausblick

Die Frage nach dem Spannungsfeld von Kontinuität und Kontingenz praxistheoretisch zu wenden, hat hier zunächst geheißen, das Zusammenspiel von In- und Re-/Stabilisierungen sozialer Ordnung zu diskutieren. In den Fokus gerückt wurde so die Wiederholung von Praktiken, die im Anschluss an poststrukturalistische Ansätze als paradoxe Gleichzeitigkeit von Gleichförmigkeit und Veränderung gedacht werden kann. In einem weiteren Gedankengang wurden dann für das Verstehen der Verkettung von Praktiken in einer nie identischen Wiederholbarkeit ihre teleo-affektive Struktur und damit zusammenhängende Wertungen eines Tuns in den Blick genommen. Im Zusammenhang mit mit teleo-affektiven Strukturen von Praktiken sich bildenden Präferenzen ist also u.a. auch zu erklären, dass im Vollzug von Praktiken einerseits bestimmte Anschlusshandlungen als naheliegend präfiguriert werden, andererseits aber nie festgelegt ist, wie tatsächlich angeschlossen wird. Das heißt, dass sich auch im Zusammenhang mit den teleo-affektiven Strukturen Spielräume für Reaktionen in normativer Hinsicht und somit auf in Re-Adressierungen prozessierte Wertungen und damit einhergehende Präferenzen eröffnen. Wie diese (nicht) genutzt werden (können), lässt wiederum Schlüsse auf die Beschaffenheit einer sozialen Ordnung zu.

Im vorliegenden Beitrag wurde die für die Frage der Spielräume und ihrer Nutzung wichtige Frage der Machtverhältnisse nicht berücksichtigt. Das Einbeziehen von Stimmungslagen und affektiven Tönungen in die Rekonstruktion von Re-Adressierungen könnte gerade für die Untersuchung von Machtverhältnissen in pädagogischen Praktiken zentral sein. Der Zusammenhang von Macht und teleo-affektiven Dimensionen von Praktiken stellt in der praxistheoretischen Unterrichtsforschung ein Desiderat da, so wie insgesamt die Normativität von Praktiken und ihre Beobachtbarkeit wenig diskutiert werden.

Im Übrigen muss und kann die Beobachtung eines sich in pädagogischen Praktiken vollziehenden Anerkennungsgeschehens nicht nur die Seite der Schüler*innen, sondern auch die der Lehrkräfte fokussieren, die selbst bzw. deren Handeln ja auch nur als ebenso anerkennungsbedürftig zu verstehen ist (Ricken, 2015). So wird in dem eben geschilderten Begrüßungsritual nicht nur einfach ein Unterrichtsbeginn markiert, sondern in der Gestimmtheit, in der es vollzogen wird, wird auch der Lehrer zu einem gemacht, von dem Unterricht als Pflichtausübung erwartet werden kann, dem die Langeweile angesichts dieser Aussicht zugemutet werden kann etc. In dem Anzeigen der Korrekturbedürftigkeit der Begrüßung bearbeitet der Lehrer, so gesehen, eben auch die Frage, zu wem er in der lamentierend vollzogenen Begrüßung durch die Schüler*innen gemacht

wird, bzw. setzt sich in der partiellen Zurückweisung der Begrüßung durch die Aufforderung zur Wiederholung auch zu dieser Adressierung in ein Verhältnis. Die Frage der Anerkennungsbedürftigkeit von Lehrkräften stellt, worauf Ricken (2015) generell hinweist, für die qualitative und sinnverstehende Unterrichtsforschung ein Desiderat dar. Wie Lehrkräfte in Praktiken subjektiviert werden und welche Selbstverhältnisse hier entstehen, ist eine von der In-situ-Forschung zu Unterricht noch kaum beachtete Fragestellung. Die Beobachtung der Gestimmtheiten in Klassen und der Bedeutung, die dieser für pädagogisches Handeln derzeit zugewiesen wird, könnte eine erste Spur für die Bearbeitung dieser Fragestellung sein.

Literatur und Internetquellen

- Alkemeyer, T., Buschmann, N., & Michaeler, M. (2015). Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 25–50). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08744-9_2
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (6), 869–887.
- Budde, J., Bittner, M., Bossen, A., & Reißler, G. (Hrsg.). (2017). *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Butler, J. (1998). *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Suhrkamp.
- Combe, A. (2015). Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 117–135). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_6
- Combe, A. (2018). Ungewissheit als Risiko der Anschlussverfehlung. Verstehen als Gespräch. Eine differenztheoretische Konzeptualisierung von Unterricht. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 81–104). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_5
- Combe, A., & Helsper, W. (1994). *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2011). Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31 (1: Ordnungen der Erziehungswirklichkeit), 28–44.
- Hirschauer, S. (2016). Verhalten. Handeln. Interagieren: Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorien. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45–67). Bielefeld: transcript.
- Kalthoff, H. (2014). Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (6), 867–882.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Theorie der Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1), 125–143. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0007-5>
- Maschelein, J. (2000). Die Zeit der Generationen. In J. Maschelein, J. Ruhloff & A. Schäfer (Hrsg.), *Erziehungsphilosophie im Umbruch. Beiträge zur Neufassung des Erziehungsbegriffs* (S. 211–229). Weinheim: Juventa.
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn et al.: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657773879>
- Proske, M. (2006). Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz: Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In S. Rahm, I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung, Unterrichtsforschung, Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 139–152). Innsbruck: StudienVerlag.
- Proske, M. (2009). Das soziale Gedächtnis des Unterrichts. Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (5), 796–814.
- Proske, M. (2015). Das Reformprojekt „Ganztagsschule“ und die schultheoretische Frage nach Wandel und Persistenz der Organisation Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 97–114). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0gt5.8>
- Proske, M. (2018). Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 27–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Proske, M., & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 27–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K., Idel, T.-S., & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde. In J. Budde, N. Blosser, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 241–258). Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Rabenstein, K., & Steinwand, J. (2020, im Druck). Reflexionsfiguren sinnverstehender Unterrichtsbeobachtung in kasuistischer Lehre. Eine Verhältnisbestimmung kontingenzgewärtiger Ansätze. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6>
- Reh, S., & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung: Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (3), 291–307.
- Reh, S., Rabenstein, K., & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5>
- Ricken, N. (1999). Subjektivität und Kontingenz. Pädagogische Anmerkungen zum Diskurs menschlicher Selbstbeschreibungen. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 75 (2), 208–237.
- Ricken, N. (2009). Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion* (S. 111–134). Paderborn et al.: Schöningh.

- Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – revisited. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 137–157). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_7
- Ricken, N. (2019). Aspekte einer Praxeologie. Beiträge zu einem Gespräch. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*. Sabine Reh zum 60. Geburtstag (S. 29–48). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21928-4_2
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 193–235. <https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Stuttgart: Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110507263>
- Rose, N., & Ricken, N. (2018). „Schön’ guten Morgen!“ Überlegungen zu den subjektivierenden Effekten von Begrüßungsformen im Schulunterricht. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung*. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 78–87). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0hv3.10>
- Rosenberger, K. (2018). *Unterrichten – Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück.
- Schatzki, T.R. (2002). *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T.R. (2012). A Primer on Practices: Theory and Research. In J. Higgs, R. Barnett, S. Billet, M. Hutchings & F. Trede (Hrsg.), *Practice-Based Education. Perspectives and Strategies* (S. 13–26). Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers.
- Schatzki, T.R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). Bielefeld: transcript.
- Twardella, J. (2010). Unterricht zwischen Krise und Routine. Wider eine kompetenztheoretische Verkürzung einer Theorie pädagogischer Professionalität. *sozialer sinn*, 11 (1), 79–93. <https://doi.org/10.1515/sosi-2010-0105>
- Wolff, D. (2017). *Soziale Ordnung im Sportunterricht. Eine Praxeographie*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839437261>
- Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen* (S. 195–214). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/86649486>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Rabenstein, K. (2020). Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (3), 6–19. <https://doi.org/10.4119/pflb-3314>

Online verfügbar: 27.02.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Unterrichtliche Teilhabe zwischen Kontingenz und Kontinuität

Zusammenarbeit zwischen Peers in inklusiven Lerngruppen

Saskia Bender^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
s.bender@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Diesem Beitrag liegt eine strukturtheoretische Forschungsperspektive auf Unterricht zugrunde. Diese wird im Folgenden zunächst hinsichtlich ihres Zugriffs auf die Bestimmung des Verhältnisses von Kontingenz und Kontinuität erörtert und anschließend über die Darstellung empirischer Analysen am Material entfaltet. Inhaltlich ist der Beitrag innerhalb der aktuellen gerechtigkeitsorientierten Transformationsforderungen im Kontext der Einführung der inklusiven Schule angesiedelt. Die Gestaltung inklusiver unterrichtlicher Teilhabe intendiert diesbezüglich die Stärkung der Zusammenarbeit und der gegenseitigen Hilfe zwischen Peers. Der spezifisch strukturekonstruktive Forschungszugang und dessen Beitrag zu der Frage „Was ist Unterricht?“ werden in der Spannung zwischen Kontingenz und Kontinuität an diesem Gegenstandsfeld expliziert.

Schlagwörter: Unterricht, Teilhabe, Peers, Inklusion, Objektive Hermeneutik



1 Einführung

Es mag überraschen, dass es auf die Frage „Was ist Unterricht?“ aus schul- und unterrichtstheoretischer Perspektive bislang keine einheitliche Antwort gibt. Dies hängt sehr wahrscheinlich damit zusammen, dass zum einen die empirischen Zugriffe auf das Phänomen oder das Praxisfeld Unterricht jeweils über ihre methodologischen Prämissen unterschiedliche Perspektivierungen „setzen“ und infolgedessen natürlich auch etwas Spezifisches zu „finden“ scheinen (Hummrich & Kramer, 2011, S. 218). Zum anderen liegt es aber auch daran, dass in der theoretischen Systematisierung methodenübergreifend durchaus ähnlicher empirischer Befunde je nachdem, im Horizont welcher wissenschaftlichen Bezugstheorien sich die jeweiligen Forschungsarbeiten bewegen, deutliche Differenzen entstehen (vgl. Bender & Dietrich, 2019). Als Teil der Sozialwissenschaften enthalten diese methodologischen Prämissen und theoretischen Bezugspunkte sehr spezifische und unterschiedliche Annahmen über das Entstehen und den Sinn sozialer Handlungen, denen damit differente „Menschenbilder“ eingeschrieben sind. Diese bleiben – und das ist die größere Herausforderung – häufig implizit, wodurch eine (ideologie-)kritische Auseinandersetzung (vgl. Griese, 2016, S. 56) erschwert wird. Jene Perspektivierungen beeinflussen nichtsdestotrotz die Zuordnung der Befunde. Jedem methodologisch begründeten methodischen Zugriff auf ein empirisches Datum ist insofern eine spezifische Norm inhärent. Selbst wenn handlungs- und praxistheoretische Ansätze (vgl. Budde, 2011; Reckwitz, 2003) davon ausgehen, dass sich die zu analysierenden Phänomene in ihren Ausdrucksgestalten erst in der konkreten Situation herausbilden, kann dies als erkenntnisleitende Annahme der Genese von Handlungen und sozialer Zusammenhänge angesehen werden. So ist „jede Empirie auf sozialtheoretische, gegenstandsbezogene und methodologische Voreinstellungen angewiesen“ (Hummrich & Kramer, 2011, S. 218). Die Methode und die ihr zugrunde liegende Methodologie beeinflussen von daher immer die Perspektivierung und die Theoretisierung der in den Blick genommenen Gegenstände (vgl. Griese, 2016, S. 56). Insbesondere entlang der Bestimmung des Verhältnisses von Kontingenz und Kontinuität entscheidet sich, ob das Verhältnis zwischen Handlung und sozialer Struktur als eng aufeinander verwiesenes oder als ein nicht-determiniertes erscheint.

Insofern sei vorangestellt, dass diesem Beitrag eine strukturtheoretische Forschungsperspektive auf Unterricht zugrunde liegt. Diese wird im Folgenden zunächst methodisch und methodologisch hinsichtlich ihres Zugriffs auf die Bestimmung des Verhältnisses von Kontingenz und Kontinuität erörtert und anschließend über die Darstellung empirischer Analysen zum Gegenstand bzw. zum Phänomen Unterricht material entfaltet. Inhaltlich ist der Beitrag innerhalb der aktuellen gerechtigkeitsorientierten Transformationsforderungen im Kontext der Einführung der inklusiven Schule angesiedelt. Da Schule und Unterricht auf die programmatischen Erwartungen hinsichtlich ihrer Organisation und Gestaltung reagieren müssen, bietet es sich an, den spezifisch struktur-rekonstruktiven Forschungszugang und damit dessen Beitrag zu der Frage „Was ist Unterricht?“ in der Spannung zwischen Kontingenz und Kontinuität an diesem Gegenstandsfeld zu explizieren.

