



Leseprobe aus Rosenberger, Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen,  
ISBN 978-3-7799-3784-5

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?  
isbn=978-3-7799-3784-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3784-5)

# Einführung und Überblick

## Thematischer Aufriss

Das alles umspannende Thema dieser Arbeit ist ein theoretischer Begriff, der im Zusammenhang mit der LehrerInnenprofession, insbesondere dem unterrichtlichen Handeln, von zentraler Bedeutung ist: die Kontingenz schulpädagogischer Situationen. Mit dieser Fokussierung wird das Augenmerk auf Aspekte der unterrichtlichen Praxis gelenkt, die die Vorstellung von Beherrschbarkeit, Planbarkeit und rational-gelenkter Absichtsverfolgung, von Durchschaubarkeit und Erklärbarkeit situativer Ereignisse, von stillschweigenden Kausalitätsannahmen und Sicherheitsbestrebungen gleichsam korrumpieren. Das Unterrichten verlangt trotz ritualisierter und routinierter Handlungsabläufe sowie eingespielter und als Konvention legitimierter Handlungsmuster von den Lehrenden auch eine permanente Auslegung von komplexen und vielschichtigen, jedoch bedeutungsmäßig unterbestimmten Situationen. Diese sind in den meisten Fällen durch einen Mangel an hinreichenden Informationen, aber ebenso durch Einzigartigkeit gekennzeichnet. Deshalb kann es für das LehrerInnenhandeln keine standardisierbaren Anleitungen oder zuverlässigen Methoden geben, die instrumental direkt ‚umsetzbar‘ wären.

Ein wesentlicher Kern der dieser Publikation zugrundeliegenden Argumentation ist, dass Unterrichten zu einem hohen Grad von epistemischen Ungewissheiten und Ambiguitäten geprägt ist – auch wenn es im besten Fall auf einem umfassenden professionellen Wissen über den Lerngegenstand und seine Zielsetzungen, über die Lernenden und deren Entwicklungsprozesse, über Wege und Mittel der Unterrichtsgestaltung, über allgemeinpädagogische Fragestellungen, über das Fach und seine pädagogischen Implikationen, über die eigenen Handlungsmöglichkeiten unter den bestehenden Rahmenbedingungen, über die Besonderheiten der jeweiligen Situation etc. beruht. LehrerInnen können die bewährtesten und klarsten Absichten haben sowie ExpertInnen in der Gestaltung und Leitung von Lehrprozessen sein – doch selbst wenn ihr Unterricht gelungen zu sein scheint und differenzierte Unterrichtsbeobachtungen einen geschärften Blick auf das Lernen der SchülerInnen ermöglichten, können sie sich nicht erschöpfend gewiss sein, was die SchülerInnen alles gelernt und nicht gelernt, was sie verstanden und entdeckt, wo sie Widerstände aufgebaut, Irritationen erfahren oder ein nachhaltiges Interesse für die Sache entwickelt bzw. was sie sonst noch alles während der Unterrichtszeit erlebt und womit sie sich beschäftigt haben. Es gilt daher anzuerkennen: Das Kontingente ist in der Schule (wie auch im ganzen Leben) allgegenwärtig und lässt sich ungeachtet aller

Planungs- und Steuerungsbestrebungen weder restlos kontrollieren noch eliminieren. Situationen im Unterricht und damit der Unterricht selbst weisen fallspezifische Eigendynamiken auf und sind zumeist potentiell mehrdeutig. Dessen ungeachtet sind Lehrpersonen gefordert, ‚richtig‘ zu handeln und so vorzugehen, dass ihr Handeln pädagogisch ‚stimmig‘ ist. Lehrende sind folglich beim Unterrichten ständig mit der prinzipiellen Offenheit von Situationen konfrontiert, also mit Sachverhalten und Ereignissen, die weder notwendig noch unmöglich sind.

Das Bewusstsein eines „möglichen Andersseins“ (Luhmann 1987, 152) hat sich unter dem Begriff „Kontingenz“ schon bei Aristoteles und später wieder seit der Neuzeit in diversen Diskursen und mit durchaus divergenter Bedeutung ausgebildet (dazu siehe auch Kapitel 1.3). Kontingenz wird dabei in unterschiedlichen Dimensionen gedacht und auf ihr Wirken bezogen verschieden interpretiert. In diesem Sinne überlappt sich der Kontingenzbegriff mit verwandten Begriffen wie Vieldeutigkeit, Endlichkeit, Vergänglichkeit und Wandel, Zufälligkeit, Schicksalhaftigkeit, Unverfügbarkeit u. a. Vor allem seit Beginn der philosophischen Moderne wird Kontingenz zwischen den Gegenpolen der Bedrohung (als zu beklagender Gewissheitsverlust) oder der Erweiterung von autonomen Handlungsspielräumen ausgelegt. Hans Blumenberg spricht aufgrund des in unserer Gesellschaft mittlerweile etablierten kollektiven Bewusstseins, dass „das was ist, nicht sein muß“ (1997, 57), daher von einer „Kontingenzkultur“ (ebd.), die für die „postmoderne Verfasstheit“ (Lyotard 1979) charakteristisch sein soll. Was dies im Kontext schulischen Unterrichtens bedeuten kann, ist Gegenstand dieser Untersuchung.

