

Angelika Paseka  
Manuela Keller-Schneider  
Arno Combe *Hrsg.*

# Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln



Springer VS

---

# Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln

---

Angelika Paseka · Manuela Keller-Schneider  
Arno Combe  
(Hrsg.)

# Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln

 Springer VS

*Herausgeber*

Angelika Paseka  
Hamburg, Deutschland

Arno Combe  
Hamburg, Deutschland

Manuela Keller-Schneider  
Zürich, Schweiz

ISBN 978-3-658-17101-8      ISBN 978-3-658-17102-5 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

---

# Inhalt

1. Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln 1  
*Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider und Arno Combe*
  
- A Ungewissheit im Unterricht: Empirische Anhaltspunkte und theoretische Zugänge**
  
2. Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln ..... 15  
*Andreas Gruschka*
  
3. Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen ..... 31  
*Angelika Paseka und Ilse Schrittmesser*
  
4. Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzzbelastung – Kontingenzzfreude – Kontingenzzbewusstsein .... 53  
*Arno Combe, Angelika Paseka und Manuela Keller-Schneider*
  
5. Ungewissheit als Risiko der Anschlussverfehlung. Verstehen als Gespräch. Eine differenztheoretische Konzeptualisierung von Unterricht ..... 81  
*Arno Combe*
  
- B Steigerung von Ungewissheit durch Pluralisierung der Schul- und Unterrichtswirklichkeit**
  
6. Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession ..... 105  
*Werner Helsper*

- 
7. Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagschulen ..... 141  
*Till-Sebastian Idel und Anna Schütz*
8. Formen kollektiver Verarbeitung von Kontingenz: Eine Frage der Kultur? ..... 163  
*Joachim Herrmann*
9. Lernen durch Erfahrung. Zur heuristischen Struktur von Schul- und Unterrichtsentwicklung ..... 187  
*Miriam Hellrung*
10. Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln: Zur Erzeugung und Bewältigung von Ungewissheit ..... 207  
*Imke Lange*

### **C Der Umgang mit Ungewissheit in der Lehrerbildung**

11. „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen ..... 231  
*Manuela Keller-Schneider*
12. Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat ..... 255  
*Julia Košinár*
13. Ungewissheit im Referendariat. Professionalisierung als Krisenbearbeitung ..... 277  
*Fabian Dietrich*
14. Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen. Zur Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen ..... 299  
*Angelika Paseka, Jan-Hendrik Hinzke und Kathrin Maleyka*

## Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln

Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider und Arno Combe

---

### 1 Einleitung

Kein Begriff der Handlung und keine gesellschaftliche Praxis kann ohne *Kontingenz*, d. h. ohne die Erfahrung von Offenheit und *Ungewissheit* gedacht werden. Man weiß nie, wie die Sache ausgeht. Die Frage ist, wie Gesellschaften in ihren Objektbereichen, so auch im Falle von Erziehung, Bildung und Lernen, mit Kontingenz, also mit Situationen und Problemlagen der Ungewissheit und Unbestimmbarkeit, umgehen. Der Band beschäftigt sich mit Kontingenz bzw. Ungewissheit und fokussiert Ungewissheit als *Herausforderung* für pädagogisches Handeln: im Unterricht, für die Entwicklung von Unterricht und Schule sowie für die Lehrerbildung.

Einige Schlaglichter der Diskussion: Kade (1997, S. 30ff.) skizziert den Wagnischarakter und die Kontingenz pädagogischer Arbeit mit Hilfe der Differenz von Vermittlung auf Seiten der Pädagog/innen und Aneignung auf Seiten der Adressaten. Diese Spannung bricht auf, wenn die geplanten Unterrichtsinhalte auf die eigensinnigen und unterschiedlich motivierten Zugänge der Lernenden treffen. Auch Luhmann (2002) gibt, das Stichwort *Kontingenz* betreffend, zu bedenken, dass das Verlaufsgeschehen zwischen Pädagog/innen und ihren Adressaten immer auch anders möglich ist. Anschlüsse können verfehlt werden. Scheunpflug (2001, 2004) wiederum thematisiert u. a. die Erfolgsungewissheit des pädagogischen Handelns. Aus der lerntheoretischen Warte gehen Baumert und Kunter (2006, S. 476f.), bezogen auf Unterricht, von einem fragilen Angebots-Nutzungs-Verhältnis aus. Dabei beziehen sie sich auf die grundsätzlich nicht delegierbaren, individuellen, ja ‚idiosynkratischen‘ Prozesse der Lernenden sowie auf die jeweilige Entfaltung des Unterrichtsgegenstandes im Rahmen der Dynamik der sozialen Interaktion. Oevermann (2002, S. 51) wiederum spricht kritisch von einer die Kontingenz und das immer mögliche Scheitern nicht anerkennenden Pädagogik.

Die Erfahrung von Ungewissheit und Unvorhersehbarkeit greift auch auf den Wissensbegriff über. Die Skepsis gilt hier nicht nur dem pädagogischen Wissen, sofern es linear-planbare und steuerbare Vorgänge sowie Sicherheit bezüglich des in Zukunft notwendigen Wissens suggeriert. Der hochbeschleunigte Wandel in allen gesellschaftlichen Sektoren führt insgesamt zu einem Reflexivwerden des Wissens. Hierbei werden nicht nur Unsicherheit und Nichtwissen immer mitkommuniziert, sondern es entsteht die Notwendigkeit, sich immer wieder in ein neues Verhältnis zum Gegebenen und zu sich selbst zu setzen. Somit lässt sich sagen: Lehrpersonen können keine komfortable, nicht zu gefährdende Position überlegener Einsicht beziehen, und es steht – angesichts der massenmedialen Verbreitung – auch kein Hochsitz zur Monopolisierung eines vermeintlich ‚besseren‘ Wissens bereit (Kade und Seitter 2003; Wehling 2006; Kade 2013).

In diesem Sammelband haben wir uns auf Basis dieser ersten Überlegungen drei Fragen gestellt und Autorinnen und Autoren eingeladen, diese Fragen aufzugreifen, zu wenden und in unterschiedlicher Weise auf Basis ihrer eigenen Forschungsarbeiten zu rahmen und zu beantworten: (1) Wie zeigt sich Ungewissheit im *Unterricht*? Welche empirischen Anhaltspunkte lassen sich finden und wie lässt sich Ungewissheit theoretisch fassen? (2) Wie zeigt sich Ungewissheit angesichts der zunehmenden *Pluralisierung* von Gesellschaft, die auch Ansprüche an Schule und Unterricht verändert? (3) Wie kann mit Ungewissheit im Rahmen der *Lehrerbildung* umgegangen werden?

---

## **A Ungewissheit im Unterricht: Empirische Anhaltspunkte und theoretische Zugänge**

Unterricht und dessen historisch überkommene Form der Etablierung eines bestimmten Interaktionssystems geht von der Bearbeitung und Klärung einer Sache im gemeinsamen, sinnkonstituierenden Gespräch zwischen Lehrenden und Lernenden aus. Dass Unterricht eine Praxis ist, die sich als offen, ungewiss und vielgestaltig möglich erweist, findet auch in gegeneinander abgeschotteten Forschungsfamilien durchaus Resonanz – etwa in strukturtheoretischen (Helsper 2014), wissens- und kompetenztheoretischen (Baumert und Kunter 2006) sowie entwicklungstheoretischen (Keller-Schneider und Hericks 2014) Ansätzen.