2 Kontingenz und Kontinuität in der Methodenlehre der Objektiven Hermeneutik

Zur Objektiven Hermeneutik liegen inzwischen ausführliche Einführungs- und Überblicksbände vor (Becker-Lenz, Franzmann, Jansen & Jung, 2016; Garz & Raven, 2015; Wernet, 2009), und sie hat ihren festen Platz in den einschlägigen Methodenhandbüchern (z.B. Friebertshäuser & Prengel, 2013; Wernet, 2014).

Die von Ulrich Oevermann entwickelte Methodenschule und die diese rahmende Theorie der Lebenspraxis beruhen u.a. auf linguistischen (Chomsky, 1965), entwicklungspsychologischen (Piaget) und soziologischen (Habermas, 1981) Bezugstheorien (vgl. Franzmann, 2016, S. 17ff.), aus denen Oevermann zuvorderst eine sozialwissenschaftliche Konzeption regelgeleiteten Handelns ableitet, die er scharf von einem naturwissenschaftlichen Regelbegriff unterscheidet: „Darunter wird nicht bloß eine vom wissenschaftlichen Beobachter vorgenommene gesetzmäßige Abstraktion empirischer Regelmäßigkeiten verstanden, sondern eine Maxime, der das Handlungssubjekt praktisch folgt“ (Oevermann, 1973, S. 6). Diese Regeln gelten unabhängig vom einzelnen Subjekt als gleich bleibende Orientierungen. Im Rekurs auf Mead geht Oevermann davon aus, dass diese Regeln der Sozialität an sich zugrunde liegen, denn sie entstehen im Moment der Interaktion mit anderen, die einen Bruch mit der „reinen Subjektivität“ (Pilz, 2007, S. 88) hervorruft. Soziales Handeln sei ohne diese intersubjektiven und steuernden Regeln nicht denkbar. Diese Grundannahme weiterführend arbeitet Oevermann heraus, dass die von ihm in den Blick genommenen Regelmäßigkeiten der Sozialität aus eben jenen durch Erfahrungen des Anderen ausgelösten Brüchen hervorgehen. In den späteren Arbeiten spricht Oevermann schließlich durchgängig von Krisen, die handelnd bearbeitet werden müssen (Oevermann, 2001, S. 55). Wenn sich diese Krisenlösungen bewähren, verfestigen sie sich als generative Regeln. Mit jeder Krise, für die noch keine routinisierten Lösungen zur Verfügung stehen, können demnach neue Lösungen erzeugt und als Regelstrukturen etabliert werden. Dabei sind diese Regeln potenziell intersubjektiv kommunizierbar. Sie müssen aber auch nicht zwingend von einzelnen explizierbar sein, denn sie gehen auch „unbewußt operierend in die Praxis strukturierend“ ein (ebd., S. 56):

„Dieser Status der Unbewusstheit kann reichen vom dynamisch bedingten Unbewußten aufgrund eines Verdrängungsprozesses über die habituelle Absedimentierung ins Routinehafte bis hin zum ‚tacit knowledge‘ universaler, material nicht kritisierbarer epistemischer Ausstattungen in Gestalt eines Regelbewusstseins, wie es etwa der Universalgrammatik, den kognitiven Strukturen des logischen Schließens oder der Sittlichkeit als universalen konstitutiven Prinzipien der Moral als Methoden der Kooperation zugrunde liegt“ (ebd.).

Dabei unterscheidet Oevermann zwischen universellen und historisch wandelbaren Strukturen. Zu den universellen Strukturen gehören Überlegungen zu unhintergehbaren Grundregeln, z.B. zur Reziprozitätsnorm; zu den prinzipiell entwicklungs-offenen gehören z.B. soziale Deutungsmuster, analog zum Verständnis der Habitusstrukturen sozialer Milieus (vgl. Vester, von Oertzen, Geiling, Hermann & Müller, 2001). Jenseits der das Soziale konstituierenden Grundnormen handelt es sich auch bei Oevermann analog zu Max Weber (1988/1904) um einen Ansatz, der das „so und nicht anders Gewordensein“ (ebd., S. 171) der spezifischen regelgeleiteten Zusammenhänge betrachtet. Diese übergeordnete historische Kontingenz beeinträchtigt jedoch das analytische Verstehen der sozialen Regelstrukturen der vorliegenden empirischen Wirklichkeit nicht, sodass in Bezug auf die alltägliche Lebenspraxis eher von einer bedeutsamen und auch sinnlogischen Kontinuität etablierter Krisenlösungen ausgegangen werden kann. Dies gilt so lange, bis sich „Inkompatibilitäten“ im Hinblick auf neue Herausforderungen und unerwartete Handlungsprobleme einstellen (Oevermann, 1973, S. 14).

Mit der Objektiven Hermeneutik liegt nun eine erfahrungswissenschaftliche Methode vor, die darauf zielt, jene in das Soziale eingegangenen Regelstrukturen der Praxen herauszuarbeiten – d.h., sie zu re-konstruieren. Die zugrundeliegenden Strukturen sind im

Rahmen des vorliegenden Erkenntnisinteresses allerdings nicht einfach bei den Subjekten als Auskunft Gebende zu erfragen, weil davon auszugehen ist, dass sie diesen nicht umfassend bewusst sind: Sie beruhen, wie gesagt, auf historisch vorgängigen Krisenlösungen, die lediglich habitualisiert operieren, bzw. können auch als Lösungen verdrängter Konfliktkonstellationen in ihren eigentlichen Sinnstrukturen nicht zugänglich sein.

Im Rahmen der Arbeit mit der Methode der Objektiven Hermeneutik werden daher In-situ-Materialien – unmittelbare Aufzeichnungen der Handlungspraxen – bevorzugt, und auch in Gesprächsprotokollen gilt das Interesse nicht dem subjektiv-intentionalen Sinn des Ausgesagten – also dem, was der oder die Autor*in eines empirischen Datums damit sagen *wollte* –, sondern den verallgemeinerbaren Handlungsproblemen und typisierbaren Krisenlösungen, die in diesen Dokumenten zum Ausdruck kommen. Dementsprechend kann auch Unterricht als ein Handlungszusammenhang bestimmt werden, so dass es gilt, diesen in Bezug auf grundsätzliche Handlungsprobleme und Krisenlösungen als Regelstrukturen sinnlogisch zu verstehen.

Umfassende Darstellungen des methodischen Vorgehens finden sich an anderer Stelle (vgl. Wernet, 2009). Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass diese Regeln, die eine Handlungspraxis leiten, in der Forschergruppe herausgearbeitet werden können. Jene Arbeit erfolgt entlang der Explikation sogenannter Angemessenheitsurteile. Diese bezeichnen ein Regelwissen, das jedem in spezifischen historischen Zusammenhängen sozialisiertem Individuum zur Verfügung steht. Die Forschergruppe verfolgt also darüber, dass sie ihr implizites Regelwissen offenlegt, das Ziel, jene das Protokoll bzw. das empirische Datum bestimmenden Regelmäßigkeiten der Handlungspraxis herauszuarbeiten. Diese Interpretation erfolgt kontextentlastet, sequenziert und wörtlich. Dadurch werden nur die Lesarten der impliziten Regelmäßigkeit zugelassen, die auch wirklich am Text überprüfbar sind. Das Neue wird dann sichtbar, wenn sich Fall- und Regelmäßigkeiten transformieren. An dieser Stelle setzt allerdings auch eine zentrale Kritik an der Methodenlehre der Objektiven Hermeneutik ein. Ginge diese nämlich von zwar wenigen, aber dennoch unhintergehbaren Grundstrukturen aus, dann verbliebe die Entdeckung des Neuen – als epistemische Möglichkeit von Kontingenz – innerhalb dieser grundlegenden Kontinuität (Reichert, 1995, S. 413). Jedoch stehen andererseits auch diese Grundregeln in der materialen Analyse immer wieder auf dem Prüfstand. Darüber hinaus nimmt die Methode die Kritik an einer gewissen historischen Standortgebundenheit der Explikation möglicher Angemessenheitsurteile in Kauf, da davon ausgegangen wird, dass diese das Verstehen der aktuellen generativen Regeln nicht grundsätzlich beeinträchtigt. Kulturelle Standortgebundenheiten können mittels der Zusammensetzung der Forschergruppe bearbeitet werden.

Mit diesem hier nur sehr kurz darstellbaren Vorgehen ist die objektive Hermeneutik nicht mehr oder weniger von einer Kritik betroffen, die sich auf die methodische und methodologische Konstitution des Gegenstands richtet. Das Ziel besteht darin, die Methodologie und den Vollzug der Interpretation in der Darstellung nachvollziehbar anzulegen, um Modifikationen und Revisionen von einem anderen oder historisch nachfolgenden Standpunkt jederzeit zu ermöglichen. Die Objektive Hermeneutik kann mit einer Kritik an den normativen Implikationen der *Methodenlehre* insofern gelassen umgehen. Zum einen liegt die methodologische Rahmung einer Theorie der Lebenspraxis transparent vor; zum anderen ist ebenso transparent, dass es sich bei dem methodischen Verfahren um „einen Vorgang handelt, der prinzipiell fehlbar ist; er folgt also einer fallibilistischen Methodik im Sinne von ‚Behauptungen aufstellen und Widerlegungen suchen‘“ (Garz & Raven, 2015, S. 144). Die jeweilige Festlegung auf eine Fallstrukturhypothese als implizite Regelmäßigkeit gilt insofern immer nur „bis auf Weiteres“ (ebd.).

Jenseits einer verallgemeinerbaren methodologischen Normativität ist die Arbeit mit der Objektiven Hermeneutik im Sinne Webers jedoch an einer Unterscheidung zwischen dem Seienden und dem Seinsollenden ausgerichtet. Gerade über die kontextfreie Rekonstruktion soll kontrolliert werden, dass Werturteile über mögliche, z.B. „gute Praxen“ in

das Verstehen der empirischen Handlungsphänomene *nicht* einfließen. Damit ist die Methode der Objektiven Hermeneutik entschieden darauf ausgerichtet, eine „ideologische Analyse“ (Durkheim, 1995/1895, S. 115) zu vermeiden, die insbesondere im Rahmen der Erziehungswissenschaft mit der „besonderen normativen Konstruktion des pädagogischen Gegenstandsbereiches“ eng verbunden zu sein scheint (Hollstein & Meseth, 2016, S. 195). In diesem Sinne konstatieren Hollstein und Meseth mit Kade (1999), die Pädagogik habe Schwierigkeiten, sich aus dieser Normativität zu lösen, „ohne einen wesentlichen historischen und systematischen Grund ihrer Existenz auszulöschen“ (ebd., S. 540). Die Gefahr der „ideologischen Analyse“ ist insofern nicht an eine spezifische Methode an sich geknüpft, sondern an eben diese Vermischung von Annahmen über bestimmte Praxen mit den erfahrungswissenschaftlich zu rekonstruierenden Sinnstrukturen (vgl. König, 1984, S. 62f.). Hier scheint tatsächlich gerade die sozialwissenschaftlich ausgerichtete Erziehungswissenschaft anfällig dafür zu sein, ihre empirische der pädagogischen Praxis nachzuordnen.

3 Transformationsforderungen inklusionsorientieren Unterrichts

Die Bemühungen um die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, 2008) führen dazu, dass jenseits der Forderung nach einer uneingeschränkten Zugänglichkeit zu allen Schulformen auch bezüglich der daraus ableitbaren unterrichtsbezogenen Transformationsanforderungen auf eine Umsetzung gedrungen wird: Um die bestmögliche schulische sowie soziale Unterstützung zu gewährleisten, sollen sich nicht mehr die Schüler*innen an die institutionellen Strukturen, sondern diese sich an die individuellen Bedürfnisse und besonderen Bedarfe aller Schüler*innen anpassen (UN-BRK, 2008). Diesbezüglich versprechen im Anschluss an die empirischen Ergebnisse zu kooperativen Lernformen vor allem die Stärkung der Zusammenarbeit und der gegenseitigen Hilfe zwischen Peers positive Auswirkungen auf die Förderung einer inklusiven Schulkultur in Bezug auf Schüler*innenleistungen, den Umgang mit Diversität, das soziale Verhalten und das Selbstwertgefühl der Schüler*innen (vgl. Johnson, Johnson & Stanne, 2000): Die Zusammenarbeit soll „einen Raum für gegenseitige Hilfestellungen der Gruppenmitglieder mit den damit verbundenen positiven Auswirkungen auf die Förderung einer inklusiven Lernkultur [schaffen]“ (Scholz, 2018, o.S.).

