

Feedback

Bibliografie:

Michael Sertl: Rezension zu „Rosenberger, K. (2018). Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen. Weinheim und Basel: Verlag Beltz Juventa. 340 Seiten, ISBN 978-3-7799-3784-5“. *journal für lehrerInnenbildung*, 19 (1), 106-112.
https://doi.org/10.35468/jlb-01-2019_rez

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2019>

ISSN 1681-7028 (Printausgabe)

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no. 1
2019

Rosenberger, K. (2018). *Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim und Basel: Verlag Beltz Juventa. 340 Seiten, ISBN 978-3-7799-3784-5

Katharina Rosenberger nimmt sich eines, wie mir scheint, inzwischen modisch gewordenen Themas der Unterrichtswissenschaft an: Kontingenz, also die Ungewissheit und Unvorhersehbarkeit in Unterrichtsprozessen. Ihre Absicht ist, diesen Begriff und seine methodologischen Folgewirkungen einerseits für die Unterrichtswissenschaft fruchtbar zu machen, daneben aber auch – Katharina Rosenberger ist seit Jahrzehnten in der Lehrer*innenbildung tätig! – mögliche (und notwendige) Schlussfolgerungen für die Lehrer*innenbildung herauszuarbeiten.

Das Buch ist in zwei Teile mit insgesamt sechs Kapiteln gegliedert. Im ersten Teil, in den ersten beiden Kapiteln, liefert Rosenberger die philosophischen und sozialtheoretischen Grundlagen des Kontingenzbegriffs und stellt die von ihr präferierten praxistheoretischen Ansätze vor. Der zweite Teil bringt die bildungswissenschaftliche Spezifizierung: Im Kap. 3 wird „Unterricht als soziale Angelegenheit“ ausgearbeitet; im Kap. 4 wird „Unterrichtshandeln als Umgang mit Kontingenzerfahrung“ analysiert; im Kap. 5 geht es um das Thema Unterricht Planen und Reflektieren – die Autorin verwendet den Terminus „Unterricht entwerfen“ – unter der Überschrift: „Das unterrichtliche Handeln denken: davor, danach, darüber“. Im Schlusskapitel 6 geht es um die Schlussfolgerungen für die Lehrer*innenbildung. Darin rekapituliert sie noch einmal die ganze Problematik und ihre theoretische wie praktische Bearbeitung unter der Fragestellung, was davon in der Lehrer*innenbildung sinnvoll aufgenommen werden kann.

Gleich zu Beginn des Kap. 1 „Kontingenz aus sozialontologischer Perspektive“ liefert die Autorin ein schönes Beispiel, wie philosophische und sozialtheoretische Fragen spannend und gut leserlich aufbereitet werden können: Sie handelt die Thematik in Form einer Gegenüberstellung von individualistischen und nicht-individualistischen Ansätzen ab und illustriert diese beiden Theoriefamilien, und ihre logischer Weise unterschiedlichen Sichtweisen auf Sozialität, durch ein Beispiel aus ihren Forschungen: Schul(taschen)pflicht. Dabei geht es um einen Konflikt zwischen der Lehrerin und der Mutter eines Schulanfängers, ob in der ersten Schulwoche schon die „richtige“ Schultasche mitzu-

bringen sei oder ob ein „Turnbeutel“ für die wenigen Utensilien genüge. Die Autorin nutzt diese Gegenüberstellung, um klarzumachen, dass ein Verstehen-Wollen aus einer individualistischen Perspektive (die Sicht der Lehrerin vs. die Sicht der Mutter) zu kurz greift bzw. dass die Analyse der situativen, kulturellen und sozialen Einbettung wesentlich zum Verstehen beiträgt. Sie plädiert also für eine situations- bzw. praxistheoretische Herangehensweise, wie sie aktuell etwa mit Bezug auf Th. Schatzki diskutiert wird.

Im Weiteren liefert die Autorin dann eine systematische Erläuterung des Kontingenzbegriffs. Ausgehend von Aristoteles' Begriff des Zufälligen und Unbestimmten („nicht eher so als anders“) verfolgt sie die Begriffsgeschichte besonders im 20. Jahrhundert. Als moderne „Klassiker“ nennt sie zuerst J. Dewey, der die kontingente Unsicherheit als soziale Tatsache ansieht und für ein Handeln plädiert, das sich auf die „Sicherheit“ der situativen Einbettung verlässt. Der nächste Klassiker ist der Neopragmatist R. Rorty, der „Ironie“ und eine liberale Grundhaltung als adäquate Antwort vorschlägt. Der dritte ist N. Luhmann und sein kommunikationstheoretisches Theorem von der doppelten Kontingenz, das im konkreten Handeln eine Trial and Error-Strategie erzwingt. Handeln heißt hier immer versuchsweises Handeln.