Aus den dargestellten Bedingungen mehrfacher Ungewissheit resultiert eine gewisse Notwendigkeit, sich von der Vorstellung der linearen Planbarkeit des Unterrichts zu verabschieden. Kontingenz im Unterricht wird charakterisiert in seiner trotz aller Planung bestehenden Unwägbarkeit des Verlaufs. Es liegt auf der

Hand, dass Lehrerinnen und Lehrer an der Stabilisierung der unterrichtlichen Situation interessiert sind und gewissermaßen ein Gerüst suchen, das den Abläufen Halt und Form gibt. Aber hier liegt zugleich ein Problem: ein solches Gerüst kann einengen, hemmen, ja Macht über den Alltag gewinnen. Die Indizien, die der empirischen Befundlage zu diskursiven Konventionen des Unterrichts zu entnehmen sind, laufen in der Tat auf solche Stabilisierungsbemühungen hinaus. Solche Stabilisierungsbemühungen werden in vier Beiträgen mit unterschiedlichen Fokussierungen diskutiert.

Bei *Andreas Gruschka* ist Ungewissheit ein Strukturmerkmal und die Voraussetzung von Bildungsprozessen. Für unseren Zusammenhang ist Gruschkas Beobachtung bedeutsam, dass im Unterricht eine „krisenhaft-offene Bildungsbeziehung“ angestoßen werden kann, in der das Interesse am Verstehen der Sache plötzlich ins Zentrum rückt (Gruschka 2005, S. 38ff. und S. 79). Er argumentiert, gestützt auf Fallrekonstruktionen, Unterricht löse eine solche in ihm angelegte Möglichkeit, sagen wir: eine Öffnung zur Vieldeutigkeit der Sache, allerdings kaum ein. Durch Schließungen, Fokussierungen, Engführungen und einseitig vorgegebene Zielformulierungen kommt Pädagogik dadurch an ihre Grenzen und diese Grenzen werden durch aktuelle Trends noch weiter verschärft. Diese Trends lassen sich – zugespitzt formuliert – als Zeichen der Deprofessionalisierung deuten. Als Antwort schlägt Gruschka die Suche nach Möglichkeiten vor, wie sich solche Schließungen dekonstruieren ließen und Raum für Ungewissheiten wahrgenommen und genutzt werden könnte. Das verlangt nach einem anderen Blick auf das dynamische Grundverständnis von Unterricht: erst in der Kombination von Krise und Routine ließe sich das Unterrichtsgeschehen zureichend verstehen und gestalten (Gruschka 2011, S. 135).

*Angelika Paseka* und *Ilse Schrittemser* analysieren Unterrichtssequenzen aus zwei Schulen, die sich – auf der Vorderbühne – das Ziel gesetzt haben, Lernumgebungen innovativ zu gestalten, Begabungen zu fördern und gelingende Lern- und Bildungsprozesse zu initiieren. Im konkreten Unterricht zeigt sich Ungewissheit in der Gleichzeitigkeit von Öffnung und Schließung. Es werden Entscheidungen getroffen, um Anschlüsse herzustellen – und zwar in gemeinsamer Arbeit von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. Dieses Arbeitsbündnis ist gerahmt durch institutionelle Vorgaben und eingespielte Muster, die den Beteiligten bekannt sind und auf die sie beim Herstellen von sinnhaften Anschlüssen in der Interaktion zurückgreifen. Die Rekonstruktionen zeigen, dass offene Prozesse abgefangen, fruchtbare Momente nicht genutzt und dadurch Ungewissheiten minimiert werden. Für eine Offenheit zulassende Kontingenzbearbeitung könnten Anregungen aus der Lern- und Unterrichtsforschung genutzt werden. Aus professionstheoretischer Sicht wäre dazu eine situativ genutzte Kontextsensibilität notwendig, um eine Ba-

lance zwischen Öffnung und Schließung zu finden, die Lern- und Bildungsprozesse tatsächlich initiiert.

Angesichts dieser empirischen Befundlage greifen wir bei der Beantwortung der Frage nach Ungewissheit im Unterricht auf die begrifflichen Dispositionen von theoretischen Ansätzen zurück. *Arno Combe*, *Angelika Paseka* und *Manuela Keller-Schneider* kontrastieren – in einem die Problemdimensionen auffächernden Beitrag – vor allem Theoriefiguren aus der System- und Bildungstheorie. Mit dem Beitrag lässt sich ein möglicherweise naheliegendes Vorurteil ausräumen, die Systemtheorie argumentiere hinsichtlich des Umgangs mit Kontingenz nur in der Linie der Stabilisierung, Grenzerhaltung und Abschottung nach außen. Selbst wenn der systemtheoretische Grundsatz gilt, dass wir in einer Gesellschaft mit hochentwickeltem „Möglichkeitssinn“ (Musil 1978, S. 16) lernen müssen, uns in Grenzen einzuleben, weiß Luhmann um die „Sinnüberschüsse“ und Möglichkeitsräume, die bei jeder Eingrenzung von Optionen entstehen und eine fixe Deutung selten völlig zur Ruhe kommen lassen. Das vorläufig Ausgeschlossene wird nur „in den Zustand momentaner Inaktualität“ (Luhmann 2004, S. 101) versetzt. Die Systemtheorie und die Bildungstheorie haben jedoch einen unterschiedlichen Zugang zur Bearbeitung der durch die Sinnüberschüsse entstehenden krisenhaften Konflikte zwischen Öffnung und Schließung.

In Fortführung der theoretischen Auseinandersetzung mit systemtheoretischen und bildungstheoretischen Zugängen beschäftigt sich *Arno Combe* in seinem Beitrag mit Ungewissheit, wie sie sich im Zuge eines auf Verstehen ausgelegten Interpretationsgesprächs zeigt. In einem Vergleich von Theoriepositionen (Luhmann, Gadamer, Waldenfels und Humboldt) wird Ungewissheit als die Erscheinungsform der Verletzlichkeit von Verständnissen herausgearbeitet. Einverständnis können im nächsten Moment zerfallen und ein wechselseitiges volles Verstehen muss als illusionär gelten. Deshalb muss die Frage thematisiert werden, wie mit dieser immer möglichen Anschlussverfehlung von Sinn umgegangen werden kann. Dabei stellt sich die Differenz Erfahrung unterschiedlich dar. Einmal gibt es die Möglichkeit, Sinn und Bedeutung im Durchgang und im Vergleich zur eigenen Erfahrung zu erschließen. Im Zuge der zunehmenden gesellschaftlichen Pluralisierung von kulturellen Bedeutungswelten muss aber mehr und mehr mit einer nichtauflösbaren ‚radikalen‘ Differenz Erfahrung und Grenzen der Zugänglichkeit und Bestimmbarkeit gerechnet werden. Gefragt ist hier aus professioneller Warte eine ganz andere Tönung in der Haltung zum Prozess des Verstehens, die von der Vorstellung einer schnellen Vereindeutigung und Beherrschbarkeit von Sinn Abstand nimmt. Verlangt ist hier auch in der Alltagspraxis wie in der Lehrerbildung eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Produktivkraft des Unverständlichen.