Dieser methodisch-didaktische Rückgriff auf die Zusammenarbeit zwischen den Peers scheint im Rahmen der gerechtigkeitsorientierten Forderungen naheliegend, denn deren Interaktionen gelten aus einer *sozialisierungstheoretischen Perspektive* hinsichtlich des sozialen Status und der moralischen Entwicklung als ebenbürtig:

„Grundlage der Beziehungen unter den Gleichaltrigen ist die symmetrisch-reziproke Natur ihrer Beziehungen, die zur Folge hat, dass jedes Kind im Prinzip den gleichen Einfluss auf den Fortgang der Interaktion nehmen kann“ (Salisch, 2016, S. 77).

Die Interaktionsstrukturen zwischen Peers stehen also auf den ersten Blick einer Idee der egalitären Differenz nahe, der es darum geht, trotz Verschiedenheit dieselben Möglichkeiten und Chancen zur sozialen Teilhabe und zur Teilhabe am Lernerfolg zu realisieren (vgl. Prengel, 2013). Gleichwohl liefern die aktuellen quantitativen empirischen Studien uneindeutige Ergebnisse. Dies wird zum Teil auf differente Untersuchungsbedingungen, Umsetzungspraxen und die eingesetzten Variablen zur Messung des Lernerfolgs zurückgeführt. Zudem scheint die Wirksamkeit kooperativen Lernens von der jeweiligen Lernumgebung abzuhängen (vgl. Wittich, 2017, S. 76ff.). Qualitative Studien verweisen ergänzend bereits früh auf die Relevanz einer spezifischen Beschaffenheit der Interaktionen – die z.B. in Freundschaftsbeziehungen gegeben ist – für eine in diesem Sinn ausgeglichene Hilfe und Unterstützung sowie auf die positiven Auswirkungen von quasi gegebenen Status- und Entwicklungsdifferenzen im jahrgangsübergreifenden Lernen

(Krappmann & Oswald, 1995; Wagener, 2014). Die Peerforschung zeigt dementsprechend, dass Peers zwar hinsichtlich ihrer generationellen Lage, eines ähnlichen Alters und ihrer Rollen in den Bildungsinstitutionen sehr homogene Positionen einnehmen, dies jedoch nicht mit einer Statusgleichheit innerhalb der peerkulturellen Gruppierungen einhergehen muss. So bilden sich in diesen zum einen Führungs-, Mitläufer- und Außenseiterpositionen in Abhängigkeit von den Gruppennormen aus (Griese, 2016, S. 58). Zum anderen müssen gerade in unterrichtlichen Kontexten die Peerinteraktionen mit den unterrichtlichen Anforderungen und deren spezifischer Ordnung vermittelt werden (vgl. Bennewitz, Breidenstein & Meier, 2016). Zwar besteht die Möglichkeit, dass die peerkulturellen Orientierungen mit den schulischen Leistungsanforderungen in eins fallen (vgl. Köhler, 2012); in der Regel stellen sie jedoch konkurrierende Ordnungen dar: „Diese Situation kann sich spannungsreich gestalten und führt in der Regel dazu, dass sich Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Peerkultur für sehr gute Leistungen rechtfertigen müssen“ (Bennewitz et al., 2016, S. 422).

Aus einer *sozialwissenschaftlichen Perspektive* knüpfen Ansätze peer-mediierter Lernens programmatisch häufig an das Konzept der Gabe an. Es geht, wie erwähnt, um *gegenseitige* Hilfe – jeder sei mal hilfebedürftig, und jeder werde dem anderen einmal helfen: „one person helps another to develop their knowledge and understanding“ (Mercer, 1995, S. 1). Diese Konzepte sind darüber hinaus auch mit einem Diskurs verbunden, in dem nach alternativen Formen *gesellschaftlicher* Reziprozität gefragt wird. Adloff und Leggewie (2014) formulieren: „Gabe und Vertrauen sind mithin fundamental bedeutsam für die Kooperation von Handelnden und die Herstellung von sozialer Ordnung überhaupt“ (ebd., S. 21). So seien Menschen nicht nur an sich selbst interessiert;

„sie sind auch an anderen interessiert, sie können sich spontan und empathisch für andere einsetzen. Und die Organisationsweise dieses Typs von Handeln par excellence ist die freie zivilgesellschaftliche Assoziation, in dem [sic!] vor allem das Prinzip der Unentgeltlichkeit, des reziproken Gebens und Nehmens zum Tragen kommt“ (ebd., S. 25).

Nach Caillé (2008/2000), auf den sich die beiden Autoren im Wesentlichen berufen, beruht die Gabe *zugleich* auf Eigennutz und dem Interesse für den anderen und steht für eine mögliche Form des Zusammenlebens. Das Motiv der Gabe sei gegenseitige Anerkennung, welche wiederum auf Vertrauen angewiesen sei. Allerdings stellen sich diese Zusammenhänge in den Arbeiten von Marcel Mauss (2016/1925), auf den sich Caillé explizit bezieht, durchaus noch etwas komplexer dar. Dort heißt es u.a.: „Die nicht erwiderte Gabe erniedrigt auch heute noch denjenigen, der sie angenommen hat, vor allem, wenn er sie ohne den Gedanken an eine Erwidern annimmt“ (ebd., S. 157f.). So würden milde Gaben denjenigen „verletzen [...] der sie empfängt“, woraufhin „all unsere moralischen Bemühungen [...] darauf ab[zielen], die unbewusste schimpfliche Gönnerhaftigkeit des reichen ‚Almosengebers‘ zu vermeiden“ (ebd.). Denn „in dieser gesonderten Sphäre unseres gesellschaftlichen Lebens können wir nicht ‚in Rückstand bleiben‘. Immer müssen wir mehr zurückgeben, als wir erhalten“ (ebd.). Daran anknüpfend kann die Frage gestellt werden, ob die Reziprozitätsdifferenz in inklusiven Settings nicht so ausgeprägt sein kann, dass das Verhältnis zwischen der Gabe und ihrer Erwidern un- ausgeglichen bleiben *muss*, woraus schließlich Statusdifferenzen und Konfliktstrukturen entstehen, die durch die Akteure handelnd zu bearbeiten sind.

Aus der *Perspektive der empirischen Bildungsforschung* handelt es sich bei peer-mediierter Lernformen jedoch nach wie vor um vielversprechende und bisher ungenutzte Ansätze für Interventionen, und es wird danach gefragt, wie gerade „bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler lernen [können], Peerbeziehungen als adaptive Ressource wahrzunehmen und zu nutzen“ (vgl. Zander, Kreutzmann & Hannover, 2017). Dies erleichtere auch die Arbeit der Lehrpersonen: Die „Befähigung zur Nutzung des Potentials [sic!] adaptiver Peerbeziehungen“ stellt nicht nur einen „aussichtsreichen Weg zur vollständigen Ausschöpfung des Potenzials der Lernenden, sondern auch zur psychosozialen

und emotionalen Entlastung der Lehrpersonen dar“ (ebd., S. 379). So wird weiter versucht, die Zusammenarbeit über die Elemente der positiven Abhängigkeit, der direkten Unterstützung, der gegenseitigen Verbindlichkeit, der Schulung sozialer Fähigkeiten und der Reflexion der Gruppenarbeiten zu stützen (Green & Green, 2005; Johnson, Johnson & Holubec, 1994).

4 Strukturelemente peer-mediierter Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht

Im Folgenden handelt es sich um Teilstudien aus dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt zu Hilfeinteraktionen im inklusiven Unterricht (DFG BE 5751/2-1). In dem Projekt werden Hilfeinteraktionen im Unterricht im Kontext einer Triade betrachtet. Es geht darum, wie Lehrkräfte Hilfeinteraktionen zwischen Schüler*innen etablieren und durch z.B. Lob, Tadel, Achtung und Missachtung beeinflussen, sowie um die typologische Ausdifferenzierung der Prozessierung von Hilfeinteraktionen zwischen Schüler*innen in fünften, siebten und neunten Klassen.

Vor dem Hintergrund einer möglichen Differenz zu dem Seinsollenden (Werturteile, Normen und Ideale peer-medierten Lernens im inklusiven Unterricht) fragen wir in dem Projekt aus einer erfahrungswissenschaftlichen Perspektive nach dem Seienden. Dementsprechend rückt in den Blick, wie die auf Kooperation, Zusammenarbeit und Hilfe ausgelegten peer-medierten Formate im inklusiven Unterricht interaktionsstrukturell ausgestaltet werden. In diesem Beitrag soll diesbezüglich die Frage fokussiert werden, welche Strukturen sich anhand einer scheinbar gelingenden Bearbeitung dieser neu zu etablierenden Formate identifizieren lassen. Dazu werden im Folgenden die objektiv-hermeneutischen Rekonstruktionen von zwei Fällen aus einer fünften Jahrgangsstufe vorgestellt. Die Auswahl erfolgte im ersten Fall aufgrund der besagten Fallbestimmung: Es schien sich im gesamten Verlauf eine sehr geschmeidige, konfliktfreie und ausgeglichene Zusammenarbeit darzustellen. Der zweite Fall wurde daran anschließend zunächst als Kontrastfall gewählt; aber auch daran offenbarte sich eine spezifische Form einer zunächst einmal nicht konkret problematischen Bearbeitung der dargelegten Herausforderungen gegenseitiger Unterstützung und Hilfe. Die extensiven Fallrekonstruktionen beider Fälle werden im Folgenden zusammenfassend so dargestellt, dass eine Nachvollziehbarkeit noch gewährleistet ist.

4.1 Fall 1

Das Protokoll ist einer Deutschstunde entnommen. Die diese Sequenz rahmende Aufgabenstellung besteht im Ausfüllen eines als Rätsel eingeführten Lückentextes. Die Gruppenarbeitsphase wird von der Lehrkraft wie folgt eingeleitet: „*eure aufgabe ist es jetzt (.) das rätsel gleich (---) in partnerarbeit zu lösen (-)*“. Daraufhin fragt ein Schüler nach „*Partnerkarten*“, die die Partner*innenwahl der Schüler*innen vorstrukturieren würden. Die Lehrkraft lehnt dies ab, und eine Tischgruppenarbeit an den durch die Sitzordnung vorstrukturierten Dreier-, Vierer- und Sechsertischen stellt sich ein.

Das Protokoll setzt am Beginn dieser Tischgruppenarbeitsphase von Justin und Michael ein. Es wird einmal in Gänze präsentiert und dann sequenziell rekonstruiert:

- Justin: liebe linda (5)*
Michael: also ich hols mir ((Getränk)) (-) boah ist das lEicht alter (-) justin wir machen (11) also justin (-) wo- wir machen
Justin: hm?
Michael: <<singend> wi=hir haben machen äh (-) partnerarbeit> (1,5) okay?
Justin: he?
Michael: <<all> wir machen partnerarbeit>
Justin: okay ähm

Michael: *liebe linda*
 Justin: *DU (-) verlässt (-) das HAUS*
 Michael: *du verlässt das haus (.) ja*
 Justin: *also du verlässt dann das haus*

Justin: *liebe linda (5)*

Auffällig ist der unvermittelte inhaltliche Einstieg in die Bearbeitung der Aufgabenstellung durch das Verlesen des Beginns des Lückentextes: „*liebe linda*“. Auf durchaus zu erwartende Aushandlungsprozesse der Gruppenkonstitution wird hier interessanterweise verzichtet. Zwar sind diese aufgrund der Tischgruppenzugehörigkeit nicht zwingend notwendig; dennoch wären eine Vergewisserung der Zugehörigkeit auf Peerebene oder ein inhaltlicher Metakommentar des Beginnens – wie z.B. „super, dann machen wir wieder zusammen“ oder „schon wieder Gruppenarbeit“ o.ä. – durchaus zu erwarten (bzw. angemessen), um den Einstieg in eine spezifische Interaktionsphase zu strukturieren. Mit dem Verzicht auf diese Konvention hebt sich Justin in die Position des *Führenden* – er setzt den Beginn der Gruppenarbeit, wodurch strukturell die Erwartung entsteht, dass sich die weiteren Mitglieder an ihm orientieren. Damit ist ein gewisses Risiko hinsichtlich eines solchen sich einlösenden Anschlusses der Anderen an Justin verbunden. Die Tatsache, dass ein solch riskanter Einstieg gewählt wird, legt jedoch nahe, dass Justin nicht zwingend auf eine solche gemeinsame Bearbeitung zielt, die Arbeit in der *Tischgruppe* aber auch eröffnet wird.