Für das Handeln allgemein ist in der theoretischen Aufarbeitung der Kontingenzthematik der Aspekt der Selbstbestimmung – und damit die Individualität, Sozialität und Kollektivität – zentral, denn mit dem Hinweis auf Kontingenz wird die Frage nach dem Verhältnis und der Begründung von Handeln-Können und Handeln-Müssen aufgeworfen. In Bezug auf unterrichtliches Handeln rührt das Eingeständnis kontingenter Verhältnisse daher an schulpädagogische Kernkonzepte. Der Schulunterricht entfaltet sich in einem Raum, in dem sowohl Offenheit (d. i. Kontingenz) wie auch Struktur (d. i. Institution) wirken. Die damit verbundenen Spannungsmomente und Ungewissheiten sowie der daraus ableitbare Aspekt der Unplanbarkeit sind daher sowohl für eine Analyse schulalltäglicher Praktiken wie auch für Überlegungen bezüglich der Vermittlung von Lehrkompetenzen in der LehrerInnenbildung (beispielsweise bezüglich des Umgangs mit Unvorhergesehenem bzw. der Paradoxie einer möglichen Vorbereitung darauf) wesentliche Gesichtspunkte, die nicht vernachlässigt werden sollten. Dieser Gedanke bildet einen roten Faden dieses Buches, in welchem die LehrerInnenbildung im deutschsprachigen Raum als praxisrelevante Hintergrundfolie stets mitgedacht wird.

Die Vieldeutigkeit unterrichtlicher Situationen kann für LehrerInnen im Handlungsvollzug besonders dann zur Herausforderung werden, wenn Überraschungen oder Schwierigkeiten auftauchen, wenn Selbstverständlichkeiten im Wahrnehmen und Handeln irritiert werden und subjektive Gewissheiten ins Wanken geraten. „Kontingent ist, was auch anders möglich ist. Aber was auch anders möglich ist, weil es keinen notwendigen Existenzgrund hat, eröffnet nicht nur Handlungs- und Gestaltungsspielräume, sondern es verunsichert auch, und der ambivalente Sachverhalt, den der Kontingenzbegriff bezeichnet, markiert damit eine besondere Spannung von Machbarkeit und Unsicherheit.“ (Makropoulos 1997, 147) Allerdings muss diese Spannung nicht unbedingt als Problem gesehen werden. LehrerInnen erleben sie im Grunde immer, wenn sie Unterricht planen und durchführen, weil sie dabei mit der Komplexität von Lehr- und Lernprozessen, der Undurchschaubarkeit und Unvorhersehbarkeit von sozialen Dynamiken sowie dem unvermeidbaren Eingehen von Risiken konfrontiert sind. Arno Combe und Fritz-Ulrich Kolbe (2004, 834) sprechen daher von der „systematische[n] Unsicherheit pädagogischen Handelns“. Dies kann genau jene Dynamik bilden, in der sich schöpferische Kräfte entfalten und reflexive Prozesse einsetzen.

## Erkenntnisinteresse und Zielsetzung

Die Einsicht, dass etwas auch anders möglich sein kann, ist für die Schulpädagogik sowohl auf theoretischer wie auch auf praktischer Ebene bedeutsam. Diese Studie liefert daher eine Analyse der Kontingenz als Begriff der Sozialontologie und untersucht diesen in seinen Phänomenalitäten im Bereich des Schulunterrichts. Die Kontingenz wird dabei in unterschiedlichen Dimensionen betrachtet: auf Systemebene, auf der Ebene der AkteurInnen sowie als Thema der Herausforderung für die LehrerInnenbildung. Mit der Betonung der Kontingenz und der Situation kommt dabei in besonderem Maße die Perspektive des konkreten Handelns in den Blick, „die quasi unendlichen Subtilitäten der Strategien, die die gesellschaftlichen Akteure in ihrem gewöhnlichen Alltagsleben anwenden“ (Bourdieu 2005, 393). Dies wird zudem stets mit der Frage nach den Bedingungen des Handelns in Verbindung gesetzt.