## **B Steigerung von Ungewissheit durch Pluralisierung der Schul- und Unterrichtswirklichkeit**

Unterricht und Schule gibt es nicht ‚an sich‘, sondern immer nur unter konkreten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Dabei kombinieren sich vielfältige Erfahrungshintergründe auf unberechenbare Weise und führen zu einer Pluralisierung von Schul- und Unterrichtswirklichkeit. Hinsichtlich der Unübersichtlichkeit der die Situation konstituierenden Bedingungen und Einflüsse stellt sich Unterricht damit in einer neuen Komplexität dar. Komplexität verschärft hier das Problem der Kontingenz, nämlich das Problem, Anschlüsse zu finden oder zu verfehlen. Dabei ist es angesichts dieser neuen Komplexität des Unterrichts zwar schwieriger, aber nicht gleichgültig, wie man miteinander umgeht, wer da mit welchen Themen zu Wort kommt und welche ‚Anerkennungsordnungen‘ sich herausbilden (Helsper et al. 2014).

Die sozio-kulturelle Komplexität und Kontingenz von Lehr-Lern-Prozessen lässt sich mit den Kategorien der Hallenser Schulkulturforschung um Werner Helsper abbilden. Diese vermittelt einen Eindruck davon, wie sich ein differenziert aufgefächertes sozio-kulturelles Feld im Unterricht niederschlägt und sich in der dynamischen Interaktion von Arbeitsbündnissen entfaltet (Helsper und Hummrich 2008). Die Ungewissheit manifestiert sich in den lokalen Milieubezügen, die sich als spannungsreiche Überlagerung von Unterrichts-, Peer- und Familienkulturen erleben lassen, mit deren unterschiedlichen Handlungsgrammatiken Lehrer und Lehrerinnen oft tagtäglich auf engstem Raum zurechtkommen müssen, mit einer Gruppe von Gleichaltrigen, die man sich nicht ausgesucht hat, die man oft nicht zu erreichen meint und deren Zusammensetzung nicht auf Freiwilligkeit beruht. Der Zusammenhang von Unterrichtsordnungen, Arbeitsbündniskonstellationen und schulkultureller Orientierung ist in Bezug auf einzelne milieutypische Muster ansatzweise insoweit untersucht worden, als hier Rahmungen für die Möglichkeiten und Grenzen sinnkonstituierender Lernprozesse entstehen (Helsper und Hummrich 2008; Helsper 2009).

Vor diesem Hintergrund fokussiert *Werner Helsper* in seinem Beitrag Ungewissheitszonen, die im Prozess und aus der Suche nach Passung zwischen dem Habitus der Lehrkräfte und dem Habitus der Schülerinnen und Schüler resultieren. Der milieuspezifische Habitus von Lehrkräften und die institutionelle Herausbildung von Anerkennungsordnungen, die bis in das Wissen um die ‚Milieugeographie‘ von Schulen hineinspielen, lässt unterschiedliche Anknüpfungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler zu. Die ‚Mimesis‘ an ein Schulbild (Helsper 2002, S. 89), einem Zugzwang, dem Schüler/innen wie Lehrkräfte gleichermaßen unterliegen, ist zunächst eher Sache eines szenischen Mitvollzugs als einer selbstreflexiven Ver-

fügbare. Solche habituellen Verwicklungen erfordern Habitus-Sensibilität der Lehrkräfte, um unterschiedliche Ansprüche und Erwartungen aufgrund des Habitus auszubalancieren. Dazu sind berufsbiografisch-selbstbezügliches Wissen und eine kultursensible, reflexive Bearbeitung notwendig, die im Rahmen der Lehrerbildung angebahnt werden sollte: nicht durch therapeutisches Arbeiten, sondern vor allem durch eine kasuistische Herangehensweise in Form einer biographisch-habituellen Selbstreflexion des eigenen Falls sowie als kasuistische Reflexion von fremden Fällen. Helsper thematisiert ein bislang ob seiner Komplexität nahezu tabuisiertes und für die Bildungsungleichheit zentrales Thema.

Die von Helsper beschriebene Komplexität von Unterricht im Zusammenhang mit heterogenen sozialen Welten erhält in einem nächsten Beitrag unter der Perspektive großer institutioneller Lösungen, hier: der Etablierung von Ganztagschulen, eine neue Facette. Der Bereich der Ganztagschulforschung bietet Anschauungsmaterial für eine sich ankündigende Transformation pädagogischer Professionalität im Kontext der Auffächerung und des Zusammenspiels von verschiedenen Lernräumen (Reh et al. 2015). *Till-Sebastian Idel* und *Anna Schütz* widmen sich dieser weiteren Steigerung der Komplexität von Ungewissheit. Die Ausweitung der pädagogischen Angebote führt zu Grenzverschiebungen zwischen Familie und Schule. Das bleibt nicht ohne Auswirkungen auf die Lernkultur. Es werden Lernkulturtransformationen herausgearbeitet. Dabei lassen sich vor allem Ambivalenzen zwischen der rollenförmigen Adressierung der Schüler/innen und ihrer Adressierung als ganze Personen erkennen. Aus dieser Denkfigur heraus konzeptualisieren sie den Sorgebegriff als Kontrast zu der rollenförmigen Haltung der Lehrkräfte. Die Expansion von pädagogischem Handeln als Dual von Vermittlung und Sorge führt zu einer Komplexitäts- und Ungewissheitssteigerung in den pädagogischen Praktiken, aus der neue Formen einer Kontingenzbelastung resultieren.

Im Zusammenhang mit der Kontingenz- und Komplexitätsbewältigung zeigt der Beitrag von *Miriam Hellrung*, an welchen Ankern, kollektiven Sichtweisen und Deutungsmustern Lehrerinnen und Lehrer ihre Navigation durch das komplexe Arrangement solcher ausdifferenzierten Lernräume und der Etablierung von individualisiertem Unterricht ausrichten, was im Zuge der Unterrichtsentwicklung im alltäglichen praktischen Vollzug Halt und Form gibt, und welche Verknüpfungen sich zwischen den einzelnen Anforderungsbereichen entwickeln lassen. Lehrerinnen und Lehrer lernen hier – gemeinsam oder einzeln – aus gemachter Erfahrung und aus von dieser Erfahrung inspiriertem Nachdenken. In solchen Prozessen der Unterrichts- und Schulentwicklung gibt es einen Wechsel von Stabilitätsperioden und kritischen Phasen, verschärfte Erfahrungen von Beschränkung und von neuen Möglichkeiten. Ungewissheit kann bewältigt werden, wenn sich Lehrkräfte auf Lernen einlassen, das auf ihren Erfahrungen beruht, und wenn sie auf Basis

dieser Erfahrungen eine kreative Reaktionsfähigkeit in und auf bestehende ad hoc-Situationen entwickeln.

Im Zuge von Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekten etablieren sich neue Formen der Kooperation. Das erhöht die Kontingenz, weil gleichsam ‚neben‘ die als zentral erachteten Aufgaben von Lehrkräften nun auch Kooperations- und Kommunikationsaufgaben treten. *Joachim Herrmann* hat sich unter dieser Perspektive mit der Auflösung der Position der Lehrkraft als ‚Einzelkämpfer‘ befasst und fragt, wie das individuelle Erleben von Ungewissheit nun kollektiv im Rahmen von Diskursen im Kollegium bearbeitet wird. Ungewissheit wird durch Gespräche abgefedert, in denen die Vergewisserung nach der Art von Erfahrungsgemeinschaften einen hohen Stellenwert einnimmt. Gleichwohl werden in diesen Gesprächen unterschiedliche Referenzrahmen sichtbar, die auch die Suche nach eigenen Wegen und eine adaptive Flexibilität bezüglich der je eigenen Situation von Klassen zulassen. Solche neuen Kommunikationsstrukturen haben daher eine Doppelfunktion bei der Bearbeitung von Kontingenz, indem sie eine Balance zwischen Entlastung von Ungewissheit und Beibehaltung von Spielräumen ermöglichen.