Michael: *also ich hols mir ((Getränk)) (-)*

Michaels Sprechakt zeigt sich an Justins etablierten Sachbezug zunächst thematisch unverbunden. Die Aussage verweist zudem darauf, dass der Interaktion ein anderweitiges Thema vorausgegangen sein muss: Dies kommt in der Frage danach zum Ausdruck, ob man seinen Platz verlassen dürfe, um sich sein Getränk aus dem Regal zu holen. Der Sprechakt schließt insofern auf der Ebene möglicher Peer-Interaktionen an. Es wird bedeutet, man werde ohne explizite Erlaubnis etwas der unterrichtlichen Ordnung Unangepasstes tun. Jedoch erscheint diese oppositionelle Haltung tendenziell überschüssig, denn der Sprechakt ist eigentlich darauf angewiesen, dass die Regel, den eigenen Platz nicht unerlaubt zu verlassen, über die sich Michael mit Ansage hinwegsetzt, noch einmal explizit aufgerufen worden wäre. Diese konkrete Gegenposition als schulische Rollenformigkeit fehlt hier jedoch, sodass es der Thematisierung des Handelns – entgegen geltender Regeln und der Konformität der anderen Schüler*innen, die die Aufgabe bearbeiten – im Grunde nicht in dieser Form bedarf. Der Ausdruck einer Unangepasstheit an das Schulische läuft damit ins Leere und bietet aus diesem Grund auch wenig Potenzial für eine weitere Vergemeinschaftung auf Peerebene.

boah ist das lEicht alter (-)

In der darauffolgenden Sequenz bedient Michael schließlich auch den Sachbezug. Seine Einlassung ist aber nicht auf die konkrete Aufgabe bezogen, sondern scheint auch hier die Ebene der Peer-Interaktionen anzuzielen. Wenn peerkulturell eine enge Verknüpfung mit den schulischen Leistungsanforderungen jedoch nicht bereits angelegt ist, muss davon ausgegangen werden, dass sich über die Leistungsachse eine Zugehörigkeit zur Gruppe der Peers nicht gut etablieren lässt. Die Bekundung eines diesbezüglichen Erfolgs zeugt eher von schulaffiner „Prahlerie“, die die eigene Leistungsstärke heraushebt und damit in Spannung zu einer egalitär orientierten Gemeinschaft steht. Wohlgeformt funktioniert dieser Sprechakt eigentlich nur in der gemeinsamen *Ablehnung* des Unterrichtslichen – „boah, ist das schwer/anstrengend“ –, also sofern Misserfolg über die Peerebene vergemeinschaftend thematisiert werden kann, um eine aus diesem hervorgegangene Zumutung, Kränkung, Unsicherheit etc. zu mildern, abzuwehren etc.

Die explizite Zurückweisung einer möglichen Schwierigkeit disqualifiziert nicht nur jene Schüler*innen, die die Aufgabe als schwer empfinden. Darüber hinaus kann vermutet werden, dass dies auch auf Michael zutrifft. Dafür spricht, dass die vorgenommene Aufwertung nur in der Thematisierung von Leistungsschwierigkeiten wohlgeformt erscheint und wir es deshalb möglicherweise mit einer Stilisierung als leistungsstarker Schüler zu tun haben. Strukturell reproduziert sich hier ein Misslingen in der Einrichtung einer schuloppositionellen peerorientierten Position.

justin wir machen (11) also justin (-) wo- wir machen

Die Bemühung um die Herstellung einer Form von Beziehung reproduziert sich mit dieser Sequenz, über die erneut versucht wird, sich als gleichberechtigt zu positionieren. Die definitive Aussage „*wir machen*“ manifestiert sich als Ausdruck einer Aufdringlichkeit in der Etablierung einer Beziehung, die zunächst vom Gegenüber in der vorgetragenen Form zumindest nicht erwidert wird. Darauf verweist vor allem auch die Pause von elf Sekunden, die die Hilflosigkeit der Bemühungen aufzeigt. Denn würde Michael an Stelle der Pause noch einmal nach einer möglichen Zusammenarbeit *fragen*, dann würden die *Bemühungen* um Indifferenz und damit dann die Statusdifferenz manifest.

Insofern reproduziert sich im restlichen Sprechakt der überaus bemühte, aber strukturell missglückende Versuch der Erzeugung einer tatsächlich leichtfüßigen Teilhabe am Unterrichtlichen *und* am egalitär Peerkulturellen.

Justin: hm?

Michael: <<singend> wi=hir haben machen äh (-) partnerarbeit> (1,5) okay?

Justin: he?

Michael: <<all> wir machen partnerarbeit>

Justin: okay ähm

Michael: liebe linda

Justin: DU (-) verlässt (-) das HAUS

Michael: du verlässt das haus (.) ja

Justin: also du verlässt dann das haus

In der flächigen Betrachtung wiederholen sich die Strukturmomente einer je unterschiedlich gelagerten Form von Unverbundenheit: zum einen Justin, der den Fokus fortwährend auf den Sachgegenstand setzt und dabei die Aufforderungen von Michael zunächst zu überhören scheint, zum anderen Michael und dessen unentwegte Bemühung um die Etablierung einer Beziehung, wobei Michael sein Insistieren nur singend, schnell sprechend oder unter verdecktem Verweis auf die Arbeitsphase („*wir haben*“) vorbringen kann.

Schließlich zeigt Justin die Bereitschaft zur Zusammenarbeit auch manifest: „*okay ähm*“ – worin aber nicht nur die Bestätigung der erwarteten unterrichtlichen Arbeitsform, sondern auch seine Bereitschaft enthalten ist, die Adressierung durch Michael zu bedienen. Hierüber findet also keine besondere Hervorhebung einer vorliegenden Ungleichheit statt. Justin lässt sich unter Verzicht einer Betonung der vorliegenden Asymmetrie versöhnlich – wie ein älterer Freund – auf die Partnerarbeit ein und begegnet dem offensichtlichen Bemühen um eine gleichrangige Beziehung und eine symmetrische Position im unterrichtlichen Sachbezug somit gewährend. Im weiteren Verlauf kann dadurch eine gemeinsame Bearbeitung fingiert werden, auch wenn Michaels Wiederholungen und Paraphrasen der Textsegmente („*Justin: DU (-) verlässt (-) das HAUS; Michael: du verlässt das haus (.) ja*“) die Problematik der vorliegenden Statusdifferenz verdeutlichen.

Interaktionsstrukturell zeigt sich in diesem Fall eine Form der Bearbeitung der Problematik eines Aufrechterhaltens *symmetrischer* Interaktionen. Für Michael betrifft dies sowohl die Zugehörigkeit zur Statusgruppe der Peers als auch die Eingebundenheit in das Unterrichtliche. Die vorliegende Statusungleichheit in beiden relevanten außerfamili-

liären Handlungsräumen bedingt, dass beide an der Interaktion Beteiligten jeweils in ihrer Position verbleiben. Ihre Sprechhandlungen erscheinen als singuläre Sprechakte, an die der jeweils andere strukturell nicht anschließen kann: Justin in einer *autarken* Position, die sich aus der hohen Identifikation mit dem Schulischen ergibt, sodass eine gemeinsame Bearbeitung keinen Zugewinn zu seinem erreichten Status verspricht, und Michael, der Zusammenarbeit und Unterstützung nicht explizit einfordern kann, ohne Differenz zu thematisieren. Dennoch liegt hier eine sozusagen gelingende Konstellation von *Kooperation* vor, die eine vorliegende Asymmetrie so bearbeitet, dass die beidseitige Wahrung geltender Reziprozitätsverpflichtungen trotz Status- und Leistungsdivergenz gelingt. Daraus kann die folgende These abgeleitet werden: Das Gelingen einer Teilhabe der leistungs- und statusdifferierten Gruppenmitglieder an dem unterrichtlichen Setting hängt nicht nur von der *Bereitschaft*, dem Entgegenkommen und dem Verzicht auf ein Aufführen und Auskosten der Differenz aufseiten der bereits Etablierten ab, sondern bedarf ebenso der *Bemühung* um Statusgleichheit und symmetrische Interaktionen als Etablierung oder Erhalt einer reziproken Interaktion im Rahmen der gegebenen unterrichtlichen und peerkulturellen Ordnung durch jene, die von Erwartungen und Rollenverpflichtungen abweichen.

4.2 Fall 2

Der zweite Fall erscheint, wie gesagt, vor der Folie der Idee einer ausgleichenden Zusammenarbeit auf einer manifesten Ebene zunächst weniger geschmeidig. Die Sequenz ist dem Unterrichtsprotokoll einer Mathematikstunde entnommen. Die Lehrerin hat zuvor Expert*innen ausgewählt, die den anderen Gruppenmitgliedern die Umwandlung von Längeneinheiten erklären sollen. Auf der Leistungsachse ist eine Statusdifferenz damit bereits eingezogen. Im Folgenden werden drei unterschiedliche Ausschnitte angeführt, um die Gesamtfigur der Prozessierung dieser Zusammenarbeit einzufangen.

Dennis: *also: (.) wollt ihr erklärt haben? oder wollt ihr AUCH mitarbeiten bei [dieser aufgabe]*

Thomas: *ich muss auf toilette> ((Lachen))* [*<<f>*]

Dennis: *<<pp>DANN FRAG>*

Ahmad: *ey man (.) ich geh gleich weg (---)*

Dennis: *also:-*

Ahmad: *also RICHTig*

Thomas: *dann geh [...]*

Manifest gestaltet sich der Einstieg in Frageform. Die Formulierung „*wollt ihr erklärt haben?*“ kann strukturell nur gestellt werden, wenn davon ausgegangen wird, dass die anderen vorher nicht alleine zurechtgekommen sind bzw. alleine nicht zurecht kommen würden. Der Sprecher ist daher über die Nichtwissenden erhaben. Auf der latenten Sinnesebene ist der Sprechakt jedoch nicht auf eine Vermittlung ausgelegt: Die Aussage „*wollt ihr es erklärt haben oder nicht?*“ negiert zunächst einen möglichen wechselseitigen Klärungsprozess. Es geht sozusagen nur um das „Abliefern“ einer Erklärung als solcher, die unverbunden zu Verstehens- und Wissensgewinnen aufseiten des Gegenübers erscheint. Etwas wird sozusagen übergeben oder erledigt, ohne Interesse für den weiteren Verlauf (wollt ihr eingepackt/gebügelt haben). Insofern legt Dennis die Einnahme der expertenhaften Quasi-Lehrerrolle rein formal an. Mit dieser Einrichtung in der ihm zugewiesenen Rolle trägt er zur Sichtbarkeit der dem Gruppensetting eingeschriebenen Rollendifferenz entlang der Leistungsachse umfassend bei. Dennis tritt in eine maximale Differenz zu denjenigen, denen er unterstützend zugewiesen wurde, und ist so der Dimension einer egalitären Gemeinschaft gänzlich abgewandt.

Thomas spielt nun die Rolle des widerspenstigen Schülers. Er inszeniert lautstark und mit anschließendem Lachen den Widerstand gegen die Dennis zugewiesene und von ihm

beanspruchte Rolle („[<<f> ich muss auf toilette> ((Lachen))]“). So wird auch deutlich, dass Dennis die delegierte Position de facto nicht einnehmen kann, denn es steht ihm keine tatsächliche Macht zur Verfügung. Es ist ihm weder möglich, mit dem Erteilen oder Versagen einer Erlaubnis zu reagieren, noch, diese dreiste Form der Hervorbringung zu sanktionieren. Dennis' sehr leise gesprochene Reaktion („<<pp> DANN FRAG>“) macht dies noch einmal deutlich: Er kann Thomas' Widerspenstigkeit nicht in der geforderten Rolle, sondern nur auf Peerebene begegnen, ohne ein Scheitern der Rolleneinnahme „laut“ eingestehen zu müssen. Ahmad arbeitet hingegen nun dem etablierten Setting zu. Er bringt drohend Ärger über den Streit – das Ringen um Statuspositionen auf der Achse der Peerinteraktion – zum Ausdruck („ey man (.) ich geh gleich weg (---)“). Doch anders als bei Thomas wird mit der manifest drohenden Aufkündigung der Mitgliedschaft ein klassenöffentliches Scheitern der Gruppe und vor allem des Experten Dennis möglich. Die asymmetrisch eingerichteten Rollen sind für Ahmad unproblematisch, nicht aber das Nichteinfügen der weiteren Gruppenmitglieder in diese. Ahmads Drohung erscheint so als Versuch, die vorliegende Problematik – die Übererfüllung der Lehrerrolle (Dennis) sowie die Abwahl der Rolle des hilfsbedürftigen Schülers (Thomas) – zu beenden. Während Dennis nun zu einer Erklärung ansetzt („also:-“), wird offensichtlich, dass Ahmad noch einmal auf etwas insistieren muss („also RICHTIG“). Er offenbart sich damit als Leidtragender der Streitigkeiten zwischen Dennis und Thomas, was jedoch Thomas wiederum herausfordert, Ahmad in die Auseinandersetzungen einzubeziehen („dann geh [...]“). Denn seine Akzeptanz des Settings ist für Thomas nicht akzeptabel.

