

Pädagogisches Ethos
Beiträge zur Professionalisierung
von Lehrer*innen

Bibliografie:

Emanuel Schmid:

Für Katzen und Füchse.

Rekonstruktionen zur Einordnung
unterrichtlichen Misslingens.

journal für lehrerInnenbildung, 21 (3), 32-41.

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-02>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.3
2021

02

Emanuel Schmid

Für Katzen und Füchse.
Rekonstruktionen zur Einordnung
unterrichtlichen Misslingens

Pädagogische Bemühungen sind stets mit der Möglichkeit des Scheiterns verbunden. Der entsprechende „Wagnischarakter“ erzieherischer Tätigkeiten lässt sich nicht nur als „schmerzhaftes Schattenseite“ derselben verstehen, sondern gehört phänomenologisch gesprochen vielmehr zur „Würde“ und zum „innersten Wesen“ pädagogischen Handelns, sofern dieses „als Umgang mit freien und in ihrer Freiheit grundsätzlich unberechenbaren Wesen über ein bloss handwerkliches Tun hinausgeht“ (Bollnow, 1958, S. 337). Aus systemtheoretischer Perspektive kommt diesbezüglich das vielfach zitierte „Technologiedefizit der Erziehung“ (Luhmann & Schorr, 1979) zum Ausdruck. Aus berufsethischer Perspektive lässt sich dieses Defizit wiederum in die normative Notwendigkeit eines „Technologieverbots“ überführen – eine unmittelbare Formung Heranwachsender wäre so gesehen per se als „unmenschlich“ einzuordnen, selbst wenn „damit die nobelsten moralischen Ziele erreicht würden“ (Reichenbach, 2011, S. 26 – i. A. an Benner, 1979).

Unabhängig von der jeweiligen Betrachtungsweise sind Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag mit der strukturellen „Riskanz“ und „Offenheit des pädagogischen Prozesses“ (Combe, 1997) konfrontiert. Es mag vor diesem Hintergrund bedenklich scheinen, dass Oevermann (2002, S. 50f.) dem Lehrberuf in seiner Professionstheorie einen insgesamt problematischen Umgang mit Misslingenserfahrungen attestiert. Als zentrale Schwierigkeit erweist sich aus Sicht des Autors, dass man lehrberufliches Handeln allzu oft als „erfolgreich standardisierbare Routine“ konzipiere, was wiederum die Gefahr beinhalte, dass Misserfolge „verleugnet oder externalisiert“ würden. Im vorliegenden Beitrag wird Oevermanns impressionistisch inspirierten Sondierungen auf empirischer Ebene nachgespürt. Anhand zweier Fallbeispiele wird der Frage gefolgt, wie berufseinsteigende Lehrpersonen unterrichtliches Misslingen thematisieren und welche Verantwortung sie sich für das Lernen der Schüler*innen zuschreiben.

Berufliches Scheitern zwischen Normalität und Tabuisierung

Pädagogische Praxis lässt sich aus strukturtheoretischer Perspektive als „stellvertretende Krisenbewältigung“ verstehen (Oevermann, 2002, S. 26). Lehrpersonen haben aus dieser Sicht die Aufgabe,

„das sich bildende Subjekt“ bei der (möglichst autonomen) Bewältigung von Lern- und Bildungskrisen zu unterstützen, wobei sie selbst als „Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des Neuen“ fungieren (ebd., S. 35). Dies macht eine Hinwendung zum jeweiligen Einzelfall notwendig. In der der damit verbundenen Nicht-Standardisierbarkeit pädagogischer Praxis liegt nach Oevermann denn auch die „Professionalisierungsbedürftigkeit“ lehrberuflichen Handelns – die „faktisch“ betrachtet jedoch „nicht eingelöst“ bzw. durchgesetzt werden konnte (ebd., 49). Dabei moniert Oevermann insbesondere, dass die interventionspraktische Dimension lehrberuflichen Handelns (und die damit verbundenen Unsicherheiten) unzureichend im beruflichen Selbstverständnis von Lehrpersonen verankert sei.