Der fünfte Beitrag in diesem Kapitel verweist auf Muster der Komplexitätsbearbeitung, die sich auf der mikrologischen Ebene der Interaktionsdynamik abzeichnen. Dabei geht es um die Gestaltung von Übergängen zwischen den lebensweltlichen Selbst- und Weltdeutungen der Schülerinnen und Schüler und den generalisierten Wissensbeständen. Eine entsprechende konzeptuelle Antwort auf die Frage der Gestaltung eines solchen Übergangsraumes finden wir in den Arbeiten der Hamburger Forschungsgruppe unter dem Stichwort „Bildungssprache“ (Gogolin et al., 2013). Diese Arbeiten unterstellen die Vermutung, dass dieser Übergang auf etwas bezogen sein muss, das im Sinne einer transversalen Übersetzbarkeit als Medium fungieren kann. Hier kristallisierte sich eine Aufmerksamkeit für die Bedeutung des Registers der Bildungssprache heraus. Die Bildungssprache, so die Annahme des Ansatzes, erweist sich durch ihre linguistischen Merkmale anderen Sprachvarianten gegenüber als durchlässig und in der Lage, vieles andere, auch die Annäherung an das unpersönliche Allgemeine der fachsprachlichen Anforderungen zu ermöglichen. Allerdings wird viel davon abhängen, Spracharbeit nicht isoliert zu betreiben.

Solche Übergänge bzw. deren Gestaltung muss von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrpersonen in gemeinsamer Arbeit bestritten werden. Dabei müssen Übergänge durch kritische Zonen der Ungewissheit und Unbestimmtheit in sprachlichen Aushandlungsprozessen und durch die Konstruktion von gemeinsamem Wissen gefunden werden. Mit solchen Strategien der kognitiven Aktivierung wird eine Leerstelle der Unterrichtsentwicklung thematisiert, die *Imke Lange* in ihrem Beitrag bearbeitet. Die Bewältigung von Ungewissheit entsteht dabei durch die Ausweitung der Interaktionsräume mit hoher (sprachlicher) Schülerbeteiligung,

aber auch durch Sprachsensibilität, Sprachbewusstheit und besondere Beachtung von Sprachprozessen auf Seiten der Lehrperson.

---

## C Der Umgang mit Ungewissheit in der Lehrerbildung

Im Umgang mit Kontingenz liegt es zunächst nahe, eine berufsbiographische Sicht einzunehmen (Terhart 2001; Keller-Schneider und Hericks 2014). Nicht nur der Unterricht in der Schule, sondern auch die Lehre in der Lehrerbildung ist durch Kontingenz geprägt. Die Theorie der Entwicklungsaufgaben, die hier als berufsbiographischer Ansatz zur Verfügung steht, beruht auf der Annahme, dass Lehrerinnen und Lehrer in allen Phasen ihrer berufsbiographischen Entwicklung an subjektiv wahrgenommenen spezifischen beruflichen Entwicklungsaufgaben arbeiten, in welchen sich objektive, systematisch zu unterscheidende und ordnende Anforderungen des Handlungsfeldes bündeln. Diese Entwicklungsaufgaben – Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung von Schülerinnen und Schülern als entwicklungsfähige Andere sowie Kooperation als Mitgliedschaftsentwurf innerhalb der Institution – führen verbunden mit dem Habitus der Lehrerinnen und Lehrer zu verschiedenen Entwicklungspfaden und der Bearbeitung und Wahrnehmung von Anforderungen. In ihrem Beitrag bearbeitet *Manuela Keller-Schneider*, wie Studierende in der Ausbildung und Berufseinsteigende in den ersten Berufsjahren mit diesen vielfältigen Entwicklungsaufgaben umgehen angesichts der Ungewissheiten, die sich für sie durch die Anforderungen im Studium und im Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit ergeben. Es sei unabdingbar, einen Blick auf die Anbahnung eines konstruktiven Umgangs mit Kontingenz und Divergenz zu werfen. Festgehalten werden kann, dass zu Beginn der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit, bedingt durch die ansteigende Komplexität der Anforderungen, erhebliche Irritationen entstehen. Auf Basis ihrer empirischen Studien zur Anforderungswahrnehmung deutet die Autorin an, dass es im universitären Bereich durchaus möglich ist, auf eine „adaptive Unterrichtskompetenz“ vorzubereiten, d. h. auf ein rasches situationsangemessenes Handeln im Erkennen und Erzeugen intensiver Lerngelegenheiten. Dennoch scheint es insgesamt weitgehend offen, wo und in welcher reflexiven Form sich angehende Lehrerinnen und Lehrer den Modus der offenen, krisenhaften Erfahrung in der Aus- und Fortbildung aneignen können.

Die empirischen Befunde zum Umgang mit Kontingenz und Komplexität im Referendariat sind bisher wenig einheitlich. *Julia Kosinár* veranschaulicht anhand ihrer Untersuchung, wie aus nicht-kontrollierbaren Interaktionsdynamiken in Schulklassen, der Notwendigkeit der Arbeitsbündnis-Gestaltung und der Unmöglichkeit

der Antizipation Ungewissheit für die Referendarinnen und Referendare resultiert. Ihre Untersuchungen deuten an, dass es durchaus Chancen für eine lernbereite, selbstkritische, kasuistisch gestützte und umweghafte Form der Auseinandersetzung mit der Ungewissheit des Alltags gibt, bei aller ansonsten vorherrschenden „Fremderwartungszentriertheit“ (Kosinár 2014, S. 237f.). Die Referendare sind gefordert, Krisen und Routinen nicht nur anzunehmen, sondern aktiv zu balancieren. Ein solches „entwicklungsbezogenes Professionsverständnis“ (ebd.) ist allerdings – so kann sie zeigen – nicht generell vorauszusetzen oder zu entfalten.

Auch *Fabian Dietrich* beschäftigt sich um Ungewissheit im Referendariat. Seine Überlegungen werden durch die These der Professionalisierung durch Krisenbearbeitung theoretisch gerahmt. Ungewissheit entsteht aus dieser Perspektive durch Krisenerfahrungen, die als „brute facts“ (Oevermann 1996, S. 74) dem Subjekt entgegentreten. Anhand einer Fallrekonstruktion wird gezeigt, wie die erwartete Plan- und Steuerbarkeit zerschellt angesichts der Eigensinnigkeit der Schülerinnen und Schüler, die sich den Erwartungen nicht fügen (wollen). Die Erfahrung einer solchen Ungewissheit eröffnet unterschiedliche Wege für das Umgehen damit: Ungewissheit könnte heruntergespielt werden, weil diese auf eigene Fehler zurückgeführt wird, auf eigenes Versagen bzw. Noch-Nicht-Wissen, und zu einer Suche nach Strategien führen, die Halt und eine machbare Bewältigung von Ungewissheit versprechen. Damit würde an der prinzipiellen Gestaltbarkeit von pädagogischen Situationen fest- und eine Machbarkeitshoffnung aufrechterhalten werden. Oder Ungewissheit könnte als konstitutiv für das pädagogische Handeln anerkannt werden und Überlegungen für einen aktiven Umgang eröffnen. Das würde eine Auseinandersetzung mit den Grenzen der Kontrollierbarkeit von schulischen Handlungssituationen verlangen.