Etwas später verweist Ahmad kindlich stolz auf etwas, was er als erhaltenes Geschenk präsentiert,

Ahmad: schau mal was ich bekommen habe (.) willst=du sowas auch? haben (-)

Thomas: ist das leichter?

Ahmad: <<len> ja> [...]

Er präsentiert dabei ein leistungsdifferenziertes Aufgabenblatt. Insofern wird hier von Ahmad ein verringerter Anspruch auf Leistung als positiv konnotierte Besonderheit ausgewiesen. In der Rahmung als Geschenk wird dieses als partikulare Zuwendung jenseits eines Leistungsbezuges verstanden. Ahmad sieht in der ihm zugewiesenen Sonderposition also nicht nur keine Kränkung, sondern eine von der schulischen Leistungslogik bereinigte individuelle Bereicherung. Das Angebot, Thomas dies auch zu ermöglichen, erscheint zunächst widersinnig, da dieser doch die statushöhere Rolle beansprucht. Der Sprechakt räumt dem Gegenüber aber ebendiese Möglichkeit des Ausübens von Überlegenheit ein. Denn Thomas könnte, beispielsweise durch eine Äußerung wie „Oh, toll!“, Ahmad gegenüber die Rolle des Experten einnehmen.

Zum Ende der Arbeitsphase nutzt Dennis die Gelegenheit, die Problematik des Settings manifest werden zu lassen. Gegenstand ist hier aber nicht Thomas' Widerspenstigkeit, an der ein Vermittlungsauftrag zu scheitern droht, sondern Ahmad.

L: <<f> ihr habt noch DREI minuten>

Dennis: frau meier [frau schmidt] (.) ich kann- kann- thomas gar nichts erklären weil ahmad immer <<rall> fragt> (.) der- er kapiert es nicht was ich sage (1)

Thomas: [drei=komma?]

Ahmad: KOMM (.) hol dir n HOCKER (.) da[rfst dich zu uns-]

Dennis: [weil ahmad fragt] mich immer was ich- ((Einatmen)) wie das (.) ergebnis is und dann muss ich- erklär ichs ihm immer aber da [muss-] am ende muss [ich das nochmal sagen]

L: [okay] [jetzt bin ich ja da (.) jetzt] starteste noch mal LOS [und ich] kümmer mich um ahmad [...]

Latent zielt Dennis Kritik auf Ahmads Einrichtung in der Sonderrolle. Ahmad scheint die an die Lehrkraft gerichtete Beschwerde über seine Leistung und Haltung allerdings nicht zu stören. Im Gegenteil: Er genießt die Aufmerksamkeit um seine Person und zeigt

sich weder unkooperativ noch desinteressiert. Die Intention und Funktion des Settings sowie von Schule im Allgemeinen wird von ihm vielmehr als privates, unterhaltsames Vergnügen gerahmt, sodass das Misslingen der Intention des Peerteachings als Gelegenheit wahrgenommen wird, die Lehrerin – ähnlich wie bei einem Zusammentreffen von Freunden – in die Gruppe einzuladen.

Auch in diesem Protokoll zeigt sich (zwischen Dennis und Thomas) die Problematik oder gar die Zumutung eines Aufrechterhaltens symmetrischer Interaktionen – sowohl in Bezug auf die Zugehörigkeit zur Statusgruppe der Peers als auch hinsichtlich einer Eingebundenheit in das Unterrichtliche – als Machtkampf um die statushöhere Position. Entgegengesetzt verhält es sich mit Ahmad: Die Bemühung um den Erhalt oder die Simulation von symmetrischer Interaktion wird hier obsolet. Er fordert seine besondere Adressierung ein. Es geht hier um das Einbezogensein in eine soziale Situation jenseits des Unterrichtlichen, und so kann das Peer-Gegenüber dann auch als überlegener Experte akzeptiert werden.

5 Teilhabe in peerbezogenen und unterrichtlichen Ordnungen

Die strukturrekonstruktive Perspektivierung zeigt, dass sich die Prozessierungen peer-medierten Lernens im Rahmen einer gegebenen Ordnung des Unterrichtlichen vollziehen, denn diesbezügliche Leistungs- und Teilhabeordnungen sind nicht aufgehoben. Insofern weist die so perspektivierte Unterrichtsforschung auf der Achse *Kontingenz und Kontinuität* darauf hin, dass die Struktur dieser unterrichtlichen Teilhabe weitgehend stabil eingerichtet ist. Die rekonstruktive empirische Forschung macht darauf aufmerksam, dass sich diese unterrichtliche Ordnung auch in den sich als gelingend darstellenden Fällen nicht an die Schüler*innen anschmiegt. Vielmehr müssen diese ihre spezifischen Fähigkeiten und Subjektstrukturen gegenüber dieser Ordnung positionieren. Bei vorliegenden Status- und Leistungs- und damit Reziprozitätsdifferenzen scheint dies dann zu gelingen, wenn eine Bemühung um die Etablierung oder den Erhalt einer reziproken Interaktion sowohl auf der Leistungs- als auch auf der Achse der Peer-Interaktion vorliegt oder sich ein Einfügen in die Sonderrolle bis hin zu deren Einforderung ergibt. Der Fallvergleich von Ahmad und Michael lässt diesbezüglich auf den spezifischen Typus einer asymmetrisch-kooperativen Sonderrolle schließen – auch wenn die Fälle eine jeweilige Fallspezifität aufweisen: So ist Michael explizit um eine Peerinteraktion sowie um eine unterrichtliche Teilhabe bemüht und versucht dadurch auch zu verschleiern, dass er die schulischen Leistungsanforderungen nicht umfassend bedienen kann, während Ahmad eine Sonderrolle vorzieht und sogar einfordert. Darüber hinaus bestätigt sich, dass in den als egalitär gerahmten peer-medierten Lernsettings die Bearbeitung der mitunter doppelten Statusdifferenz den Schüler*innen überantwortet wird (vgl. Bender & Rennebach, in Begutachtung). Ergänzend wird deutlich, dass sich – entgegen der methodischen und didaktischen Hoffnungen und Sollensvorstellungen egalitärer peer-mediierter Interaktionen – im inklusiven Unterricht Statusungleichheiten in Bezug auf die unterrichtliche und die peerkulturelle Ordnung in der Zusammenarbeit abbilden. So etabliert sich keine gesonderte Sphäre einer der Idee nach natürlich reziproken Gabe. Diejenigen, die auf Hilfe und Unterstützung angewiesen sind, haben, strukturell gesehen, keine Möglichkeit, das Erhaltene egalitär zu erwidern. Allerdings könnte Michaels Bemühung in dieser theoretischen Linie als die Bekundung einer *Absicht* zur Gegengabe gelesen werden. Damit wären die geltende Ordnung und die in ihr etablierten Praktiken vonseiten Michaels anerkannt. Diese Anerkennung der Ordnung gilt gleichermaßen für die Einnahme oder Einforderung einer Sonderrolle, die sozusagen auch nur vor dem Hintergrund spezifischer Normen praktiziert werden kann. Die Ergebnisse der Rekonstruktion der beiden hier als geschmeidig erscheinenden Fälle schließen damit strukturell an die Ergebnisse an, die für die Rekonstruktion der Lehrer*innensprechakte zur Etablierung der Settings von Zusammenarbeit, Unterstützung und Hilfe bereits vorliegen: Sie

zeigen eine Kooperativität auf der Basis von Ungleichheit (Bender & Rennebach, 2018). Das Setting gemeinsamen Lernens mit peer-mediierter Unterstützung erscheint proportioniert, weil keine Konflikte hinsichtlich der geltenden Ordnung aufbrechen – also die Kontinuität der unterrichtlichen Regelstrukturen gewahrt bleibt. Für die beiden Typen scheinen die Settings der Zusammenarbeit zwischen Peers in inklusiven Lerngruppen insofern vorteilhaft, als sie diesen eine grundlegende soziale Teilhabe an Interaktionen ermöglichen. Diese Form des „Gelingens“ ist darüber hinaus jedoch darauf angewiesen, dass diese Differenzen seitens der Statushöheren nicht ausagiert oder für einen weiteren Statusgewinn ausgekostet werden.

Literatur und Internetquellen

- Adloff, F., & Leggewie, K. (2014). *Das konvivalistische Manifest. Für eine neue Kunst des Zusammenlebens*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839428986.7>
- Becker-Lenz, R., Franzmann, A., Jansen, A., & Jung, M. (2016). *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00768-3>
- Bender, S., & Dietrich, F. (2019). Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung. *Pädagogische Korrespondenz*, 32 (60), 28–50.
- Bender, S., & Rennebach, N. (2018). Ungleichheit im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen zur Etablierung von Kooperation. *sozialersinn*, 19 (2), 401–418. <https://doi.org/10.1515/sosi-2018-0019>
- Bender, S., & Rennebach, N. (in Begutachtung). *Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts: Zwischen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen*.
- Bennewitz, H., Breidenstein, G., & Meier, M. (2016). Peerkultur in der Schule. In H.-H. Krüger, S.-M. Köhler & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 413–426). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w8m2.31>
- Budde, J. (2011). Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechtes im Unterricht. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12 (1), 125–148.
- Caillé, A. (2008/2000). *Anthropologie der Gabe*. Frankfurt a.M. & New York: Campus.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: M.I.T Press. <https://doi.org/10.21236/AD0616323>
- Durkheim, É. (1995/1895). *Die Regeln der soziologischen Methode*. Hrsg. u. eingeleitet von R. König. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Franzmann, A. (2016). Entstehungskontexte und Entwicklungsphasen der Objektiven Hermeneutik als einer Methodenschule. Eine Skizze. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen, & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme* (S. 1–42). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00768-3_1
- Friebertshäuser, B., & Prengel, A. (2013). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Garz, D., & Raven, U. (2015). *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07308-4>
- Green, N., & Green, K. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: das Trainingsbuch*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer
- Griese, H. (2016). Die soziologische Perspektive: Peers und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche (Des-?)Integration. In H.-H. Krüger, S.-M. Köhler & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 55–74). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w8m2.6>

- Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hollstein, O., & Meseth, W. (2016). Normative Implikate der qualitativen Sozialforschung. Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Attraktivität der Objektiven Hermeneutik. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 195–208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2011). Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen: die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen mit der Objektiven Hermeneutik. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12 (2), 217–238. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-388547>.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E. (1994). *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Zugriff am 01.07.2018. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis/links/00b4952b39d258145c000000.pdf.
- Kade, J. (1999). System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (3), 527–544.
- Köhler, S.-M. (2012). *Freunde, Feinde oder Klassenteam? – Empirische Rekonstruktionen von Peerbeziehungen an globalen Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19719-7>
- König, R. (1984). Einleitung. In E. Durkheim (1995/1895), *Die Regeln der soziologischen Methode*. Hrsg. u. eingeleitet von R. König (S. 21–84). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Mauss, M. (2016/1925). *Die Gabe. Form und Funktion des Austausches in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mercer, N. (2003/1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Clevedon, Philadelphia, PA, Toronto, Sydney & Johannesburg: Multilingual Matters.
- Oevermann, U. (1973). *Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern*. Zugriff am 27.01.2020. Verfügbar unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4951>.
- Oevermann, U. (2001). Zur Analyse der Struktur von Sozialen Deutungsmustern – Versuch einer Aktualisierung. *sozialersinn*, 1 (1), 35–82. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0102>
- Pilz, G. (2007). *Krisengeschöpfe. Zur Theorie und Methodologie der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dvn.5>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reichert, J. (1995). Die objektive Hermeneutik – Darstellung und Kritik. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung, Bd. II: Methoden* (S. 379–423). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Salisch, M. (2016). Die psychologische Perspektive: Persönlichkeitsentwicklung. In H.-H. Krüger, S.-M. Köhler & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 75–88). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w8m2.7>
- Scholz, D. (2018). *Stichwort Kooperatives Lernen*. Zugriff am 01.07.2018. Verfügbar unter: http://www.inklusion-lexikon.de/KooperativesLernen_Scholz.php.
- UN-BRK (United-Nations-Behindertenrechtskonvention) (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. *Bundesgesetzblatt, Teil II*, (35), 1419–1457.
- Vester, M., Oertzen von, P., Geiling, H., Hermann, T., & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wagener, M. (2014). *Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im Jahrgangsgemischten Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03402-3>
- Weber, M. (1988/1904). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (7. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wernet, A. (2014). Hermeneutics and Objective Hermeneutics. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (S. 234–246). Los Angeles, CA, et al.: Sage.
- Wittich, C. (2017). *Mathematische Förderung durch kooperativ-strukturiertes Lernen. Eine Interventionsstudie zur Ablösung vom zählenden Rechnen an Grund- und Förderschulen*. Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17701-0>
- Zander, L., Kreutzmann, M., & Hannover, B. (2017). Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (3), 353–386. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0768-9>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bender, S. (2020). Unterrichtliche Teilhabe zwischen Kontingenz und Kontinuität. Zusammenarbeit zwischen Peers in inklusiven Lerngruppen. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (3), 20–34. <https://doi.org/10.4119/pflb-3315>

Online verfügbar: 27.02.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht

Anmerkungen aus sportpädagogischer Sicht

Nils Ukley^{1,*} & Bernd Gröben¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft,
Abteilung Sportwissenschaft, Arbeitsbereich IV – Sport und Erziehung,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
nils.ukley@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Schule und Unterricht weisen paradoxe Grundstrukturen auf, in denen die pädagogischen Praxen von Lehrkräften fortwährend von verschiedenen Antinomien geprägt sind (Helsper, 2002, 2004, 2011). Es ist somit grundsätzlich davon auszugehen, dass professionelles Handeln in diesem kontingenten Feld des Unterrichts ebenso durch die Relation von Handeln und Widerfahren (Kamlah, 1973) wie von Zukunftsoffenheit und Ungewissheit mitbestimmt wird (vgl. ausf. Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018). Allerdings ist Unterricht ebenso durch spezifische Wirkungserwartungen begründet und das Unterrichten auf intendierte Wirkungen – und somit auf Kontinuität – hin zentriert. Vorliegender Beitrag thematisiert solche Paradoxien, Kontingenzphänomene und Ungewissheiten im Unterricht als Herausforderung für (sport-)pädagogisches Handeln. Dies betrifft unmittelbar den Unterricht, mittelbar aber auch die Lehrer*innenbildung. Im Folgenden versuchen wir aufzuzeigen, dass gerade von spezifischen Ungewissheiten der Praxis abstrahierte wissenschaftliche Diskurse und Befunde wichtige Orientierungen für das professionelle Handeln ermöglichen und daher mit Recht einen wesentlichen Schwerpunkt der universitären Lehre bilden: Sinnvolle und notwendige Bezüge auf Praxis im Studium werden hierdurch nicht relativiert, sondern in einen reflexiv-forschenden Erfahrungsbezug gebracht, um ein fundiertes und begründbares Handeln als Lehrende im Unterricht zu ermöglichen. Auf Basis dieser Prämissen werden Konsequenzen für die professionelle Entwicklung von (Sport-)Lehrkräften ausgelotet, hinsichtlich der je spezifischen Relevanz von Theorie und Praxis sowie Forschen und Lernen in einen gemeinsamen Rahmen gebracht und diskutiert.

Schlagerwörter: Paradoxien, Kontingenz, Forschendes Lernen, Distanzierungsfähigkeit, Sportunterricht



1 Paradoxe Praxisrelevanz im Lehramtsstudium¹

Hinsichtlich der Vermittlung professionsspezifischer Wissensbestände zeigt sich überfachlich zunächst ein *Zukunftsparadox*, wenn gegenwärtige *Lernsituationen* inkongruent zu zukünftigen *Lehrsituationen* erscheinen. Ladenthin (2020, S. 26) bringt dies folgendermaßen auf den Punkt:

„Grundschullehrer beklagen oft, dass sie Kurse im Fach Mathematik belegen müssen, deren Inhalt sie nie unterrichten werden. Umgekehrt wären Studierende der Medizin sicher nicht so ganz begeistert, wenn man ihnen eine klausurbegleitete Vorlesung über Verfahren der Honorarordnung, Buchführung und Steuererklärung anbieten würde – obwohl sie genau davon später leben werden. Ein Zukunftsparadox, weil man die Zukunftsfähigkeit an Inhalten der Gegenwart bemessen möchte.“

Ein universitäres Studium muss somit – will es neben den Ansprüchen technokratischer *Ausbildung* auch seinen *Bildungsanspruch* geltend machen – die strukturellen Besonderheiten und spezifischen Anforderungen des schulischen Unterrichts thematisieren (vgl. Ladenthin, 2020, S. 26f.). Dabei kann es diesen jedoch nicht lediglich mit einer Vermittlung von Kenntnissen über vermeintlich praktisch bewährte (also aus Vergangenheit und Gegenwart bezogene) Handlungsroutinen begegnen. Vielmehr wird ein Wissen benötigt, welches sich auch in zehn oder zwanzig Jahren (und somit auf die Zukunft bezogen) als nützlich erweist. Diese Notwendigkeit betrifft im hier skizzierten Kontext neben inhaltlich-theoretischem auch (forschungs-)methodisches Wissen, dessen zukünftiger Nutzen sich Studierenden erfahrungsgemäß oftmals nicht bedingungslos erschließt (s. Kap. 3). Gerade hier verortet Ladenthin die Relevanz der universitären Bildung, denn „Universitäten wurden einst notwendig, um methodisch gesichertes Wissen zu suchen, das man noch nicht in der Praxis vorfindet und erst demnächst in der Praxis helfen soll“ (Ladenthin, 2020, S. 27).

Dieses Paradox wird universitätsseitig dadurch bearbeitet, dass wissenschaftliche Betrachtungen von (hier pädagogischen) Praxen zukunftsorientiert geschehen und dabei a) stets auch deren eigener Analyse und letztlich ihrer Fortentwicklung dienen und b) sich niemals als abgeschlossen sehen. Dies gilt es nunmehr auch den Studierenden zu vermitteln, um sie dazu zu bringen, sich auf das (nur scheinbar unauflösbare) Zukunftsparadox einzulassen.

2 Spezifische Paradoxien im Lehramtsstudium des Fachs Sport

Ein weiteres fachspezifisches Paradox betrifft angehende Sportlehrkräfte. Eigene Erfahrungen als Aktive in Freizeit- oder Leistungssportkontexten spielen eine bedeutende Rolle bei der Entscheidung für ihre Berufswahl, obwohl sich die Handlungsfelder des schulischen Sportunterrichts von denen des selbst betriebenen außerschulischen Sports in folgenden Dimensionen klar unterschieden (vgl. Gröben, 2013; Gröben & Ukley, 2018):

- *Homogenität vs. Heterogenität*: Während sich im außerschulischen Feld meist Gleichgesinnte in „ihrem Sport“ treffen, begegnen sich im schulischen Sportunterricht Lernende in der ganzen Bandbreite unterschiedlicher Interessen und Fähigkeiten. Die Freiwilligkeit des außerschulischen Sports führt mithin zu relativ homogenen Gruppen hinsichtlich des gemeinsamen Interesses, was sich – durch die Selektionsmechanismen des Sports – auch auf der Leistungsebene nieder-

¹ Der vorliegende Beitrag rezitiert weniger Forschungsergebnisse, sondern versucht im Anschluss an diese mögliche Implikationen für ein, auf vielfach paradoxe Schulpraxis vorbereitendes Lehramtsstudium aufzuzeigen. Er wählt dabei einen Weg, der abwechselnd allgemeine Diskussionen zu Kontingenzphänomenen aufgreift (Kap. 1 und 3) und fachspezifische Wege diskutiert, wie diesen zu begegnen ist (Kap. 2 und 4).

schlägt. Demgegenüber führt der verpflichtende Charakter des schulischen Sportunterrichts zu heterogenen Gruppen hinsichtlich möglicher Interessen wie auch des bewegungskulturellen Könnens.

- *Enger vs. weiter Kanon*: Die (ideal-)typische Karriere im außerschulischen Sport basiert auf einem langfristigen und vertiefenden Engagement in einem oder wenigen Praxisfeldern. Typischerweise sehen sich die Akteure als z.B. Schwimmer*in, Fußballspieler*in oder Turner*in etc., was in ähnlicher Weise auch für weniger tradierte bzw. einschlägige bewegungskulturelle Aktivitäten wie z.B. das Skateboarden oder Slacklinen gilt. Demgegenüber ist Sportunterricht von einem sehr breiten inhaltlichen Kanon und dementsprechend häufigen thematischen Wechseln geprägt.
- *Selbstzweck vs. Zweckbezug*: Bewegungskulturelles Handeln ist primär auf seinen Selbstzweck und Eigenwert orientiert. Ausnahmen sind der Gesundheitssport (in Prävention und Rehabilitation), der Berufssport und der Schulsport. So ist der Pflichtcharakter des Sportunterrichts durch Schulnoten abgesichert und erfährt hierdurch seinen Wert im Zweckbezug der schulischen Selektionsmechanismen, wodurch die (mögliche) unmittelbare Freude am Tun konterkariert wird.

Dieses fachspezifische Paradox gilt es nun im Sportstudium dadurch aufzulösen, dass den Studierenden die differenten Anforderungen bisheriger Praxis im *Sportsystem* und zukünftiger Praxis im *Schulsystem* bewusst gemacht und von ihnen reflektiert werden. Dies ist unabdingbar, da sie als Sportlehrkräfte dafür verantwortlich sein werden, mit den aufgezeigten Paradoxien, die ja ihren Schüler*innen ebenfalls begegnen, umzugehen „und die erzieherische und/oder qualifikatorische Bedeutung des Unterrichtsgegenstands Sport nach pädagogischen Kriterien zu interpretieren und zu gewichten“ (Prohl, 2010, S. 101).

Es muss somit in der Entwicklung zu Sportlehrkräften ein doppelter Rollenwechsel vollzogen werden: der vom Habitus *Lernender* zu dem *Lehrender* und jener vom Habitus *Sport treibender* zu dem *Sport vermittelnder*.² Nur so können professionsbezogene Entwicklungsverläufe initiiert werden, die sich vom jeweils erstgenannten Habitus dadurch abgrenzen, dass wissenschaftlich fundiertes und variantenreiches didaktisch-methodisches Wissen erarbeitet wurde, dass Hilfen bieten kann für die Bearbeitung der „vielfältigen Herausforderungen des Schulsports in Bezug auf seine pädagogischen Ansprüche wie auch der komplexen Kontingenzprobleme schulischen Sportunterrichts“ (Fast, Gröben, Kastrup, Kirchhoff, Ukley & Wegener, 2016, S. 223).

3 Forschendes Lernen als Möglichkeit der Kontingenzbegegnung im Studium

Weil die Handlungen von Lehrenden im Unterricht von Irritationen bzw. Krisen als „konstitutivem Strukturelement“ (Helsper, 2004, S. 49) geprägt und in ihren Wirkungen stets auch ungewiss sind, kann nach Paseka, Keller-Schneider und Combe (2018) keine pädagogische Praxis ohne Kontingenz und somit ohne die Erfahrung von Offenheit und Ungewissheit gedacht werden. Allerdings bedarf diese (relative) Ungewissheit der Ergänzung durch professionsspezifische Wissens- und Orientierungsbestände, um in konkreten Entscheidungssituationen des Unterrichts auch verantwortbar agieren zu können:

² Der doppelte Rollenwechsel als Bedingung professionellen Handelns von Sportlehrkräften ist ausführlich beschrieben bei Ukley, Fast, Bergmann, Faßbeck, Gröben, Kastrup & Wegener (2019), Ukley, Fast, Gröben & Kastrup (2019) sowie Ukley, Faßbeck, Gröben & Kastrup (2019). Zum fachspezifischen Habitus und seiner Genese im Sportstudium siehe u.a. Klinge (2000, 2002) und aktuell Meister (2018).