So fehlt es aus Sicht Oevermanns (2002, S. 50f.) u. a. an einer „gelassenen“ bzw. „problemorientierten Annahme der pädagogischen Grundsituation als Krise“, d. h. als Situation, in welcher Routinen versagen und der eigene Erfolg nicht gewährleistet werden kann. Dies führe wiederum dazu, dass krisenbehaftete Situationen nicht als „Normalfall“ sondern als „Ausnahme bzw. Zeichen individuellen Versagens“ gedeutet würden. Es erfolge insofern ein „Ausgrenzen“ beruflichen Scheiterns, als dieses als „unbedingt zu vermeiden“ gelte und im Zweifelsfall von sich weggewiesen und tabuisiert werde (ebd.). Mit Blick auf das pädagogische Ethos von Lehrer*innen werfen Oevermanns Ausführungen die Frage auf, welche Bedeutung sich Lehrpersonen im Misserfolgsfall für das Lernen ihrer Schüler*innen beimessen – und inwiefern es hierfür eine Rolle spielt, ob angesichts der Komplexität des Berufs einem statischen oder prozeduralen Verantwortungsbegriff gefolgt wird (Reichenbach, 2018, S. 200f.).¹

1 Ein statischer Verantwortungsbegriff impliziert nach Reichenbach (2018) die Vorstellung, dass der Outcome einer Situation vollumfänglich dem eigenen Wirken zuzuschreiben ist, wobei die Folgen des eigenen Handelns grundsätzlich als voraussehbar und/oder vermeidbar gelten. Ein prozedurales Verantwortungsverständnis ließe demgegenüber Raum für Wechselseitigkeiten und Unwägbarkeiten im Rahmen pädagogischer Interaktion. Die Verantwortung der Lehrperson hätte so betrachtet eine begrenztere (weil situativ konstituierte) Reichweite, müsste als Kategorie aber auch Gültigkeit besitzen, wenn sich keine eindeutigen Kausalitäten nachzeichnen lassen.

Methodische Anlage

Als Datengrundlage der nachfolgenden Analysen fungieren leitfadengestützte Interviews mit Schweizer Primarlehrpersonen im frühen Berufseinstieg. Diese wurden unter Anwendung der Dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack, 2014; Nohl, 2017). Durch die beiden Fallbeispiele werden maximal kontrastive Orientierungen auf Einzelfallebene eingeführt. Anhand des Auswertungsverfahrens wird dabei der Vorschlag unterbreitet, pädagogisches Ethos als normativ erwünschte Haltung zu konzipieren, welche sich über die Rekonstruktion berufsbezogener Handlungsorientierungen im Sinne von (Teil-) Habitus darstellen lässt (zur Relationierung der Dokumentarischen Methode mit dem Habituskonzept vgl. Bohnsack, 2013; zur Relationierung der Begriffe Habitus und Haltung vgl. Kramer, 2019).

Tanja Gerstner – „Das ist jetzt ein bisschen für die Katze gewesen“

Tanja Gerstner ist zum Zeitpunkt der Interviews 25 Jahre alt und unterrichtet eine 3. Primarschulklasse. Im Gespräch elaboriert Frau Gerstner einen intensiven, aber bewältigbaren Berufseinstieg, bei dem sie „jeden Tag mehr gelernt“ habe und insgesamt „alles gut gegangen“ sei. Dabei bringt sie auf expliziter Ebene mehrfach uneingeschränktes Gelingen zum Ausdruck („die Stunden klappen“; „alles was ich mache funktioniert“). Anhand der entsprechenden Setzungen und der darin enthaltenen funktionalen Bezugnahmen, dokumentiert sich zugleich Frau Gerstners berufsbezogene Orientierung im Bereich Unterrichtsgestaltung: Im Fokus steht die *Gewährleistung eines möglichst reibungslosen Vollzugs von Unterricht* auf der Sichtstrukturebene – d. h. der Wunsch, dass sich Unterricht entlang der vorweg festgelegten Aktivitätsformen entfalte, ohne dass es zu spürbaren Brüchen und Störungen kommt. Bei der Unterrichtsplanung stützt sich Frau Gerstner i. d. R. auf lehrmittelbezogene Vorgaben. Eine interaktive Mitbeteiligung der Schüler*innen wird demgegenüber weitgehend ausgeklammert („das und das muss ich machen in dieser Stunde“).