Das Ziel der Untersuchung ist es, entlang philosophischer und sozialwissenschaftlicher Theorien der Praxis einen Beitrag für das Fach der Schulpädagogik zu liefern, in welchem die Kontingenz von schulalltäglichen Situationen betont wird und damit folgerichtig zugleich das Fluide und Offene, die improvisatorisch-kreativen Elemente des LehrerInnenhandelns sowie die Bedeutung des nicht-propositionalen Wissens beim Unterrichten herausgestrichen wird. Die Publikation ist in diesem Sinne als Plädoyer für die Gleichrangigkeit des handlungsleitenden Wissens von PraxisexpertInnen zum diskursiven Wissen der

(Bildungs-)Wissenschaft, welches vor allem bei der Handlungsplanung, -begründung und -optimierung seine Wirkung entfaltet, zu lesen. Durch die Fokussierung auf die Praxis wird damit dem sensitiven und reflektierten Erfahrungswissen eine Stärkung seiner Rolle als gleichrangiges Wissen eingeräumt und die tradierte Hierarchisierung der Wissensarten, in welchem dem verdienten, theoretischen Wissen oftmals ein grundsätzlicher Vorrang zugesprochen wird, beifolgend angezweifelt und gegenargumentiert. Das praktische Wissen und das unterrichtsbezogene Können von LehrerInnen, das sich in ihrem unterrichtlichen Handeln zeigt und das implizite wie auch explizite Anteile enthält, unterscheiden sich, so wird argumentiert, vom wissenschaftlichen Wissen in ihren Funktionen und Bezügen. Diese kategoriale Differenz bezeichnet kein defizitäres Verhältnis. Es wird gezeigt, inwiefern das Praktikerwissen eine eigenständige Logik und einen eigenen Geltungsbereich hat. Daraus wird abgeleitet, dass Unterrichten nicht als ‚Verzahnung‘ von Praxis und Theorie (im Sinne einer anleitenden Wirkung von theoretischen Erkenntnissen auf das Handeln) angesehen werden kann. Diese Einsicht führt zu Implikationen für die LehrerInnenbildung, wie sie im letzten Kapitel ausgeführt werden.

Zugleich zielt die vorgebrachte Position zusammen mit der Bezugnahme auf den Praxisbegriff darauf ab, die Sozialität des pädagogischen Wissens und Handelns hervorzuheben. „Die Bestimmung des Pädagogischen wird damit auf die Analyse der alltäglichen Praktiken sowie ihren Wirkungen und Funktionen verschoben und kann nicht mehr über die normativ festgelegten pädagogischen Absichten ihrer Akteure bestimmt werden.“ (Bennewitz 2014, 269) Die Verknüpfung verschiedener bildungswissenschaftlicher, sozialwissenschaftlicher und philosophischer Ansätze soll den Blick weg von den handelnden Subjekten zu deren Handlungsfähigkeit (agency) lenken. Damit soll unterstrichen werden, dass unterrichtliches Handeln nicht-individualistisch gedeutet werden kann. Dieses, so eine Grundprämisse der Arbeit, ist nicht das Ergebnis vom Tun einzelner Individuen, sondern Resultat kollektiver Anstrengungen sowie von sozialen Aushandlungs- und Wertungsprozessen. Insofern kann es nur im Kontext des Gegebenen, der institutionellen und kulturellen Einbettung, der vorhandenen Kompetenzen, der räumlichen und zeitlichen Ressourcen, der Beziehungen und Interaktionen der MitakteurInnen etc. erklärt werden. Der Unterricht wird dabei in seiner Prozesshaftigkeit aufgefasst, worin die TeilnehmerInnen in Wechselbezüglichkeit zueinander stehen und auf Basis sozialer Regeln handeln, die sie zugleich auch mitgestalten. Diese Regeln bilden den Rahmen für die Handlungen, sind jedoch auch immer offen, sodass sie das Handeln nicht determinieren. Ob das unterrichtliche Handeln einer Lehrperson ‚gut‘, ‚richtig‘ oder ‚angemessen‘ war, wird durch die involvierten AkteurInnen – im Falle des Unterrichts vor allem durch das Praxiskollektiv und die Stakeholder – mit Bezug auf vorhandene Evidenzen verhandelt.