„In dieser [...] professionellen Praxis müssen Lehrer*innen sowohl ihre Handlungen begründen können, als auch erklären, was dort geschieht. [...] Sie bedürfen daher neben dem Erfahrungswissen und Können der Lehrpraxis selbst eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, den sie im Verlauf der Lehrerbildung erwerben müssen“ (Helsper, 2001, S. 11f.).

Verweise auf rezeptologisches Wissen „gängiger Praxis“ greifen hierbei jedoch zu kurz, selbst wenn diese „Praxis“ fachdidaktisch begründet ist. Vielmehr ist – für die Bearbeitung beider bisher identifizierter Paradoxien – neben fachlich-didaktischer Expertise der Aufbau von Erfahrungen, Methoden und Techniken notwendig, die zu einer kritisch-reflexiven *Distanzierungsfähigkeit* beitragen (vgl. Gröben & Ukley, 2018, S. 52). Diese Kompetenz ist jedoch voraussetzungsreich und ihr Erwerb bedarf geeigneter Konzepte. Als ein möglicher Ansatz sie im Studium anzubahnen zeigt sich in den letzten Jahren – auch im Kontext von Kontingenzphänomenen – das Forschende Lernen mit seinem Ziel einer forschenden Grundhaltung:

„Eine erfolgversprechende Möglichkeit, reflexives Denken im Kontext der Lehrer*innenbildung zu fördern und das Berufsfeld in seiner Mehrperspektivität, Simultanität und Komplexität [...] wahrzunehmen, ist das forschende Lernen“ (Rosenberger, 2018, S. 297).

In diesem „wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis“ (Schneider & Wildt, 2004, S. 154) werden besonders in Praxisphasen des Studiums *Lerngelegenheiten* in Form von Forschungssituationen entlang der eigenen schulischen *Lehrgelegenheiten* initiiert. Der Lernprozess im Ansatz des Forschenden Lernens ist dabei stets in einen Forschungsprozess eingebettet. Dabei werden die Bezugssysteme des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns und des individuellen Lerngewinns verwoben, wobei der Schwerpunkt auf dem individuellen Lerngewinn liegt. Forschendes Lernen lässt sich somit mit Schneider & Wildt (2013, S. 55) „als didaktische Formatierung des Lernens durch Forschung“ beschreiben.

In diesem Ansinnen sollen angehende Lehrkräfte also bereits in der Ausbildung dazu befähigt werden, die berufliche Praxis auf Grundlage eigener forschender Auseinandersetzung durch „theoriegeleitete und selbstreflexive Auseinandersetzung“ (Universität Bielefeld, 2011, S. 8) zu hinterfragen und letztlich besser zu verstehen. Geschieht dies im Rahmen eigener Erfahrungen (etwa im Praxissemester), lassen sich aus der theoretisch fundierten Reflexion beobachteter und erlebter Widersprüche und Brüche in der pädagogischen Praxis Schlüsse für das eigene (zukünftige) Handeln im Kontext Schule ziehen. Damit sich der hierzu notwendige reflexive Habitus – und mit ihm die oben beschriebene Distanzierungsfähigkeit (als Zielperspektiven Forschenden Lernens) – für die spätere Berufsbiographie fruchtbar machen lassen können, müssen sie bereits in der Ausbildung angelegt werden (vgl. Horstkemper, 2003, S. 118). Das eingangs zitierte Zukunftsparadox sollte sich so durch die expliziten Bezüge auf künftige berufliche Problemfelder und deren Analyse konstruktiv bearbeiten lassen.

Für eine erfolgversprechende Veranlagung eines solchen reflexiven Habitus ist vor dem Hintergrund der Begegnung von Kontingenzphänomenen eine „doppelte Professionalisierung“ (Helsper, 2001, S. 7) erforderlich, die wissenschaftlich-reflexive und forschende Kompetenzen im Studium möglichst frühzeitig fördert, indem sie die theoretisch-begriffliche wie auch didaktische Durchdringung des fachlichen Bezugs mit forschungsmethodischen Inhalten liiert und so Kontinuität – verstanden als Planbarkeit pädagogischer Prozesse – auf professionelle Weise kritisch zu hinterfragen ermöglicht.

Die Ausbildung des hier beschriebenen, im wissenschaftlichen Denken verankerten reflexiven Habitus stellt jedoch spezifische Bedingungen an die universitäre Ausbildung: Zunächst muss der universitären Ausbildungsanteilen immanenten Theoriebildung und deren Gültigkeitsanspruch Raum gegeben werden. Um diese Bezüge nicht beliebig werden zu lassen, müssen sie stets durch methodische Regelungen im Rahmen der wissenschaftlichen Forschung gesichert werden. Dementsprechend kommt der Vermittlung von Forschungsmethoden ebenfalls eine hohe Bedeutsamkeit zu. So sollen die Studierenden

über Kenntnisse bezüglich erkenntnistheoretischer Grundlagen wissenschaftlicher Forschung, forschungsmethodischer Grundlagen sowie Grundlagen der Planung und Durchführung empirischer Untersuchungen verfügen. Hierzu müssen sie in der Lage sein, wissenschaftliche Fragestellungen zu formulieren, deren praktische Relevanz für die eigene professionelle Zukunft einzuschätzen und mit adäquaten Forschungsansätzen und -methoden zu bearbeiten. Bezogen auf die Professionalisierung künftiger Lehrkräfte ermöglichen solche forschungsmethodischen Kompetenzen eine kritische Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs und – bezogen auf das Handlungsfeld des Unterrichts – die Möglichkeit, Fragen nach der (Nicht-)Planbarkeit methodisch zu bearbeiten und den erkannten Problemen auf den Grund zu gehen (vgl. Gröben & Ukley, 2018, S. 52).

Weiterhin bedarf es geeigneter Gelegenheiten, fachliches und fachdidaktisches Wissen und Können aufzubauen, theoretisch zu reflektieren und – besonders in Praxisphasen – auch anzuwenden. Pädagogik, Bildungswissenschaft und Fachdidaktiken fällt hierbei die Aufgabe zu, angemessene Erwartungen an Lern- und Bildungsprozesse zu formulieren sowie diese für unterrichtliche wie auch außerunterrichtliche Felder zu spezifizieren. Vorlesungen, Seminare und didaktische Übungen sollen Kompetenzen anbahnen, die Studierende dazu befähigen, ihr Handeln an allgemein- und fachdidaktischen Kenntnissen zu orientieren, ihre Einstellungen zum Lehren und Lernen zu reflektieren und sich Elemente professioneller fachlicher Pragmatiken zu erschließen. In den schulischen Praxisphasen des Studiums können diese Kenntnisse dann in eigenen Unterrichtsversuchen produktiv genutzt werden (vgl. Gröben & Ukley, 2018, S. 52).

Um die Spannungslinien zwischen Theorie und Praxis, zwischen geplanten kontinuierlichen und realen kontingenten Verläufen nun in einer professionalisierenden Weise reflektieren zu können, ist jedoch auch eine Entlastung von dem unmittelbaren Handlungsdruck von Praxis notwendig, weshalb neben den Praxisphasen im Studium eben auch dem Rückbezug auf Theorieangebote im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung eine genuine und hohe Bedeutung zukommt. Erst in diesem Wechselspiel wird die Nicht-Abgeschlossenheit wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns explizit.

Für die Lierung beider Domänen stellt Forschendes Lernen (auch) vor der Kontingenz-Folie einen geeigneten Rahmen dar, denn:

„Eigene praxisbezogene Forschungserfahrungen sind dabei am besten geeignet, die häufig zu beobachtende Theoriefeindlichkeit der Studierenden und ihre Abstinenz beim Erwerb forschungsmethodischer Kompetenzen zu überwinden.“ (Horstkemper, 2003, S. 118)

Die hier aufgezeigten Voraussetzungen für einen produktiven Umgang mit Phänomenen schulischer Praxis lassen sich – bisher unter der Perspektive auf das Praxissemester – durch die vorliegenden Ergebnisse des Teilprojekts „Entwicklung eines reflexiv-forschenden Habitus im Format des Lehramtsstudiums des Fachs Sports“ im Bielefelder Verbundprojekts *Bi^{professional3}* sowie des fachlichen Begleitforschungsprojekts *ProFLiPS⁴* herleiten. So liegen zu den Notwendigkeiten der hier aufgezeigten Kompetenzerwerbe mit dem Ziel einer doppelten Professionalisierung ebenso empirische Belege vor (u.a. Ukley & Bergmann, 2018; Ukley, Fast, Gröben & Kastrup, 2019; Wegener & Faßbeck, 2018) wie für die Bewertung der daraus abgeleiteten Gelingensbedingungen Forschenden Lernens (u.a. Fast, 2018; Fast, Ukley, Kastrup & Gröben, 2018) und deren Professionalisierungspotenzialen (u.a. Ukley & Bergmann, 2018, 2020a, 2020b). Eine Spezifizierung vor dem hier angerissenen Hintergrund von Kontingenzphänomenen geschieht derzeit im Folgeprojekt in der zweiten Förderphase von *Bi^{professional}*.

³ Das Vorhaben *Bi^{professional}* wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1608 und 01JA1908).

⁴ **Professionalisierung durch Forschendes Lernen im Praxissemester Sport.**

4 Spezifische Möglichkeiten der Reflexion von Kontingenz und Kontinuität im Sportstudium

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 beschriebenen fachspezifischen paradoxen Grundbedingungen von Sportunterricht, aber eben auch vom Sportstudium gilt es abschließend hierfür ebenso fachspezifische Möglichkeiten der Begegnung und Reflexion dieser Bedingungen herauszuarbeiten.

Hierbei stellt zunächst die relativ große Distanz sportwissenschaftlicher Theoriebildung (und die ihrer Mutterdisziplinen) zur bewegungskulturellen Praxis sowie zum hohen Abstraktionsgrad empirischer Verfahren eine ganz pragmatische Hürde dar. Studierende fühlen sich (auch aufgrund des beschriebenen unreflektierten Sportler*innen-Habitus) von diesen Themenbereichen nicht angesprochen. Sie erkennen – dem Laden-thinschen Zukunftsparadox entsprechend – in ihrer gegenwärtigen Situation den Nutzen für die spätere eigene pädagogische Praxis nicht. Ein möglicher Weg, diesem erschwerten Zugang zu wichtigen Professionselementen zu begegnen, lässt sich in der Orientierung der sportpädagogischen Bezüge an der Rekonstruktion individueller *Erfahrungen* im Rahmen der Bewegungskultur finden. Insbesondere Sportstudierende verfügen mit-hin über solche Erfahrungen. Gerade im Hinblick auf die vielfältigen Theorie-Praxis-Verknüpfungen in einem sportwissenschaftlichen Studium ergeben sich daraus gute Ansatzpunkte, von diesem eigenen *Erleben* ausgehend, Ziele und Vermittlungswege im Kontext von Sportunterricht zu reflektieren. Hierbei können

„ästhetische Gehalte [...] erschlossen und mit Fragen nach den Zielen, Wegen und der Verantwortbarkeit des schulischen Sportunterrichts verbunden werden. So könnte z.B. die Introspektion der individuellen Erlebnisse bei einem Sprung über den Langkasten dazu genutzt werden, einen intersubjektiven Vergleich über die mutmaßlich differenten Selbstbeobachtungen anzustrengen und im Hinblick auf unterrichtliche Optionen hin zu diskutieren“ (Gröben & Ukley, 2018, S. 58).

Der besondere fachliche Zugang liegt dabei auf der einen Seite in der Dimension der individuellen leiblichen Erfahrungen. Diese können in sportpraktischen Lehrveranstaltungen als Reflexions- und somit als Lernanlässe genutzt werden. Durch den inhärenten Selbstbezug ermöglichen diese Erfahrungen und die Fragen, die sich etwa aus dem o.g. Vergleich ergeben, individuelle Betroffenheit und bieten gleichzeitig ein hohes Potenzial für intersubjektive Abstraktionen. Schon hier – in relativ leistungshomogenen Gruppen – lassen sich Kontingenzerfahrungen machen und die Unwahrscheinlichkeit linear planbarer Unterrichtsverläufe erkennen und mit Rückbezug auf sportwissenschaftliche und vermittlungsdidaktische Theorien und Modelle deuten. Auf der anderen Seite werden solche Fachpraxiskurse dazu genutzt, erste eigene Lehrversuche zu unternehmen und diese anschließend zu reflektieren. Auch hier können eigene individuell gemachte (Kontingenz-)Erfahrungen – wurden sie theoretisch begründet und mit adäquaten Mitteln (forschungs-)methodisch bearbeitet – aufgegriffen, professionell begründet und für das eigene Lehrer*innenhandeln produktiv gewendet werden.