Misslingenserfahrungen werden von Frau Gerstner oft erst auf wiederholte, immanente Nachfragen des Interviewers zur Sprache gebracht.

Der eigene (Vermittlungs-)Erfolg wird dabei davon abhängig gemacht, ob eine Exekution der Inhalte im geplanten Zeitrahmen möglich ist – oder allfällige Verzögerungen erfolgen, so dass zusätzlich „Zeit investiert“ werden muss. Exemplarisch deutlich wird dies anhand einer Bastelararbeit, die Frau Gerstner dem Lehrmittel für die nächsthöhere Klassenstufe entnimmt und deren Umsetzung länger dauert als geplant („da haben wir recht viele Stunden drauf gegeben“). Die „Probleme“ im Zuge des Unterrichts führt Frau Gerstner darauf zurück, dass das Anspruchsniveau der Aufgabe nicht der Zielstufe entsprach und gewisse „Kinder motorisch nicht so begabt“ seien. Anhand der entsprechenden Argumentation konzipiert sie sich einerseits als alleinverantwortlich für das Scheitern des Vorhabens („hier habe ich fehlgeplant“). Andererseits verweist sie auf stabile Dispositionen der Schüler*innen, auf welche sie als Lehrperson keinen Zugriff hat.

In homologer Weise berichtet Frau Gerstner vom Versuch, ihrer Klasse das „Thema Weltreligionen“ näher zu bringen. Ausgehend von einer persönlichen Kränkung (Herabsetzung des eigenen Glaubens als Christin) fasst sie spontan den Entschluss, ihren muslimischen Schüler*innen auf diesem Weg „Respekt“ zu vermitteln. Anhand des Vorsatzes „jetzt machen wir die Religionen, dann lernt ihr die hoffentlich schätzen“, deutet sich eine Trivialisierung der ihrerseits intendierten Lern- bzw. Bildungsprozesse an. Das Vorhaben scheitert insofern, als die Kinder zentrale Konzepte und Begriffe der (selbstständig) erarbeiteten Inhalte nicht verstehen und nach wie vor „recht wenig von anderen Religionen halten“. Darüber hinaus werden sie bei einem gemeinsamen Moscheebesuch vom dortigen Imam gar in ihrer abwertenden Haltung bestätigt („Gott sagt alle anderen Religionen sind nichts wert, oder irgendwie so hat er das gesagt“). Auch hier übernimmt Frau Gerstner einerseits vollumfänglich Verantwortung für das Misslingen des Unterrichts („es war viel zu schwer“; „Ziel eindeutig nicht erreicht“; „hab ich in den Sand gesetzt“). Davon ausgehend erfolgt jedoch erneut keine kritische Rekapitulation persönlicher Entscheidungen. Vielmehr wird im Zuge der sequentiellen Fortführung wiederum auf stabile Voraussetzungen der Schüler*innen verwiesen, die jenseits des eigenen Einflussbereichs liegen („sie sind zu jung“; „schlussendlich werden sie so erzogen“).

Durch die entsprechende Pendelbewegung findet eine Externalisierung des Misserfolgs statt, wobei die persönliche Zuständigkeit für die Situation abschließend aufgehoben wird („es ist etwas, das ich nicht

ändern kann“). Darüber hinaus wird die Tragik des Scheiterns rückblickend relativiert („hier in der Schule klappt’s, und solange das klappt, ist ja alles gut“). Während Frau Gerstner auf expliziter Ebene kaum negative Involviertheit bzgl. der ihrerseits dargestellten Misslingenserfahrungen äußert („passiert halt“; „das ist jetzt ein bisschen für die Katze gewesen“), dokumentiert sich auf impliziter Ebene, dass die Erfahrung in der Moschee ihrerseits durchaus Betroffenheit auslöst. So sieht sie von einer weiterführenden Thematisierung der Ereignisse ab, da diese ihr „Bauschmerzen“ bereiten und sie sich nicht „getraut“, die Geschehnisse „mit den Kindern anzusprechen“. Insgesamt deutet sich eine Tabuisierung an, die mit der gedanklichen Abschirmung ggü. krisenhaften Erfahrungen einher geht. Dies zeigt sich u. a. auch anhand der wiederkehrend unvermittelten, rituellen Schließung von Problemdarstellungen („ich habe ein gutes Leben“, „so läuft wenigstens etwas“) sowie der Selbstdarstellung als jemand, der „mit dem Flow geht“ und kaum Schwierigkeiten erlebt habe.