Das Problem der Vorbereitung auf den Umgang mit Kontingenz bedarf einiger grundsätzlicher Überlegungen und Klärungen. Und es löst eine Diskussion darüber aus, ob das Problem der Kontingenz die Lehrerbildung überhaupt schon erreicht hat. Angenommen wird etwa, dass der Arbeit mit Fällen, also dem Aufbau kasuistischer Räume, eine zentrale Bedeutung zukommt (Helsper 2003; Hörster 2003, S. 318-344). Bezüglich der Wirksamkeit der Fallarbeit in der Lehrerbildung gehen wir von der Annahme aus, dass die Rekonstruktion impliziten Wissens der Teilnehmenden durchaus mit dessen Veränderung einhergehen kann: Die Rekonstruktion ist keine Repräsentation von etwas, von dem vorher kein Bewusstsein und keine Vorstellung bestand, sondern eine Verwandlung praktisch fungierender und deshalb impliziten Wissens in explizites Wissen nach Maßgabe einer Angemessenheitsrationalität. Wenn es richtig ist, dass „Erfahrungskrisen“ stets auf „konkrete Konstellationen in ihrer fallspezifischen Erscheinungsweise zurückverweisen“ (Combe 1996, S. 517), so entstehen im Bereich der universitären Lehrerbildung

noch keine Entwicklungsaufgaben mit Ernstcharakter, und es liegt mithin noch keine Berufskrisenverarbeitung vor.

*Angelika Paseka, Jan-Hendrik Hinzke und Kathrin Maleyka* stellen sich die Frage, inwieweit es im Zuge der hermeneutischen Fallarbeit – zumal im entlasteten Raum der Universität – überhaupt zu einem biographisch wirksamen Einfluss auf pädagogische Handlungsentwürfe kommen kann und wie bzw. in welcher reflexiven Form sich zukünftige Lehrerinnen und Lehrer den Modus der offenen, krisenhaften Erfahrung in der Aus- und Fortbildung aneignen können. Dazu wird einerseits auf das Noticing-Konzept und die Arbeit mit Videofällen zurückgegriffen, andererseits werden jene Spannungsfelder benannt, in denen eine solche reflexive Bearbeitung stattfindet. Es lässt sich zeigen, dass Denkräume entstehen können, in denen sich Erfahrungswissen und Einstellungen zu Kontingenz explizit machen lassen. Thematisiert werden Fragen der Angemessenheit und Möglichkeiten der Relativierung von normativen Sichtweisen. Eine Abkehr von Phantasien der Machbarkeit und Kontrollierbarkeit ist damit angebahnt.

Es zeichnet sich aber ab, dass Fragen der Kontingenz nicht nur als Gegenstand der Lehrveranstaltung virulent werden, sondern auch in den didaktischen Überlegungen und in der professionstheoretischen Rahmung, die sich Fragen der Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrerbildung ganz allgemein stellt. Es geht im Rahmen der Aus- und Fortbildung durchaus um die Paradoxie der Gewinnung eines technologischen Wissens, dieses aber in Form eines reflexiven Wissens, das zwar kasuistisch entwickelt, nicht aber linear und gleichsam ingenieural angewendet werden kann und insofern permanent eine selbständige Urteilsbildung, Handlungsentscheidung und situierte Kreativität (Combe und Paseka 2012) verlangt.

Wir möchten uns bei den Autorinnen und Autoren bedanken, dass sie sich auf die Fragen nach Ungewissheit eingelassen, selbst ein teilweise ungewisses Terrain betreten und sich auf die Suche nach alternativen Sichtweisen auf vorhandene Befunde begeben haben. Daraus ist eine facettenreiche Auseinandersetzung mit dem Thema Ungewissheit geworden, mit der wir zum Weiterdenken einladen möchten.

*Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider und Arno Combe*

## Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (44), 469-521.
- Combe, A. (1996). Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 501-520). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Combe, A., & Paseka, A. (2012). Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2 (2), 91-108.
- Gogolin, I., Lange I., Michel, U., & Reich, H. (Hrsg.) (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.
- Gruschka, A. (2005). Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichts. In F.O. Radtke (Hrsg.), *Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft*. Frankfurt am Main: J. W. Goethe-Universität.
- Gruschka, A. (2011). Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischer Prozess. In W. Meseth, M. Proske, & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 130-145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hörster, & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142-161). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2009). Schulkultur und Milieu. In W. Melzer, & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (S. 155-176). Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216-240). Münster: Waxmann.
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In G. Breidenstein, & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 43-73). Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (Hrsg.) (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hörster, R. (2003). Fallverstehen. Zur Entwicklung kasuistischer Produktivität in der Sozialpädagogik. In W. Helsper, R. Hörster, & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 318-344). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen, & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30-70). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Kade, J. (2013). Kontingente Kontexte. Ungewisse Biographien und erziehungswissenschaftliche Gewissheiten. In H.-R. Müller (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge*. 23. Kongress der DGfE (S. 125-129). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kade, J., & Seitter, W. (2003). Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nichtwissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In W. Helsper, R. Hörster, & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 50-72). Weilerswist: Velbrück-Verlag.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386-407). Münster: Waxmann.
- Kosinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbeurteilung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004). *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Musil, R. (1978). *Der Mann ohne Eigenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheunpflug, A. (2001). *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*. Weinheim: Beltz.
- Scheunpflug, A. (2004). Das Technologiedefizit. Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 65-87). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Wehling, P. (2006). *Im Schatten des Wissens? Perspektiven der Soziologie des Nichtwissens*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

---

**A**

**Ungewissheit im Unterricht:  
Empirische Anhaltspunkte und  
theoretische Zugänge**

---

# Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln

# 2

Andreas Gruschka

---

## Abstract

Ohne Ungewissheit keine Bildungsprozesse – diese These liegt dem Beitrag zugrunde. Damit wird strukturelle Ungewissheit als Kern gehaltvoller Erziehungs- und Bildungsprozessen ins Zentrum gerückt. Durch Ungewissheits-reduzierende didaktische Vorgehensweisen wird der Blick auf die Sache jedoch versperrt und Lernen verhindert. Eine Entdidaktisierung kann die Sache wieder erkennbar machen und gehaltvolle Bildungsprozesse fördern. Über mehrere Zugänge wird aufgezeigt, dass Ungewissheit und Offenheit eine Auseinandersetzung mit Sachverhalten beleben, sowie Neugier, Spannung und Erkenntnisinteresse stiften. Ungewissheit soll demnach nicht abgebaut, sondern als zentraler Kern von Bildungsprozessen anerkannt werden.

---

## Stichwörter

Bildungsprozesse – Lernen – Entdidaktisierung – Grenzen der Pädagogik – Notwendigkeit der Ungewissheit

## 2.1 Vorbemerkung

Auf die Frage, ob *Bildungs*prozesse Ungewissheit benötigen und umgekehrt eine solche pädagogische Qualität schwer zu haben ist durch eine schlichte Ausrichtung von Schülern auf ebenso schlichte Operationen des Umgangs mit etwas, etwa der Umformatierung von Informationen, möchte ich meine Ausführungen nicht ausrichten. Die Antwort liegt eigentlich auf der flachen Hand. Auch die von mir vertretende und in so manchen empirischen Studien rekonstruktiv verfolgte Logik von Bildungsprozessen erweist sich praktisch durchweg erst mit didaktisch induzierten Krisen des eingebrachten Verständnisses, während sogar das Lernen nicht selten verhindert wird, indem der Lehrende dem Schüler eine solche Krise zu ersparen versucht. Darin freilich kann man den dominanten Modus schulischer Vermittlung erkennen (Gruschka 2009, 2013).