Damit lassen sich in diesem Lehrformat durch Forschendes Lernen die in Kapitel 2 beschriebenen Paradoxien und der damit zusammenhängende Rollenwechsel relativieren, wenn die konsequente und praktische Verbindung theoretisch-inhaltlicher und empirischer Kompetenzen, also die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung (zunehmend explizit) mitgedacht wird. So können und sollen, wie von Horstkemper (2003, S. 118) eingefordert, „eigene praxisbezogene Forschungserfahrungen“ genutzt werden.

Dies kann etwa mittels allgemeiner Leitfragen geschehen und zunächst auf eigene leibliche Erfahrungen, in Erweiterung dann auch auf Vermittlungsprozesse bezogen werden:

- Welche spezifischen und individuellen Erfahrungen werden in verschiedenen bewegungskulturellen Handlungsfeldern ermöglicht und gemacht?
- Welche Bildungspotenziale sowie Erziehungs- und Lerneffekte dürfen erwartet werden?
- Welche theoretischen Erkenntnisse und Forschungsergebnisse liegen dazu vor?
- Welche empirischen Methoden ermöglichen einen Zugriff auf bewegungskulturelle Erfahrungen und wie können diese zielgerichtet eingesetzt werden?
- Wie kann sportpädagogische Praxis untersucht werden, um zu subjektiv relevanten Ergebnissen zu gelangen (vgl. Gröben & Ukley, 2018, S. 58)?

Der hierdurch in der *fachpraktischen* Ausbildung ab dem ersten Semester angestoßene Professionalisierungsprozess erfährt im Studienverlauf sukzessive Ergänzung durch zunehmend selbstständiger gemachte Lehrerfahrungen in *schulpraktischen* Phasen, welche eine Akzentverschiebung von der Lernenden- zur Lehrendenperspektive erforderlich machen. Insbesondere für die ersten Erfahrungen im zukünftigen Berufsfeld ist die Ausbildung der beschriebenen Fähigkeit zur *kritisch-reflexiven Distanzierungsfähigkeit* relevant. Sie kann im Rahmen Forschenden Lernens in den schulpraktischen Phasen durch eine theoriegeleitete und (selbst-)reflexiv-forschende Auseinandersetzung mit den Phänomenen des Schulsports ausgebildet werden. Als Teil der Lehrkräfte-Profession verstanden, kann sie ein Gegengewicht zur blinden Übernahme (vermeintlich) feststehenden, normativen Lehr-Wissens (der Universität) sowie (scheinbar) erfolgversprechender fachpraktischer Rezepte (der Schulpraxis) für mutmaßlich kontinuierlich verlaufende Lern- und Bildungsprozesse im Sportunterricht darstellen. Gerade normative Setzungen, die sich aus unreflektierter Praxis generieren und sich in ihr verstetigen, benötigen ein empirisches Korrektiv, um ideologischen Verfestigungen entgegenzuwirken. Denn wer selbst untersucht hat, welche Rituale zum Stundeneinstieg am schnellsten für Ruhe sorgen, ist nicht darauf angewiesen, sein Handlungsrepertoire mit dem zu begründen, was *schon immer funktioniert* hat. Und wer die Erfahrung gemacht hat, wie (viel) Differenzierung in der schulischen Realität (30 Schüler*innen, eine Lehrkraft, ein Hallendrittel) möglich ist, ist bei der Unterrichtsplanung nicht ausschließlich auf die Rezeption bestehender (theoretischer) Modelle angewiesen. Fachspezifisch schützt die Fähigkeit zur kritischen Distanznahme zudem vor dem Missverständnis, (Er-)Kenntnisse aus der eigenen Sportler*innen- und insbesondere aus der Trainer*innen-Biografie einfach in die Handlungslogiken der Schulpraxis übertragen zu können, also dem Irrglauben, der dem systembedingten Paradox (s. Kap. 2) entspringt: Wer selbst gute*r Sportler*in war, ist per se auch eine gute Sportlehrkraft (vgl. Ukley & Bayer, 2018, S. 272f.).

Im Rahmen Forschenden Lernens sollen so auf situierte Weise vermittelte forschungsmethodische Kompetenzen – bezogen auf die Handlungsfelder Schule und Sportunterricht – dazu befähigen, die richtigen Fragen zu stellen, sie methodisch korrekt zu bearbeiten, Unterricht wissenschaftlich zu evaluieren und den so identifizierten Widersprüchlichkeiten und Problemen auf den Grund zu gehen, Krisen deuten und somit *professionell* handeln zu können. So können und sollen hieraus schließlich Schlüsse für die eigene pädagogische Praxis gezogen werden (vgl. Ukley, Faßbeck, Gröben & Kastrup, 2019).

Wenn es nun gelingt, die Studierenden davon zu überzeugen, dass die zugegeben oft „trockene forschungsmethodische Kost“ sich durch „Forschung im eigenen Sinne“ (Gröben & Ukley, 2018, S. 59) für die subjektiv relevante berufliche Zukunft nutzbar machen lässt, kann auch das eingangs zitierte *Zukunftsparadox* aufgelöst werden.

Wie sich die „Sinnhaftigkeitslücke“ (Fichten, 2017, S. 37) auf fachlicher Ebene besser schließen lässt, wurde in diesem Kapitel beleuchtet. Welche Bedingungen (auch überfachlich) neben der angeführten *subjektiv empfundenen Relevanz* des Reflexionsgegenstands erfüllt sein müssen, um auch zukünftig den Kontingenzphänomenen von Unterricht professionell begegnen zu können, ist Gegenstand aktueller empirischer Forschungsarbeiten (u.a. Fast, 2018; Fast, Ukley, Kastrup & Gröben, 2018; Ukley & Bergmann, 2018, 2020a, 2020b; Ukley, Fast, Gröben & Kastrup, 2019; Wegener & Faßbeck, 2018).

5 Fazit

Im Hinblick auf die eingangs beschriebenen Paradoxien und Kontingenzphänomene des (Sport)-Unterrichts sollte den Studierenden im Laufe ihres Studiums deutlich werden, dass Prognosen und empirische Analysen der Wirkungen pädagogischen Handelns letztlich stets lückenhaft bleiben müssen, da die konkrete unterrichtliche Handlungssituation von unzähligen Einflussgrößen bestimmt wird, stets Neben- und Wechselwirkungen zulässt und unter forciertem Handlungsdruck steht. Mithin ist das von Ladenthin beschriebene *Zukunftsparadox* also um eine Art *Gewissheitsparadox* des wissenschaftlich-forschenden Bezugs zu ergänzen, da auch vom wissenschaftlichen Diskurs keine letztgültigen Orientierungen zu erwarten sind. So bleiben immer Unzulänglichkeiten oder Begründungslücken zurück, weil der Verlauf jeden Unterrichts von Offenheit und Neuigkeiten mitgeprägt ist. In diesem Sinne erscheint es essenziell, die notwendigen Vorbereitungen auf die eigenverantwortliche unterrichtliche Praxis nicht ausschließlich im Duktus vermeintlich bedrohlicher Kontingenzprobleme durchzuführen. Stattdessen sollten verstärkt die produktiven Aspekte der Offenheit unterrichtlicher Prozesse thematisiert werden, da der Unterricht sicherlich besser gelingt, wenn sich dies in dem fruchtbaren Bereich jenseits von „boredom and anxiety“ (Csikszentmihaly, 1975) vollzieht. Gerade in situ gemachte Realerfahrungen, z.B. im Praxissemester, bieten hier vielfältige Möglichkeiten der reflexiv-forschenden Selbsterprobung von hohem Potenzial für eine produktive Professionsentwicklung.

Literatur und Internetquellen

- Csikszentmihaly, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Fast, N. (2018). „Ich weiß also kann ich“ – Wie das Forschende Lernen gelingen und zur Professionalisierung von Sportstudierenden im Praxissemester beitragen kann. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 351–366). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_20
- Fast, N., Gröben, B., Kastrup, V., Kirchhoff, D., Ukley, N., & Wegener, M. (2016). Entwicklung eines reflexiv-forschenden Habitus im Format des Lehramtsstudiums des Fachs Sport. In C. Heim, R. Prohl & H. Kaboth (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 256) (S. 222–223). Hamburg: Feldhaus.
- Fast, N., Ukley, N., Kastrup, V., & Gröben, B. (2018). Studienprojekte im Praxissemester als Beitrag zur Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte?! *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1 (1), 287–298. <https://doi.org/10.4119/UNIB/1/hlz-90>
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröben, B. (2013). Sportpädagogik. In S. Andresen, C. Hunner-Kreisel & F. Stefan (Hrsg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 249–253). Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05023-6_38
- Gröben, B., & Ukley, N. (2018). Forschen im eigen(tlich)en Sinne. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 47–63). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_3

- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 149–231). Münster: Waxmann.
- Horstkemper, M. (2003). Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 117–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kamlah, W. (1973). *Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik*. Mannheim: BI Wissenschaftsverlag.
- Klinge, A. (2000). Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus-)bildung. *Sportwissenschaft*, 30 (4), 443–453.
- Klinge, A. (2002). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.D. Miethling (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 15–18). Butzbach-Griedel: Afra.
- Ladenthin, V. (2020). Zukunftsparadox. Universität – Ort der Bildung oder Ausbildung? *Forschung & Lehre*, 27 (1), 26–27.
- Meister, N. (2018). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1, 51–64. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.03>
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (2018). Einleitung. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_1
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Rosenberger, K. (2018). *Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider, R., & Wildt, J. (2004). Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 151–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, R., & Wildt, J. (2013). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium – Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 53–68). Bielefeld: UVW.
- Ukley, N., & Bayer, F. (2018). Forschendes Lernen konkret – Vom theoretischen Verständnis zur praktischen Umsetzung. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport 13) (S. 376–392). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_21
- Ukley, N., & Bergmann, F. (2018, 07. Dezember). *Wie können Lehrsituationen zu Lernsituationen werden? – Rekonstruktive Forschung am eigenen Fall als Ausgangspunkt für die Professionalisierung von Sportlehrkräften*. Posterpräsentation im

- Rahmen der DGfE-Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik „Lehr-Lern-Situationen als Ausgangspunkt sportpädagogischer Forschung“ in Hamburg. <https://doi.org/10.4119/unibi/2932140>
- Ukley, N., & Bergmann, F. (2020a, im Druck). Professionalisierungspotenziale Forschenden Lernens – Eine empirische Studie zu subjektiven Einschätzungen von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters im Fach Sport. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Zur Erforschung Forschenden Lernens. Implikationen für Lehrer*innenbildung, Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Ukley, N., & Bergmann, F. (2020b, im Druck). Forschendes Lernen zwischen Professionalisierungsanspruch und Transferpotenzial – Empirische Befunde der Bielefelder Begleitforschung zum Praxissemester im Fach Sport. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Zur Erforschung Forschenden Lernens. Implikationen für Lehrer*innenbildung, Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Ukley, N., Fast, N., Bergmann, F., Faßbeck, G., Gröben, B., Kastrup, V., & Wegener, M. (2019). Doppelte Professionalisierung von Sportlehrkräften – ein theoretischer Anspruch im Praxis(semester)test. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrerbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (Bewegungspädagogik, 13) (S. 176–189). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ukley, N., Fast, N., Gröben, B., & Kastrup, V. (2019). Doppelte Professionalität von (Sport-)Lehrkräften? – Wie Forschendes Lernen einen Beitrag zu diesem theoretischen Anspruch leisten kann. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 88–104. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-44>
- Ukley, N., Gröben, B., Faßbeck, G., & Kastrup, V. (2019). Forschendes Lernen im Fach Sport. Eine (standortbestimmte) Standortbestimmung entlang fachspezifischer Bedingungen, theoretischer Rahmungen und empirisch begründeter Perspektiven. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 107–118. <https://doi.org/10.4119/pflb-1983>
- Universität Bielefeld (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Zugriff am 01.10.2019. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/Bielefelder_Leitkonzept/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/leitkonzept.pdf.
- Wegener, M., & Faßbeck, G. (2018). Zur (De-)Professionalisierung der Sportstudierenden im Praxissemester. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 251–266). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_15

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Ukley, N., & Gröben, B. (2020). Theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht. Anmerkungen aus sportpädagogischer Sicht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 2 (3), 35–44. <https://doi.org/10.4119/pflb-3316>

Online verfügbar: 27.02.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>