Christoph Mahler – „Das war wirklich einfach für die Füchse“

Christoph Mahler ist zum Zeitpunkt der Befragung 28 Jahre alt und unterrichtet eine altersgemischte Klasse mit Schüler*innen des 3. und 4. Schuljahres. Im Interview arbeitet sich Herr Mahler an der episodischen Darstellung eindrücklicher Erfahrungen ab. Fokussiert werden einerseits Gelingenserfahrungen im Rahmen der autonomen Nutzung neuer Gestaltungsspielräume – andererseits aber auch Einschränkungen und Hindernisse bei der Realisierung „optimalen Unterrichts“. Als zentraler, normativer Bezugspunkt erweist sich dabei Herrn Mahlers vermittlungsbezogene Orientierung an einer *Ermöglichung der Entfaltung von Interesse, Potenzial und Autonomie*. Schulischer Unterricht wird als Geschäft der „Ideen“ konzipiert, im Zuge dessen die Lehrperson Anschluss an die Voraussetzungen und Bedarfe der Schüler*innen sucht. Der Erfolg des eigenen „Programms“ wird daran gemessen, ob dieses bei den Kindern auf Resonanz stößt bzw. diese „packt“ und von ihnen „geschätzt“ wird.

Misserfolge und schwierige Situationen werden von Herrn Mahler ausführlich und detailliert dargelegt. Ihr Vorhandensein wird dabei als Selbstverständlichkeit gerahmt („ja, natürlich“, „das gibt’s immer wie-

der“). Als Beispiel einer Lektion, die „wirklich gar nicht gelungen ist“, berichtet er von einer Mathematiklektion. Mit der dort vorgenommenen Einführung des Kilometermaßes verbindet Herr Mahler ein spezifisches Anliegen – er möchte die Schüler*innen die Länge eines Kilometers „spüren lassen“. Zu diesem Zweck sollen die Schüler*innen im Klassenzimmer Schnüre abmessen und diese anschließend zusammenknüpfen. Die Durchführung der Lektion mündet jedoch in ein „riesiges Durcheinander“: Einerseits verheddern sich die unterschiedlichen Schnüre ineinander. Andererseits empfinden die Kinder das Vorhaben als sinnlos und geraten miteinander in Streit. Herr Mahler wird in der Folge zunächst ebenfalls „wütend“ und ärgert sich über die Schüler*innen, weil diese „sich nicht einfach mal aufs Projekt konzentrieren können“.

Die entsprechende Schuldzuweisung wird im Rahmen einer nachträglichen Analyse der Situation aufgelöst. Dabei erklärt sich Herr Mahler das Misslingen seines Vorhabens multifaktoriell. Einerseits bringt er zum Ausdruck, dass die Lektion „nicht optimal aufgebaut“ gewesen sei und „nicht verhebt“ habe. Andererseits hält er fest, dass die Streitigkeiten zwischen den Schüler*innen unnötig gewesen seien und diese „auch Fehler gemacht“ hätten. Darüber hinaus zieht er weitere, situative Faktoren in Betracht, die den Verlauf der Sequenz beeinflusst haben könnten („vielleicht ist vorher noch was Kleines gewesen, in der Pause“). Insgesamt wird deutlich, dass Herr Mahler von einer geteilten Verantwortung für gelingenden Unterricht ausgeht, bei welcher er als Lehrperson zwar „den grössten Teil der Verantwortung“ trägt, die Schüler*innen aber ihrerseits eigene Impulse einbringen.