Im Kap. 2 breitet Rosenberger ihr Verständnis von Praxistheorie unter der Prämisse der Kontingenzbewältigung aus und referiert eine Vielzahl von Theoretikern wie Ch. Taylor, H. Joas oder Th. Schatzki (die Vielzahl der Beiträge liefernden Theoretiker – lauter Männer! – kann hier nicht vollständig wiedergegeben werden). Insbesondere geht sie auch auf die soziologischen Überlegungen von A. Giddens (duality of structure and agency), P. Bourdieu (Habitus) und B. Latour (die Rolle von nicht-menschlichen Akteuren und Materialitäten) ein.

Als grundlegende Kennzeichen von Praxistheorien nennt die Autorin folgende fünf Merkmale:

- ein *prozedurales Bild* des Sozialen
- die Bedeutung sowohl des *menschlichen Körpers als auch von materiellen Objekten*
- Akteure werden stets in ihrer *sozialen Einbettung* gesehen, aber *nicht deterministisch*. Es gibt immer *Raum für Initiative, Kreativität und individuelle Ausführung*.
- *Wissen* wird *primär als Können* aufgefasst, als Ausdruck einer geteilten Praxis.

- Macht, Ziele, Politik und Konflikt spielen eine zentrale Rolle. Praxistheoretische Analysen beinhalten einen *politischen Blick*. Praktiken (re-)produzieren soziale Ordnungen (vgl. S. 68ff., nach Nicolini 2012).

Bei der Fragestellung Wissen als Können kehrt die Autorin wieder zu Aristoteles zurück und macht den Begriff der praktischen Klugheit, der Phronesis, für die Unterrichtswissenschaft stark. (s.w.u.) Ein derartiges Verständnis von praktischem Können (im Gegensatz zum kognitiven, wissenschaftlichen Wissen, der Episteme) liegt auch zeitgenössischen Konzepten wie z. B. „tacit knowledge“ (M. Polanyi) oder „practical understanding“ (Th. Schatzki) zugrunde.

Mit dem Kap. 3 beginnt die Analyse des Phänomens Unterricht, und die Autorin plädiert für ein „situitives Verständnis“ von Unterricht. Mit dem Begriff der „Situation“ – für die Autorin ein Schlüsselbegriff; s. a. Titel des Buches! – kommen der prozedurale Charakter und die kulturelle und soziale Einbettung, über die Handlungen der Akteure hinaus, in den Blick. Nach dieser Klarstellung werden die „menschlichen“ und die „nicht-menschlichen Faktoren“ bzw. die „personale“ und die „räumlich-materielle Dimension des Unterrichts“ genauestens analysiert.

Im Kap. 4 geht es um das „unterrichtliche Handeln als Umgang mit Kontingenzerfahrung“. Unterrichtliches Handeln (der Lehrpersonen) wird in einem Spannungsfeld von Handeln-Können und Handeln-Müssen gesehen. Es geht um die „Bewältigung von realen Unterrichtssituationen im Spannungsfeld von Gewissheit und Möglichkeit“ (Kap. 4.2). In diesem Kapitel liefert die Autorin eine gut argumentierte Polemik gegen Konzepte, die von „rationalen Entscheidungen“ ausgehen, die, logisch zu Ende gedacht, auf der Prämisse einer „vollständigen Informationslage“ basieren, die natürlich nie gegeben ist. Dahinter sieht sie die Crux der mainstream-Philosophie (seit der Aufklärung), die einen Dualismus von Körper und Geist annimmt und den Geist priorisiert. Die Idee der rationalen Entscheidung (der/des Einzelnen) sieht ein Nacheinander des geistigen Akts vor der eigentlichen (körperlichen) Handlung. Praxistheorien sehen die Entscheidungen hingegen als Teil des Handlungsflusses. Ein solches Verständnis führt im Falle des Lehrer*innenhandelns natürlich eine zusätzliche Komplikation ein. Neben der „rationalen Planung“, als welche man die Vorbereitung der Lehrperson verstehen kann, muss immer noch entsprechende Of-

fenheit „eingeplant“ werden, die auf die Kontingenz des Unterrichts „vorbereitet“ (vgl. Kap. 5).