## Theoretische und methodische Bausteine

In dieser Publikation wird die Kontingenz in unterrichtlichen Situationen als pädagogisches Grundthema untersucht. Dabei wird die Diskussion fachüberschreitend eröffnet – einerseits in Richtung Philosophie, um begriffliche Schärfungen vorzunehmen, andererseits unter Einbeziehung sozialtheoretischer Ansätze, um die Sozialität des pädagogischen Handelns hervorzuheben. In diesem Sinne wird das Thema an der Schnittstelle verschiedener benachbarter Fachdisziplinen entfaltet. Daher stellt diese Schrift in gewisser Weise eine Weiterführung des in einer vorangegangenen Publikation untersuchten Begriffs der Kindgemäßheit dar (vgl. Rosenberger 2005). „Kindgemäßheit“ ist ein exemplarisch offener Begriff, der voraussetzungsvoll ist und mehrere Interpretationen zulässt. William Gallie (1956) bezeichnet solche Begriffe als „wesentlich umstritten“. Während jedoch in meiner damaligen Arbeit aufgrund der Themenstellung die Diskursanalyse einen zentralen Raum einnahm, wird nun bei der Untersuchung der Kontingenz pädagogischer Situationen der Schwerpunkt auf praxistheoretischen und pragmatistischen Bezügen liegen, die vor allem den Arbeiten von Charles Taylor, Anthony Giddens, Theodore Schatzki und Robert Schmidt folgen und in grundlegenden Punkten auf Texte von John Dewey, Pierre Bourdieu, Ludwig Wittgenstein, Hans Joas und von anderen theoretisch ähnlich ausgerichteten AutorInnen Bezug nehmen. Die Betrachtung der Kontingenz pädagogischer Situationen unter diesen Perspektiven macht deutlich, dass sich AkteurInnen immer in Relation zu etwas verhalten, also ihr Handeln als eine in einem bestimmten Kontext stattfindende soziale Praxis erklärt werden kann, in der die Beteiligten im Sinne von Folgepraktiken aktiv sind. Das pädagogische Handeln ist dabei (wie jedes Handeln) von körperlichen Empfindungen, sinnlich-erfahrungsmäßigen Wissensaspekten, dem Know-how der Handelnden etc. geprägt. Unterrichten als soziales Handeln sowie seine normativen Regelungen sind zwar polymorph und semantisch offen, aber nicht völlig beliebig. Pädagogisches Handeln ist in besonderem Maße von einer praktischen Gerichtetheit, einer Um-zu-Struktur, durchwirkt, weil LehrerInnen einem expliziten unterrichtlichen und erzieherischen Auftrag nachkommen müssen. Zwar werden die Zielsetzungen, die Mittelwahl und die Aufgabenstellungen für den Unterricht in der Planungsphase vorab von den Lehrenden zumindest in Grundzügen festgelegt, aber in ihrer Feinjustierung und vielleicht auch als Ergänzung oder Abweichung vom ursprünglich Geplanten dann in einem teils spontanen Eingehen auf die Situationsgegebenheiten erst beim Handeln selbst getroffen. Dieses situativ-flexible Sich-Einlassen auf die momentanen Erfordernisse basiert meist zu einem überwiegenden Teil auf Routinen und Erfahrungen, weist aber auch kreative und mitunter innovative Anteile auf. Zudem ist es an die Wahrnehmungsfähigkeit und Sensibilität, Differenz- und Anpassungsfähigkeit der Lehrperson gebunden. Für die Analyse und Auslegung der Begriffe „Kindge-

mäßheit“ und „Kontingenz“ spielen daher die konkreten Situationen und der jeweilige Kontext eine zentrale Rolle.

Davon ausgehend wird in dieser Publikation der Kontingenzbegriff für die Theorie unterrichtlichen Handelns sowohl hinsichtlich sozialontologischer wie auch epistemologischer Aspekte entfaltet. Die sozialontologische Perspektive fokussiert vor allem soziale Geschehnisse, wie sie uns relativ unabhängig von ihrer Deutung durch Beteiligte als real erscheinen (z. B. Brennpunktschulen, Mobbing in der Schule oder die Klassenausstattung und Unterrichtsmittel). Die epistemologische Perspektive wird vor allem im Sinne von Ereignissen und Diskursprodukten verstanden, bei denen die Interpretationsleistungen der Praxis teilnehmerInnen im Vordergrund stehen (beispielsweise Unterrichtsmethoden, Erziehungsmaßnahmen, Leistungsbewertung oder LehrerInnenkompetenz). Das Unterrichten wird als soziale Praxis verstanden, die den Intentionen und Subjektivitäten im Feld vorausgeht und sie konstituiert. In diesem Sinne wird unterrichtliches Handeln nicht aus den individuellen Intentionen konkreter LehrerInnen abgeleitet. Zugleich werden Praktiken, die zwar keine individuelle Natur aufweisen, individuell vollzogen. In diesem Sinne berücksichtigt die praxistheoretische Perspektive auch konkrete Handlungsbezüge. Folglich wird vom Primat der Praxis ausgegangen, also davon, dass das Wissen für das Handeln in der Handlung selbst liegt und sich im Können der HandlungsteilnehmerInnen, die Träger der Praktiken sind, zeigt. Um dieses Wissen zu beschreiben, müssen die Tätigkeiten – mit anderen Worten: die Praxis – beschrieben werden. Der sich daraus ergebende Fokus auf den Vollzug des Unterrichts, der meine Ausführungen leitet, lässt sich neben einigen Beispielen im Bereich der Pädagogik (etwa Breidenstein 2008a; Berdelmann & Rieger-Ladich 2012; Rabenstein & Reh 2008; Reh et al. 2015) vor allem auch bei jenen AutorInnen finden, die Beiträge zu einer Phänomenologie oder Soziologie der Praxis liefern (etwa Böhle & Wehrich 2009; Bongaerts 2003; Florian 2008; Hirschauer 2004; Reckwitz 2003; Schmidt 2012).