Weiterführend dokumentiert sich in mehrfacher Hinsicht eine Nachbearbeitung der misslungenen Lektion. Auf handlungspraktischer Ebene bemüht sich Herr Mahler einerseits um eine alternative Umsetzung des gescheiterten Vorhabens. Mit der Hilfe eines Messrads gelingt es ihm dabei, den Schüler*innen die Länge eines Kilometers doch noch erfahrbar zu machen. Andererseits orientiert sich Herr Mahler an einer diskursiven Aufarbeitung der Geschehnisse – so „rollt“ er diese mit den Kinder nochmals „auf“, gesteht eigene Versäumnisse ein und versucht zugleich einen sozialen Lernanlass zu schaffen („was hätte man besser machen können bei der Gruppenarbeit“). Auch auf emotionaler Ebene bemüht sich Herr Mahler um eine Aufarbeitung der Situation im Sinne des Auslösens negativer Betroffenheit. Während er sich zunächst „wirklich“ über den Unterrichtsverlauf „nervt“, kann er die Ereignisse zunehmend „lockerer nehmen“ und über Humor Distanz zu ihnen auf-

bauen („jetzt kann ich darüber schmunzeln“). Demgegenüber erfolgt keine rückblickende Relativierung des Misserfolgs – das eigene Scheitern wird abschließend stehen gelassen und als solches angenommen („diese Stunde ist wirklich einfach für die Füchse gewesen“).

Diskussion

Es wird deutlich, dass die in den beiden Fällen enthaltenen modi operandi der Gestaltung von Unterricht zugleich mit unterschiedlichen Konzepten lehrberuflicher Verantwortung einhergehen. Dabei erweist sich der Fall Gerstner als weitgehend anschlussfähig an die Ausführungen Oevermanns. Die im Fallbeispiel erkennbare Ausblendung der interaktiven Verausgabung schulischen Unterrichts im Kontext eines Arbeitsbündnisses beinhaltet die Tendenz einer Trivialisierung von Lernprozessen. Der entsprechende Fokus auf Machbarkeit impliziert einen statischen Verantwortungsbegriff, im Zuge dessen von unmittelbarer Kausalität ausgegangen wird (vgl. Reichenbach, 2018, S. 200f.) „Erfolg“ wird damit grundsätzlich „im Herrschaftsbereich menschlicher Planung“ verortet, während Misserfolge entweder auf „Kunstfehler“ seitens der Lehrperson oder „Materialfehler“ seitens der Schüler*innen zurückzuführen sind (Bollnow, 1958, S. 337f.). Tatsächlich pendelt Frau Gerstner im Zuge der Einordnung von Misslingenserfahrungen zwischen diesen beiden Formen der *Schuldzuweisung*, wobei sich letzten Endes die Tendenz einer *Externalisierung* von Misserfolg dokumentiert, die mit einer gedanklichen *Schließung* entsprechender Erfahrungen einhergeht. Hinsichtlich des Aufbaus negativen Wissens (Oser, Hascher & Spychiger, 1999) sowie der Initiierung persönlichkeitswirksamer Entwicklungsprozesse scheint die entsprechende Orientierung ebenso ungünstig wie hinsichtlich der Etablierung eines adaptiven Unterrichts: Das eigene Scheitern führt lediglich zu Konsequenzen, sofern diese einem technologischen Unterrichtsverständnis entsprechen und keine weiterführenden Fragen aufwerfen.

Im Fall Mahler nimmt das Arbeitsbündnis mit den Schüler*innen demgegenüber einen zentralen Stellenwert ein. Lernen wird hier als Sinnerschließung des Subjekts konzipiert, die an innere Prozesse und Empfindungen gebunden ist. Dabei wird einem reziproken Verantwortungsbegriff gefolgt (Combe, 1997, S. 13): Die Schüler*innen tragen Mitverantwortung für gelingenden Unterricht, wobei stets auch si-