Mit dieser Grundannahme ist bereits das bezeichnet, was die positive Konnotation von „Ungewissheit“ inspiriert, nämlich ihr bewusster Einsatz zur Förderung von gehaltvollen Bildungsprozessen. Für diese hege ich die engagierteste Sympathie und habe sie in meinem Texten mit meiner Forderung einer Entdidaktisierung aufgenommen (Gruschka 2002). Während die zunehmende Didaktisierung die raumgreifendste Weise darstellt, wie gegen Ungewissheit vorgegangen werden soll, kann mit der Entdidaktisierung nicht nur die Sache wieder erkennbar werden, die im Unterricht verhandelt wird, sondern auch der Schüler als jemand adressiert werden, der von ihr fasziniert, zumindest für sie interessiert werden kann. Entdidaktisierung erleben inzwischen viele Lehrende, mit denen ich es zu tun bekommen habe, als Befreiung zu einer unterrichtlichen Vermittlung, mit der das eigene Interesse an der Sache und die Verantwortung für erschließende Vermittlung wieder Raum gewinnen kann. Anders erklärt sich nicht, dass mit der Forderung meiner Schrift „Verstehen Lehren!“ (Gruschka 2011) so viele Lehrende sich in ihrem professionellen Selbstverständnis wiedererkennen können.

Aber nicht diese Forderung und ihre mögliche praktische Anwendung möchte ich im Folgenden ins Zentrum stellen, sondern der Figur der Ungewissheit im pädagogischen Handeln systematisch nachgehen. Dafür werde ich nicht zum theoretischen Besteck und Vokabular der Systemtheorie wechseln und Kontingenz beschwören oder beschreiben, sondern werde mich in der pädagogischen Denkform und ihrer Praxis bewegen.

Worin besteht strukturell Ungewissheit in der Erziehung, Bildung und dem Unterricht? Wie wird sie bearbeitet bzw. auf sie reagiert? Wie ist die pädagogische Denkform mit ihr historisch umgegangen? Wodurch wird sie bekämpft, als wäre sie der innere Feind? Und erst zum Schluss soll etwas dazu gesagt werden, wie man sie nutzen kann.

## 2.2 Offenheit und Geschlossenheit

Ein nicht unbeträchtlicher Teil der pädagogischen Denkform und Konzeptionen arbeitet sich an der Offenheit der Prozesse und der Ergebnisse in Erziehung und Bildung mit dem Ziele ab, diese zu reduzieren, wenn nicht gar aufzuheben. Ein ungleich geringerer Teil fordert eine Gegendrift zu einem Abbau von Einschränkungen, Finalisierungen, Regelungen. Wie so manches mehr in der Pädagogik haben wir es auch hier mit einer Polaritätsfigur zu tun, und in den Diskursen der Pädagogen liefert das allemal genug Stoff für nachhaltige Auseinandersetzungen. Mit ihnen soll das Pendel in die eine oder andere Richtung bewegt bzw. gewendet werden. Zu denken wäre etwa an die Kritik am klassischen Bildungskanon als geschlossenem, exklusivem und konservativem Konzept und die daraus resultierende Forderung, sich ungleich offener auf die dynamisch sich verändernden Lebenslagen als Ausgangspunkt für Qualifikationen zu beziehen. Auf die daraus zum Teil folgenden, geschlossenen Curricula der Bildungsreform antwortete der Schlachtruf: Wir wollen offene Curricula! Das gegenwärtig umzusetzende Konzept der Literacy und der Kompetenzorientierung verspricht die Öffnungskraft eines Generalschlüssels, eines „Sesam öffne Dich!“ für alle Anforderungen und richtet sich gegen die Bildung an und mit „totem und trägem Wissen“, das keine Horizonte öffne, sondern sie verstelle (Gruschka 2011).

Eine offene wie eine geschlossene Gestaltung dient einem gemeinsamen Ziel, nämlich der Beförderung, ja der Herstellung von etwas im Heranwachsenden. Zu kurz griffe die Unterscheidung, dass die eine Gestaltung etwas Bestimmtes bewirken, während das andere genau das Gegenteil erreichen wolle. Man kann mit geschlossener Gestaltung so etwas wie Urteils- und Kritikfähigkeit anstreben, die als solche den Adressaten ins Offene stellt. Man kann mit einem offenen Setting letztlich ein ganz bestimmtes Verhalten anstreben, etwa das, nach dem der Adressat danach scheinbar aus eigenem Entschluss etwas auf eine Weise tut, die der Erzieher intendiert hatte: mit Wochenarbeitsplänen.

Hinter beiden Strategien steckt mithin etwas gemeinsames, nämlich die Überlegung, wie man besten erreichen könne, was pädagogisch angestrebt werde: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ Oder eben: „Zur Mündigkeit kann nur erzogen werden, indem diese kontrafaktisch als bereits gegebene vorausgesetzt wird.“

## 2.3 Offenheit und Ungewissheit

Mit beiden Ausrichtungen des pädagogischen Handelns wird zugleich die in ihr herrschende, ja sie wesentlich mit konstituierende Ungewissheit bearbeitet. Sie ist, sobald man nur genau hinschaut und das Regelwerk der Institutionen wie das der Person, seine Routinen hinterfragt, mit Händen zu greifen.

Wer bin ich als der Erzieher und Lehrer, mit wem habe ich es als das Kind oder Schüler zu tun? Was ist die Sache, um die es lehrend gehen soll, was bedeutet der Unterrichtsgegenstand als der Repräsentant der Sache, um die es eigentlich gehen soll? Was geschieht in den Köpfen der Schüler, die damit konfrontiert werden, wie kann ich ihr Verhalten interpretieren? Wer kommt wann ans Ziel, ggf. auf welchen Umwegen, wer gerät in die Sackgassen der Fehlkonzepte? Werde ich mein Programm in der gegebenen Zeit sinnvoll bearbeiten können, werde ich die Schüler davon überzeugen, dass sich die Anstrengung des Lernens lohnt? Wird mir zum richtigen Zeitpunkt der richtige Impuls, die angemessene Korrektur einfallen? Werden die Schüler die Aufgabe bearbeiten, die ich ihnen für Zuhause gestellt habe, werden sie sich morgen daran erinnern, was wir heute gemacht haben?

All das und manches mehr ist im Wortsinne überaus ungewiss. Es kann richtig sein, was ich tue und wie ich über die Sache oder den Schüler denke, aber es muss nicht sein. Und im Verlaufe des Unterrichts habe ich nur wenige Möglichkeiten, herauszufinden, was davon der Fall ist. „Augen auf!“ wäre gut, wenn man mit ihnen doch sehen könnte, was unklar ist! Aber ist „Augen zu und durch!“ dann nicht selten die bessere Lösung?

Zu diesem Grundtatbestand der Ungewissheit der Praxis entwickelt jeder Pädagoge mit der Zeit ein breites Erfahrungswissen. Mit ihm senkt sich mehr oder weniger viel Skepsis in das Handeln und Erleben ein, auch Unzufriedenheit mit sich selbst, den Schülern, deren Eltern, mit den Kollegen und so fort. Die Ungewissheit wird dann als Belastung erfahren und nicht selten folgt daraus das Bestreben, sie wegzuarbeiten.