Diese Studie gestaltet sich in erster Linie als theoretische Auseinandersetzung über die Eigendynamik der unterrichtlichen Praxis. Begleitend zu den Ausführungen sind an einigen Stellen dazu auch empirische Beispiele eingearbeitet sowie werden bei geeigneten Passagen wirklichkeitsnahe Bezüge zur Praxis hergestellt. Dies soll nicht nur einzelne Argumentationsstränge und Inhaltsbereiche illustrieren und bereichern sowie helfen, die Thematik nicht lediglich abstrakt und generalisierend darzustellen. Durch die empirischen Beispiele werden auch neue Einsichten für die theoretische Diskussion generiert. In Wittgensteinscher Manier dienen sie als Formen des Zeigens von Bedeutungen: Beispiele und Interpretationen können das zuvor Elaborierte verdeutlichen und komplementär zu den abstrakten Erörterungen verstehbar machen. Meine Vorgehensweise lässt sich außerdem aus einem methodologischen Verständnis heraus begründen: Die durchgängige Orientierung an der Praxis, der stellenweise Re-

kurs auf Beispiele und Gedankenexperimente, die Analyse und Diskussion von konkreten Fällen, durch welche die institutionelle und kulturelle Einbettung der aufgezeigten Situation in eine soziale Praxis, das implizite Wissen der HandlungsteilnehmerInnen, die Körperlichkeit und Raumbezogenheit der Praktiken etc. sichtbar werden, folgt einer methodischen Vorgangsweise, die nach Gunnar Skirbekk (2002, 121) „praxeologisch“ genannt werden könnte. Insofern konveniert es nicht nur mit der theoretischen Ausrichtung des Textes, sondern steht dieser als logische Konsequenz einträglich zur Seite. Die empirischen Beispiele der vorliegenden Arbeit können als literalisierte Texte verstanden werden, die zwar großteils der eigenen empirischen Forschung entnommen wurden, aber ebenso auch der Fiktion bzw. Gedankenexperimenten entstammen könnten (beispielsweise der beschriebene Konflikt zwischen einer Lehrerin und einer Mutter über den Einsatz der Schultasche in Kapitel 1.2). Aus diesem Grunde wurde auf eine genaue Darstellung des jeweiligen Forschungskontexts und -designs, eine methodologische Diskussion, eine genaue Ergebnisdarstellung des betreffenden Projekts etc. in diesem Buch größtenteils verzichtet – diese aber nicht unterschlagen, sondern durch entsprechende Literaturhinweise nachvollziehbar gemacht.

## **Inhaltlicher Aufbau**

Im *ersten Teil* der Arbeit („Philosophische und sozialtheoretische Grundlagen“) werden zunächst an das Verständnis von sozialer Wirklichkeit rührende, prinzipielle Fragen erörtert, die für eine Diskussion von Kontingenz im schulpädagogischen Kontext als sinnvoll und notwendig erachtet werden. Im 1. Kapitel wird zu Beginn eine theoretische Perspektive für die Untersuchung des institutionellen Rahmens für das LehrerInnenhandeln eröffnet, in welchem die zur Beschreibung der sozialen Welt verwendeten Begriffe und Konzepte verortet und die beschriebenen schulpädagogischen Praktiken gedeutet werden können. Dies berührt grundsätzliche Fragen zur Konstitution unserer Auffassung der sozialen Wirklichkeit, die sich unumgänglich ergeben, wenn das schulische Unterrichten thematisiert und ausgelegt wird – wobei in diesem Anfangskapitel herausgestellt wird, dass die vorliegende Untersuchung auf vorwiegend nicht-individualistischen und nicht-deterministischen bzw. nicht-teleologischen Wirklichkeitsbeschreibungen basiert, wie sie etwa Theodore Schatzki (2003) mit seiner „site ontology“ vorgelegt hat.

Im Anschluss daran zeigt der zweite Teil dieses Kapitels (1.3.2) eine historisch aufgebaute Darlegung einiger ausgewählter Interpretationsmöglichkeiten des Kontingenzbegriffs. Damit sollen unterschiedliche Bedeutungsfelder dargestellt, aber auch auf die durchaus heterogene Gebrauchsweise des Wortes verwiesen werden. Der Bogen spannt sich dabei von Aristoteles' „endechomenon“



bis zum pragmatistischen Verständnis eines John Dewey oder der neo-pragmatistischen Auslegung von Richard Rorty. Letztgenannte greifen auf Aristoteles' Ideen zurück und entwickeln diese weiter, indem sie die Prozessdynamik demokratischer Gesellschaften in den Vordergrund setzen. Niklas Luhmann, der dieser Theorielinie bekanntlich nicht zuzuordnen ist, jedoch ebenso von der aristotelischen Problematisierung der Kontingenz als doppelte Negation ausgeht, schließt die Reihe der ausgeführten begriffsgeschichtlichen Bezugspunkte in diesem Kapitel. Sein Konzept der „doppelten Kontingenz“ (1987) ist im Rahmen dieser Arbeit vor allem für das Verständnis von Kommunikationssituationen erhellend. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass für die Darstellung unterschiedlicher Verwendungsweisen des Kontingenzbegriffs in diesem Kapitel nur jene Konzepte herangezogen werden, die für die Kontingenz im schulischen Kontext von Bedeutung sind. Daher wird auf andere Diskurse – wie beispielsweise der naturwissenschaftliche oder historische Kontingenzbegriff – nicht oder lediglich in einzelnen Hinweisen eingegangen.