tuative (Gelingens-)Faktoren zu berücksichtigen sind. Fehleinschätzungen der Passung unterrichtlicher Vorhaben mit den Bedarfen der Kinder/ungeplante Rezeptionen des Unterrichtsgegenstands stellen dabei eine reale Möglichkeit dar. Das entsprechende Verständnis lässt Raum für Scheitern jenseits persönlichen Versagens, schließt aber die Zuständigkeit für eine weiterführende Bearbeitung von Misserfolgen ein. Herrn Mahlers Orientierung an einer rückblickenden (*Ursachen-*) *Analyse* sowie einer *emotionalen* und *handlungspraktischen Aufarbeitung* von Mislingenserfahrungen scheint ihm dabei sowohl Entwicklungsimpulse zu liefern als auch eine fortlaufende Adaption des Unterrichts zu ermöglichen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die von Oevermann problematisierte Ausgrenzung lehrberuflichen Scheiterns auf einzelfallspezifischer Ebene bestätigen lässt – auch die diesbezüglich skizzierten Relationen zum vermittlungsbezogenen Selbstverständnis von Lehrpersonen zeigen sich exemplarisch. Demgegenüber scheint es angezeigt, einen allfälligen Generalverdacht gegenüber dem Berufsstand insofern einzugrenzen, als sich durchaus auch alternative Formen des Umgangs mit Misserfolg dokumentieren. Die Kernfrage lautet folglich, wie (angehende) Lehrpersonen auch angesichts bestehender Strukturen befähigt und ermutigt werden können, Mislingenserfahrungen vertieft in den Blick zu nehmen. Als mögliche Antwort auf diese Frage seien drei abschließende Gedanken aufgeworfen. Einerseits wäre kritisch zu prüfen, welche Bedeutung in berufspraktischen Ausbildungsformaten (nach wie vor) der Beurteilung studentischer Performanz zukommt – und inwiefern dies einer Offenlegung krisenhafter Situationen im Sinne von Lernchancen entgegensteht. Andererseits deuten die Erkenntnisse an, dass eine basale Anerkennung der strukturellen Ungewissheit lehrberuflichen Handelns einen konstruktiveren Umgang mit Scheitern ermöglicht als eine Negation derselben (vgl. Schmid, 2021). Eine entsprechende Auseinandersetzung im Rahmen des Studiums kann ggf. dazu beitragen, Ungewissheit eher als berufliche Aufgabe oder auch als reizvolle Gelegenheit einzuordnen, denn als Bedrohung. Zu guter Letzt fordert die persönliche Auseinandersetzung mit krisenhaften Situationen und Unsicherheiten Raum, Zeit und ggf. auch Anleitung – wo und wie diese im Beruf niederschwellig zu finden sind, ist wiederum eine Frage, welche die Lehrer*innenbildung nicht alleine beschäftigen sollte.

Literatur

- Benner, D. (1979). Lässt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatz-technologie lösen? Eine Auseinandersetzung mit den Thesen von N. Luhmann und K.-E. Schorr. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25(3), 367-375.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bollnow, O. F. (1958). Wagnis und Scheitern in der Erziehung. *Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher*, 10(8), 337-349.
- Combe, A. (1997). Der Lehrer als Sisyphus. Zur Theorie einer pädagogischen Handlungslehre – oder: Vom hohen Preis der schnellen Sicherheit. *Pädagogik*, 49(4), 10-14.
- Kramer, R.-T. (2019). Auf die richtige Haltung kommt es an? Zum Konzept des Lehrerbildes und zu Implikationen für seine absichtsvolle Gestaltung. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 30-52). Weinheim u. a.: Juventa.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25(3), 345-365.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Oser, F., Hascher, T. & Spychiger, M. (1999). Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehler machen und Lernen aus Fehlern* (S. 11-41). Wiesbaden: Springer.
- Reichenbach, R. (2011): Erziehung. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 20-27). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schmid, E. (2021): Ungewissheitserfahrungen im frühen Berufseinstieg. Rekonstruktionen zur Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 99-112.

Emanuel Schmid, Dozent,
 Professur für Berufspraktische Studien
 und Professionalisierung, Institut Primarstufe,
 Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Professionsforschung, Berufspraktische Studien,
 Berufseinstieg von Lehrpersonen



emanuel.schmid@fhnw.ch