Man wird dagegen nur dort eine positive Einstellung zur Ungewissheit erwarten können, wo diese auf lebendiger produktiver Kommunikation mit den Schülern und Kindern gleichsam aufbaut. Die Praxis eröffnet also manchen Anlass dafür, auf einen positiven Ausgang zu vertrauen: Die Auseinandersetzung nimmt zwar einen anderen als den antizipierten, einen überraschenden Verlauf, aber das verunsichert nicht, sondern belebt. Es treten neue Fragen auf. Sie werden als weiterführende interessante Impulse zur Bereicherung des Themas. Dass es für manches nicht die eine richtige Antwort gibt, sondern problematisierende Rückfragen, stiftet Neugier, Spannung und Erkenntnisinteresse. Es wird pädagogisch interessant gerade im

Sinne der Ungewissheit, was dabei herauskommen wird. Nicht aber ist ungewiss, ob überhaupt etwas von dem, was ich als Lehrer vorstellte, dabei bewirkt wird.

Nur für den instrumentell bereits stark verkürzten, entfremdeten Geist eines Schülers bedeutet diese Situation eine frustrierende Unbestimmtheit, will er doch möglichst eindeutig gesagt bekommen, was Sache ist. Und auch nur für den pädagogisch unmusischen Lehrer wird das Aufbrechen solcher Offenheit unmittelbar und ausschließlich die Bedrohung seiner routinierten Absichten und Planungen bedeuten. Die Tatsache freilich, dass es im Unterricht lebendig, kontrovers, ergebnisoffen, scheinbar abwegig, problematisierend wird, bedeutet noch nicht, die Fähigkeit und Bereitschaft sich darauf offensiv einzulassen. Gegen die aufbrechende Ungewissheit des Fortgangs erheben sich mehr oder weniger schnell die Strategien der Normalisierung, der Rückführung auf das wegen der geplanten Absichten scheinbar sichere Terrain. Auf diesem handelt man zwar nicht in der Gewissheit, dass das Beabsichtigte auch wirklich wird, aber man kann dann auf Regel und Routinen als Substitute hoffen.

Es spricht manches dafür, dass die meisten Pädagogen in ihrer Praxis beides in einem Wechselbad erleben: die belastende und die befreiende Ungewissheit. Belastend wird die Ungewissheit mit der Frage, ob die gemeinsame Praxis für die Schüler als Erziehung wie als Bildung ertragreich wird. Befreiend wird die Ungewissheit mit der Freude über den aufbrechenden produktiven Eigensinn der pädagogischen Kommunikation. Ein von mir interviewter Lehrer teilte mir einmal prägnant mit, was das für ihn bedeute: „Wenn ich in jeder zehnten Stunde produktive Momente erlebe und sie gestalten kann, dann gibt mir das die Kraft, die neun anderen Stunden mit den Selbstzweifeln, die sie in mir auslösen, zu ertragen.“

---

## 2.4 Die Notwendigkeit der Ungewissheit wie ihre Reduktion

Der Pädagoge muss unausgesetzt und an vielen Fronten mit Enttäuschungen rechnen und mit ihnen so umzugehen lernen, dass er praktischer Optimist bleibt. Da die Profession über keine Technik verfügt, mit der er sichergehen kann, dass geschieht, was der Lehrer tun und bewirken will, gehört Ungewissheit zu seiner Tätigkeit wie das Amen zur Kirche.

Aber damit ist erst einmal ein Strukturmerkmal einer Praxis bezeichnet, noch nicht aber geklärt, wie mit ihm umgegangen werden kann. Grundsätzlich eröffnet sich nur eine Problemlösung: die Reduktion der Ungewissheit.

Das Verlangen nach Gewissheit meint paradox wohl weniger diese selbst als die Entlastung von zu viel Ungewissheit. Man weiß um das Phantastische visierter Omnipotenz. Aber es sollte doch häufiger, schneller so sein, dass am Ende entsteht, was man sich vorgestellt hatte. Dem dienen die bekannten Technologieersatztechnologien. Die Übertreibung einer Verfügbarkeit der Praxis vollzieht sich eher von außen, denn im Inneren der pädagogischen Praxis. Allein in den Konzepten finden wir das Versprechen der Herstellung von Perfektibilität oder technischer Modellierung.

Ohne die Arbeit an der Reduktion von Ungewissheit lässt sich pädagogische Praxis schwer denken. Das zeigte noch die Propaganda, mit der der verdinglichten Pädagogik die Antipädagogik entgegengestellt wurde. Denn ein Pädagoge, der sich zum „spontifex maximus“ erhebt, streifte den die Erziehung und Bildung konstituierenden Ansatz ab, nämlich etwas durch etwas bei einem Kind/Schüler zu bewirken. Der im Nachgang zur technokratisch gescheiterten Bildungsreform der 60er Jahre manche Sympathien auf sich ziehenden Diskurs um Antipädagogik suchte Legitimation mit Zielen wie der Mündigkeit und konzipierte Wirkbedingungen einer „Freundschaft mit Kindern“. Dieses „Fangen wir mal mit irgendetwas an, was die Kinder wollen und schauen dann, was dabei herauskommt!“, ist kein Treatment für die öffentliche Erziehung. Findet man es in der Praxis, so kann man davon ausgehen, dass man in einem Creative-workshop angekommen ist, in dem sich bald jemand als jemand herausstellt, der sehr genaue Vorstellung davon hat, was geschehen soll. Noch die freie Assoziation von Menschen, die sich zum gemeinsamen Tun zusammenfinden, wollen, soll sich deren Gemeinschaft nicht auflösen, etwas mit einem Ziel, gemeinsam tun.

Aus dem Ziel der zielgerichteten Einwirkung und Herstellung folgt freilich noch nicht das Modell der linearen Übertragung und Produktion. Zu dieser Vorstellung kann es erst begründet dort kommen, wo der Lehrgegenstand so eindeutig und reduziert eingerichtet werden kann, dass ein einfacher Abgleich zwischen Intention und Wirkung, Lehren und Lernen möglich ist. Der Bereich dieser Inhalte wie auch der für sie einzusetzenden nachahmenden Methodik ist nicht gering zu schätzen. Aber selbst für ihn gilt, dass man bei aller Technik der Übertragung doch damit rechnen muss, dass die Lernenden sich nicht so verhalten, wie es die Lehrenden gerne hätten. Man denke nur an alle die Interferenzfehler, die man bezüglich des Vokabulars und der Grammatik beim Übergang von einer zu einer anderen Sprache machen kann. Oder man denke an die einfache Regelmäßigkeit der Mathematik unterlaufende Pragmatik von Vorstellungen im Schüler, so wenn es etwa um Brüche oder Gleichungen geht. In diesem Sinne kann es um die Abschaffung der Ungewissheit in der Pädagogik nur im Sinne einer Utopie gehen, die als Ausgemalte vor allem Schrecken verbreiten muss, die eines eingerichteten Zwangssystems der operativen Geschlossenheit und Synchronizität.

## 2.5 Klassische Modellierungen zur Gewissheit und Ungewissheit

Die Klassiker der Pädagogik liefern manche Anschauung für diese Haltung wie auch für die dadurch ausgelöste Gegenbewegung. Schon der „Orbis Pictus“, das berühmteste und erfolgreichste Lehrbuch des Comenius, war didaktisch so eingerichtet, dass es unabhängig vom Lehrer funktionierte und zwar wie Comenius bewusst versprach, sicher. Die Kinder lernten mit ihm alles so, wie es ihnen präsentiert worden war. Die Eltern konnten den Kindern das Buch mit der Gewissheit an die Hand geben, dass sie es gerne lesen und damit das richtige lernen würden. Sicher würde dies durch die richtige Weise der inhaltlichen Repräsentation und methodischen Bearbeitung.