Das mit dem pädagogischen Handeln verbundene Kontingente, also das Ungewisse, das Sich-Verhalten zwischen dem Auch-anders-sein-Können und dem Notwendig-so-Seienden, wird in dieser Publikation mit Bezug auf Praxistheorien erschlossen. Aus diesem Grunde wird im Anschluss an das eben Skizzierte im 2. Kapitel ein Überblick über Grundsätze von Praxistheorien geliefert. Praxistheorien sind theoretische Entwürfe, welche die oben genannten, sich der rationalen Beherrschung entziehenden Aspekte des Interagierens und Kommunizierens in besonderem Maße berücksichtigen bzw. sogar teilweise ins Zentrum ihrer Überlegungen stellen. Sie bieten einen Zugang zur wissenschaftlichen Beschreibung sozialer Wirklichkeit, der den inhärenten Sinn der Praktiken, welcher als „sens pratique“ (Bourdieu 1999) verstanden wird, in „material arrangements“ (Schatzki 2010, 129) aufspürt, das heißt im Handeln und Sprechen sozialisierter Körper, in der Reflexion des Selbst, in materialisierten Artefakten, in der Strukturierung von Raum und der Sequentialisierung von Zeit. Das Handeln wird dabei weder zweckorientiert, also vom Individuum kontrolliert gesteuert, noch normenorientiert, also durch kollektive Regelungen determiniert, verstanden. Stattdessen wird auf ein Wissen und Können der HandlungsteilnehmerInnen verwiesen, welches in erster Linie als praxisimmanentes, körperlich-materielles (und eben nicht als mentales) Phänomen gesehen wird. Dies ermöglicht in besonderem Maße die Einbeziehung von Dimensionen des Handelns, die sich dem kognitiven Zugang entziehen, aber dennoch nicht als irrational oder unintelligent bezeichnet werden können: dem impliziten Wissen. Das unterrichtliche Handeln von LehrerInnen ist in diesem Sinne eine von Routinen und Konventionen durchzogene, aber der kreativen und initiativen Handlungsfähigkeit nicht verschlossene Praxis innerhalb einer sozial-kulturellen Ordnung, von der die Handelnden mehr wissen, als sie darüber berichten könnten (vgl. Polanyi 1985, 14). Der Sinn von Praktiken liegt gemäß praxistheoretischer

Ansätze also nicht im Subjekt verborgen und lässt sich daher nicht introspektiv erfassen: „[D]ie ‚Sinngrundlage‘ einer Praktik ist vielmehr in einem impliziten, situativ mobilisierten und in den Akten der Praktik ausgedrückten ‚know how‘-Wissen zu suchen“ (Reckwitz 2004, 321).

Der *zweite Teil* der Schrift („Bildungswissenschaftliche Spezifizierung“) wendet sich daher in Kapitel 3 zunächst wesentlichen Aspekten zu, mit denen die Thematik in Bezug auf schulpädagogische Fragestellungen dem praxistheoretischen Ansatz folgend erschlossen werden kann. Ausgehend von Aristoteles’ Praxisbegriff werden nach einer Annäherung an den Situationsbegriff (vor allem an jenen von John Dewey, William I. Thomas, Etienne Wenger, Hans Joas) und der Eingrenzung auf die unterrichtliche Situation als Spezifizierung einer pädagogischen Situation des institutionalisierten Lernens und Lehrens (Klaus Mollenhauer) die einzelnen menschlichen und nicht-menschlichen Elemente einer unterrichtlichen Situation im Kontext ihrer sozialen Bedingtheit näher beleuchtet. Die synergetische Wirkung dieser Elemente (vgl. James J. Gibson, Bruno Latour, Elizabeth Shove) wird dabei ebenso thematisiert wie das unterrichtliche Handeln als soziale Praxis (in Anlehnung an Pierre Bourdieu, Etienne Wenger, Theodore Schatzki u. a.). Dabei ist der Grundsatz leitend, keinen Unterschied zwischen externen Handlungen und im Subjekt liegenden, internen Zuständen anzunehmen. Von zentraler Bedeutung für diese Untersuchung ist daher Anthony Giddens These von der Dualität von agency (Handlungsvermögen) und sozialer Struktur sowie Pierre Bourdieus Konzeptpaar Habitus und Feld. Der Fokus der Analyse rekurriert daher in diesem Teil der Ausführungen sowie in den folgenden Kapiteln weder auf Subjekte als unabhängige, autopoesitische Entitäten noch auf determinierende Strukturen, sondern auf die Praxis, welche Schäfer und Daniel (2015, 43) mit dem treffenden Ausdruck „materielle Vollzugswirklichkeit“ bezeichnen. Dies ist der Ausgangspunkt der weiteren Überlegungen, mit denen das Wissen und Können der LehrerInnen, ihre praktische Logik, die Teleoaffektivität ihres Handelns und damit die Kontingenz unterrichtlicher Handlungssituationen zusammen gedacht werden.

