

Diskussion

Sascha Kabel, Marion Pollmanns

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

Zusammenfassung

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

Schlagwörter: Ungewissheit, Unterrichtsforschung, Professionalisierung, Strukturtheorie, Praxeologie

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

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

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

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

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

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

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

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

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