Diese Überlegungen werden dann in den Unterkapiteln „Einen Sinn für eine Situation haben“ und schließlich „Phronesis als Ausdruck praktischen Denkens und klugen Handelns“ ausgebreitet. In der Aristotelischen Phronesis als „ethisch-praktischer Handlungsfähigkeit“ sieht die Autorin eine angemessene Konzeption für Lehrer*innentätigkeit bzw. -agency. Sie weist auf die Verwandtschaft dieser (Lehrer*innen-) Phronesis zu dem hin, was Herbart den „pädagogischen Takt“ genannt hat, also ein nicht-kognitives Wissen, ein „Gefühl für die Situation“ im pädagogischen Kontext.

Unter der Überschrift „Das unterrichtliche Handeln denken: davor, danach, darüber“ untersucht die Autorin im Kap. 5 das Thema Planung und Reflexion von Unterricht. Hier geht es um das Verhältnis von Didaktik und kontingenzgewärtigem Handeln. Planung und Reflexion werden als „komplementäres Gegenstück von Kontingenzerfahrungen“ vorgestellt. Sie unterzieht die (im deutschsprachigen Raum) üblichen didaktischen Modelle (Klafki, Berliner Modell usw.) einer kritischen Prüfung auf ihre Tauglichkeit als Planungshilfen. Im Unterkapitel „Alltagsplanen und Ausbildungsplanen“ referiert sie ausführlich empirische Studien zur Vorbereitungsarbeit in der Alltagsarbeit von Praktiker*innen und liefert interessante Befunde zum „Kult um die Stundenbilder“ (MS) in der Lehrer*innenausbildung. Ihr (mit W. Wiater gezogenes) Resümee: „didaktische Theorien (haben) keine unmittelbare Praxisrelevanz“ (S. 228).

Zusammenfassend lässt sich Rosenbergers Sicht auf Lehrer*innenhandeln so resümieren: „Unterricht (ist) nicht das Ergebnis rationalen Handelns, sondern vielmehr impliziten Wissens sowie des routinisierten und kreativen Umgangs mit sozialen Regeln in einem institutionell verankerten Ordnungssystem“ (S. 235). Im Weiteren untersucht sie die Möglichkeiten der praxisrelevanten Reflexion von Unterricht unter der Überschrift „Unterricht kritisch reflektieren“. Im letzten Kap. 6 „Die Bedeutung der Kontingenzthematik für die Ausbildung künftiger LehrerInnen“ fasst die Autorin die ganze Problematik noch einmal zusammen und spitzt sie für die Lehrer*innenausbildung zu. In der Einleitung dieses Kapitels formuliert sie zwei Prämissen („maßgebende Einsichten“), unter denen die Fragen und Probleme der Lehrer*innenbildung behandelt werden:

1. Es ist von der grundlegenden Annahme auszugehen, dass die beiden Kernelemente des unterrichtlichen Handelns, also „die Lehr- und Lernprozesse [...] zwar in einer Wechselwirkung zueinander stehen, aber nicht kausal miteinander verknüpft sind“ (S. 258). Damit ist die Kontingenz angesprochen.
2. Diese nicht-kausale, situative Verknüpfung verlangt eine praxistheoretische Betrachtungsweise, um auch die nicht-intentionalen Handlungen entsprechend erfassen, beschreiben und reflektieren zu können.

Auf die folgenden beiden Unterkapitel „Herausforderungen im Lichte aktueller und möglicher zukünftiger gesellschaftlicher Transformationen“ und „Zur Anerkennung irreduzibler Ungewissheiten im Berufsumfeld und Berufsfeld“ gehe ich nicht näher ein. Ich springe zu den praktischen Vorschlägen, die die Autorin im Unterkapitel „Den Umgang mit Kontingenz lehren“ macht. Das steht tatsächlich ganz ohne Fragezeichen da! Ohne Rosenbergers Vorschläge auch nur annähernd vollständig wiederzugeben, habe ich mir folgende Punkte aus ihren Ausführungen notiert, mit denen zukünftige Lehrer*innen in ihrer Ausbildung konfrontiert werden sollten, um der Kontingenz ihrer künftigen Berufspraxis begegnen zu können:

- Sozialwissenschaftliche Theorien und Erklärungsmodelle liefern Beiträge zum Verständnis der sozialen und kulturellen Einbettung des Unterrichts.
- Fehler sollen als produktive Ereignisse genützt werden.
- Die „Dekategorisierungsdebatte“ (ein für mich neuer Begriff) liefert mannigfache Anlässe zur Hinterfragung der geläufigen Praxis. Gemeint sind die „Dekonstruktionsbemühungen“ in Bezug auf Gender, ethnische Herkunft, „Behinderung“ usw. Die herrschenden Klassifikationen und Kategorien sind zu hinterfragen.
- Forschendes Lernen in der unterrichtspraktischen Ausbildung, z. B. in Form von Aktionsforschung, kann helfen „kontingenzsensibel“ denken und handeln zu lernen.
- „Praxisgemeinschaften“, wie wir sie bspw. in der österreichischen Lehrer*innenbildung in der Form von Schulpraktischen Studien vor Ort kennen. Die Rolle der Studierenden dabei interpretiert Rosenberger als „legitimate peripheral participation“ (Lave & Wenger), ein Konzept, das die situative Einbettung und Verknüpfung von Lernen und sozialer Partizipation betont.

Diesen letzten Vorschlag habe ich allerdings schon dem abschließenden Resümee entnommen, er hat sozusagen einen übergreifenden Charakter. Zu Beginn dieses abschließenden Resümees bringt Rosenberger noch einen Begriff ein, den sie nur relativ kurz erläutert und der sich bei mir als Assoziationsgrundlage für diese Nicht-Kausalität und die damit verbundene Einschränkung von Intentionalität festgehakt hat: Teleoaffektivität. Damit soll die emotionale und soziale Seite angesprochen sein, die der Begriff, der offensichtlich dabei Pate gestanden hat – Teleologie –, eben nicht liefern kann. Es geht um die „Gerichtetheit“ von Affekten, um „Emotionen, das Gespür, das Engagement der AkteurInnen“, die ein wesentlicher Bestandteil des situativen Handlungsgeschehens sind und die natürlich eine intentionale Komponente des Geschehens ansprechen.

Abschließend würde ich die Qualitäten der vorliegenden Studie einerseits in der systematischen Aufbereitung des Kontingenzbegriffs und andererseits in einem wirklich überzeugenden Plädoyer für praxistheoretische Ansätze in der Unterrichtsforschung bzw. Lehrer*innenbildung sehen. Wer bisher noch nie mit praxistheoretischen Konzepten zu tun hatte, findet hier eine überzeugende Darstellung. Der Autorin ist es gelungen, einige „blinde Flecken“ des unterrichtlichen Handelns mit ihren Überlegungen zu erhellen. Ob für diese blinden Flecken der Begriff „Kontingenz“ wirklich der bestmögliche für den pädagogischen Kontext ist, davon bin ich nicht so ganz überzeugt. In vielen Detailfragen gibt es meiner Meinung nach treffendere Begriffe für den pädagogischen Kontext wie z. B. Unverfügbarkeit des Gegenüber. Aber wenn man den Kontingenz-Begriff als Oberbegriff für alle einschlägigen Unsicherheiten verwendet und ihn so zuspitzt, wie ich es weiter oben, vereinfachend, getan habe – Kontingenz bezeichnet nicht-kausale Wechselwirkungen –, dann scheint mir doch einiges gewonnen. (In meiner Selbstbeobachtung stelle ich fest, dass ich den Begriff jetzt wesentlich öfter – und treffgenauer! – verwende als vor der Lektüre des Buches.)

Als Adressaten für diese Studie würde ich primär die einschlägige wissenschaftliche Community nennen, insbesondere die Bildungswissenschaftler*innen und Lehrerbildner*innen. Für Studierende und Lehrer*innen ist sie nur mit der Einschränkung zu empfehlen, dass die Lektüre zweifellos einige Anstrengung erfordert. Trotzdem sehe ich auch für diese Leser*innen-Gruppe potentielle Lesegewinne, z. B. durch das schon erwähnte überzeugende Plädoyer

für praxistheoretische Ansätze, das auch für „Novizen“ zugänglich sein sollte. Ich würde in diesem Fall von geradezu „didaktischen“ Qualitäten der Studie reden und denke dabei z. B. an die Gegenüberstellung von individualistischen und nicht-individualistischen Ansätzen, wie ich sie am Beginn vorgestellt habe. Die Studie ist teilweise richtig spannend zu lesen (und das bei einer Habilitationsschrift!) und zeichnet sich bis in die Kapitelüberschriften hinein durch das Bemühen um sprachliche Präzision aus.

Michael Sertl, Dr.,
Prof. em. an der Pädagogischen Hochschule Wien

michael.sertl@univie.ac.at