Auf die vorangegangenen Grundlagen aufbauend widme ich mich in den Kapitel 4, 5 und 6 dann drei Themenbereichen, ohne die eine Theorie des pädagogischen Handelns unvollständig wäre:

- a) dem unterrichtlichen Handeln,
- b) dem Verstehen bzw. Reflektieren des Geschehens sowie
- c) dem Lernen des Unterrichtens.

Auf diese drei Themen möchte ich nun kurz gesondert eingehen:

**ad a)** Unterrichtliches Handeln im Lichte eines praxistheoretischen Ansatzes ist nicht (nur) auf einer Rationalitätsebene mit Bezug auf die handelnden Subjekte zu verorten, denn es findet es in einem sozialen Rahmen statt, der

konstitutiv wirkt. LehrerInnen können über ihr Handeln auch nur bedingt Auskunft geben. Unterrichten ist so betrachtet nicht das Produkt von verbalisierbaren, rationalen, intentionalen Entscheidungen, sondern Ergebnis des Zusammenwirkens erworbener Fertigkeiten, von Wissen und Erfahrungen, Bedeutungen, materiellen Konstellationen und sozialen Positionierungen. Darüber hinaus enthält unterrichtliches Handeln, da es über reine Routine hinausgeht, improvisierende Elemente. Auch ist die Praxis selbst in einer Praxisgemeinschaft verankert, welche die Erfolgskriterien für das Handeln maßgeblich prägt, was Etienne Wenger in „Communities of Practice“ (2008) präzise herausgearbeitet hat. Für die Auseinandersetzung mit dem Thema der Kontingenz in Handlungssituationen werden in dieser Arbeit damit zusammenhängend das Konzept der Klugheit (phronêsis) von Aristoteles und der „tacit knowing“-Ansatz von Michael Polanyi und Hans Georg Neuweg herangezogen. Die „Bewältigung des Unplanbaren“, auf die Fritz Böhle, Sabine Pfeiffer und Nese Sevsay-Tegethoff (2004) für die Arbeitswelt Bezug nehmen, führt im Kontext des schulischen Unterrichts zur Thematik der empathischen Situationsbezogenheit, welche sich in der pädagogischen Literatur im Topos des „pädagogischen Takts“ etwa bei Johann Friedrich Herbart (und aktuell bei van Manen 2015) niederschlug. Sowohl in der Konzeption des „pädagogischen Takts“ wie auch der phronêsis wird die Aufmerksamkeit auf die impliziten Wissensanteile der Handelnden gelenkt. Dass solch ein Handeln mit einer ethischen Komponente verbunden ist, darauf hatte schon Aristoteles hingewiesen. Dieser verstand in der „Nikomachischen Ethik“ kluges Handeln als einen praktischen Habitus: Die phronêsis bezieht sich, so stellte er fest, nicht auf die Richtigkeit der Handlung, sondern auf die Angemessenheit des Kriteriums. Ihr Gegenstand ist daher nicht das Gute im Allgemeinen, sondern das, was für einen Menschen in einer konkreten Situation gut ist (vgl. dazu Aubenque 2007, 42, 50 sowie MacIntyres „standards of excellence“, 1995, 255f – auf Deutsch: „Maßstäbe der Vortrefflichkeit“). Dieser ethische Aspekt ist zu berücksichtigen, da Schulpädagogik als öffentliche Angelegenheit, als ‚res publica‘, gilt.

**ad b)** Verstehen ist ein Leitbegriff der tradierten Schulpädagogik. Es kann zweifach verortet werden. Erstens bezieht es sich vorwiegend auf das Verstehen der SchülerInnen im Unterricht. Hier ist Verstehen ein konstitutives Element von Lernprozessen und verweist auf die Differenz zwischen dem subjektiven Deuten von Lerninhalten und dem intersubjektiv geteilten Wissen. Diese Bedeutung des Verstehensbegriffs wird vor allem in der Lerntheorie ausgelegt und ist nicht unmittelbarer Gegenstand der vorliegenden Untersuchung – zumindest nicht in Bezug auf das Verstehen der SchülerInnen –, weil der Fokus der Studie auf dem Unterrichten, also dem Handeln der LehrerInnen liegt. Zweitens kann Verstehen in Zusammenhang mit dem LehrerInnenhandeln in Unterrichtssituationen gedacht werden. Dies berührt die Thematik der vorliegenden Studie viel mehr und wird daher in einem eigenen Kapitel (Kapitel 5)

behandelt. Verstehen wird dabei vor allem im Rahmen einer Theorie des praktischen Wissens thematisiert. Eine derartig ausgerichtete wissenschaftliche Untersuchung geht von Fragen aus, etwa wie LehrerInnen ihren Unterricht in didaktischer Hinsicht begreifen, wie sie systemische Zusammenhänge auffassen, gesellschaftliche Gegebenheiten mit einbeziehen und wie sie ihre professionelle Rolle konkret auslegen. In der Theorie des Unterrichtens spielt das nah verwandte Thema des Reflektierens als bewusstes Verstehen eine große Rolle. Diese zwei Begriffe sind nicht ident: Verstehen ergibt sich durch die lebenspraktische Dringlichkeit des Daseins (vgl. Heidegger 1993, § 31 und § 32). Soziale Situationen erzwingen Verstehensakte und fordern gelegentlich auch eine Erklärung und Rechtfertigung des eigenen Tuns heraus. Verstehen ereignet sich in actu. Es findet meist ohne bewusste Steuerung statt, ist also ein unvermeidbares Ereignis, weshalb ihm Martin Heidegger und später Maurice Merleau-Ponty eine existentielle, anthropologische Bedeutung zuschreiben. („Wir sind zum Sinn verdammt.“ Merleau-Ponty 1966, 16; vgl. auch Taylors „self-interpreting animal“, 1985, Kap. 2) Reflektieren kann dahingegen als Versuch gesehen werden, das eigene Verstehen zu denken. Menschen arbeiten auf diese Weise – im Gegensatz zum Verstehen – fokal am Prozess der Sinngebung mit. Reflexion findet in zeitlicher Differenz zu Handlungen statt („reflection-for-action“ und „reflection-on-action“, Schön 1983) – im Gegensatz zum Verstehen in actu („reflection-in-action“). Besonders die Aufarbeitung der unterrichtlichen Geschehnisse im Nachhinein ist ein wichtiges Merkmal professioneller Lehrtätigkeit. Reflexion ist so gesehen selten abstrakt und weist meist Bezüge zu konkreten Fällen auf. Dabei wird praktisches und situativ relevantes Wissen wirksam. LehrerInnen, von denen im gegenwärtigen Diskurs der LehrerInnenprofession erwartet wird, dass sie ihren Beruf als „reflective practitioner“ ausüben, sollen ein praktisch-pädagogisches Verstehen entwickeln und über ein entsprechend breites Handlungsrepertoire (bzw. eine agency) verfügen. Daraus kann für die LehrerInnenbildung das Ziel abgeleitet werden, Studierende durch eine bewusste Auseinandersetzung mit Situationen und Erlebnissen und durch ein fundiertes Wissen „Menschen, die mit praktischer Weisheit ausgestattet sind“ (Kessels & Korthagen 2002, 39) auszubilden.

ad c) Den Abschluss der Untersuchung bilden – als Übertragung der vorherigen Betrachtungen in die Praxis und so gesehen als Resümee der gesamten Arbeit – Überlegungen, die sich darauf beziehen, wie und in welchen Bereichen Kontingenz in der LehrerInnen(aus)bildung zum Lehrthema und Lerngegenstand werden kann (Kapitel 6). Hierbei ist die Frage nach dem Erwerb professionellen Wissens und Könnens zentral (vgl. Michael Polanyi, Hubert L. Dreyfus, Etienne Wenger etc.). Das professionelle Wissen von LehrerInnen ist ein praktisches Wissen mit einer theoretisch-wissenschaftlich diskursiven Rahmung. In einem kreativen Akt müssen Lehrende ihr Können kontextangemessen realisieren. Dies stellt für die Ausbildung eine besondere Herausforderung dar, denn

das unterrichtliche Können ist nicht einfach die Übertragung von prozeduralem Wissen. Es enthält vielmehr implizite, erfahrungsgeleitete und personale Wissensanteile, die über die Anwendung expliziter Regeln und wissenschaftlich begründeter Theorien hinausgehen. Bezugnehmend auf Donald Schöns (2002) dynamisches Wissensmodell (das sich aus Deweys Theorie des Lernens speist, in dem dieser der Erfahrung eine zentrale Rolle zuschreibt) sowie Jean Laves und Etienne Wengers (2009) Überlegungen zum „situated learning“ werden am Ende dieser Publikation einige Perspektiven für eine LehrerInnenausbildung aufgezeigt, die den Umgang mit Kontingenz als wesentliches Merkmal pädagogischer Situationen berücksichtigt.