August Hermann Francke dachte nicht lange nach Comenius nicht über didaktische Mittel nach, sondern Tag und Nacht über die richtigen Erziehungsregeln, die allererst den praktischen Optimismus rechtfertigen konnten, dass aus dem „faulen bösen Adem“ ein gewissenhafter „Tatchristenmensch“ würde. Er entwickelte Regeln, die das Abweichen und Ausbüchsen aus dem Regelwerk unmöglich machen würden. Elternbesuche seiner Internatsschüler lehnte er mit dem Argument ab, dass sie, sobald sie die Anstalt verlassen würden, bereits auf der Heimreise mit den schädlichen Einflüssen konfrontiert würden, die allen Erfolg im Internat zunichte machen würden. Und da nicht sicher war, dass die Eltern erzieherisch mit ihm an einem Strang ziehen würden, wäre auch der Kontakt zu ihnen zu vermeiden. Das Regiment war ungeheuer erfolgreich im Sinne des Aufbaus der Franckeschen Anstalten, wohl auch im Sinne der Resozialisierung mancher der aufgenommenen Kinder. Aber es war erkauf mit einem hermetischen System der Aufgaben und ihrer Kontrolle. Die Internalisierung der Disziplin wird weitgehend, aber nicht mit Gewissheit bewirkt worden sein. Das zeigt sich daran, dass der Zwang immer präsent bleiben musste, auch um mögliche Rückfälle zu vermeiden.

Überlebt hat davon heute allein die Sehnsucht mancher Lehrer, die es gerne hätten, wenn ihre zwischenzeitliche Entwaffnung aufgehoben würde und sie wieder mit Sanktionsgewalt ausgestattet würden, um den Schülern Mores zu lehren. Es überlebt sodann auf einer menschenfreundlichen Bühne, die vor allem Rousseau mit seinem „Emile“ konzipiert hat. Emile wächst heran in vollständiger Freiheit, er entwickelt sich in seinem dynamisch fortschreitenden Gleichgewicht von Können und Wollen. Aber die Offenheit ist nur eine für das Kind. In Wahrheit ist alles, was Emile erleben wird, von seinem Erzieher vorausgesehen und oft auch praktisch eingerichtet. So lebt Emile in der Illusion, selbst Herr zu sein, wo in Wahrheit Jean-Jacques es ist, wie uns Rousseau in aller Offenheit verkündet. Der ungeheure manipulative Aufwand dieser Erziehung wird allein dadurch gebrochen, dass es

schwer fällt, im Roman auch nur eine Tatsache der arrangierten Kindheit zu finden, von der man mit Fug und Recht behaupten kann, hier geschehe etwas entgegen den angenommenen Bedürfnissen des Kindes. Erst in der Jugend, in den letzten Büchern der Utopie, schlägt uns Heutigen etwas gleichsam Lebensfremdes als Bedürfnis des jungen Mannes entgegen. So wenn er möchte, dass Jean-Jacques seine Schritte auf dem Weg zum politischen Wesen, zum Bürger und zum Ehemann bestimmt.

Rousseaus Wirkung ist die vielfache Umsetzung des Gedankenexperimentes in eine gestaltete pädagogische Umwelt, die auf den ersten Blick, Offenheit kultiviert, die bei genauer Analyse aber nicht selten ein Zwangssystem deutlich macht, mit dem letztlich der Heranwachsende zu etwas geführt, ja verführt wird, mit der Gestaltung seiner Freiheit zur Übernahme fremdbestimmte Ziele und Verhaltensweisen.

Den Vertretern dieser Pädagogiken ist Ungewissheit ein Stachel im Fleisch gewesen. Sie galt es durch die perfekte Didaktik, Erziehungsregeln und pädagogische Umweltgestaltungen zu bekämpfen.

Aber es gibt in der pädagogischen Tradition dann auch die Gegenreden. Angefangen beim „Zitterrochen“ Sokrates, der die Ungewissheit als erstes Bildungsziel ausgegeben hatte, die erst erreicht werden muss, als das: „Ich weiß, dass ich nichts weiß!“, bevor es mit dem Aufbau von Wissen sinnvoll wird, das auch als geprüftes nicht sicher ist, aber doch weniger willkürlich. Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie steigert das für unsere Zeit zu einer Idee der Individualität, mit der „so viel Welt als möglich“ in „freier Wechselwirkung“ aufgenommen wird. Der Philologe ist danach derjenige Lehrer, der unausgesetzt auf der Suche nach produktiven weiterführenden Lesarten ist, der mit der Ungewissheit, ob es zur Erkenntnis kommt, nicht nur zu leben gelernt hat, sondern sich allein in dieser angespornt und wohl fühlt. Danach zählen Fragen und nicht Antworten.

So gesehen ist Ungewissheit ein Klassiker der Pädagogik. Er wird heute nur in pragmatischer Variation zum scheinbar neuen Gegenstand gemacht.

---

## 2.6 Gestaltungsphantasien gegen Ungewissheit

Die große Gestaltungsphantasie wird heute von Heilsbotschaftern überliefert. Die wollen mit ihrer Pädagogik in der Lage sein, jedes Problem zu lösen, vor allem präventiv, so also, dass es gar nicht erste auftritt. Der letzte für Furore sorgende Vertreter dieser frohen Botschaften war der Bildungsunternehmer Fratton (Dammer 2013).

Wer dergleichen nicht mit einem prägenden Ansatz wie Fratton anpreist, hat dazu die Alternative der Postulatpädagogik. Man denke etwa an den Erfolg eines der letzten Bücher Hilbert Meyers, in dem dieser definiert, was „guter Unterricht“

(Meyer 2004, kritisch Gruschka 2011) ist, solcher also, mit dem mit annähernden Gewissheit das geschieht und bewirkt wird, was er erreichen soll. Meyer systematisiert munter, was alles dazu gehört. Die Logik ist letztlich die der Spiegelstriche, alles steht untereinander oder grafisch in einer Torte als Stücke nebeneinander, oder metaphorisch als eines von vielem „Puzzlesteinen“, also so zusammengehörig. Puzzletheorie ist freilich alles andere als eine klare Theorie, sie ist spielerisch.

John Hattie war einen Sommer lang in aller Munde, weil er nicht unähnlich versprochen hatte, den pädagogischen Gral gefunden zu haben, das, worauf es letztlich ankomme, um erfolgreichen Unterricht herstellen zu können. Propagandistisch geht es um Gewissheit. Sobald es mit den Aussage aber ernst wird, tut sich alles andere als Gewissheit auf, nämlich nur eine oft ins Triviale abstürzende probabilistische Je-desto-Aussage des Typs: Die Wahrscheinlichkeit, dass im Englischunterricht Schüler besser englisch sprechen lernen, steigert sich in dem Maße, in dem im Englischunterricht Englisch gesprochen wird (so zu lesen in der nie ganz veröffentlichten DESI-Studie). Gewissheit sieht anders als, sie wäre auf die deterministische Wenn-dann-Aussage zu beziehen: Immer wenn ich als Lehrer y tue, dann wird mit gesetzmäßiger Zwangsläufigkeit x eintreten.

Unterhalb dieser Nomologik und Gestaltungsphantasie kann doch davon die Rede sein, dass der Mainstream der gegenwärtigen Bildungsplanung wie auch die ihr folgenden Veränderung in der Didaktik und Unterrichtsgestaltung im Geiste der Kompetenzorientierung heftig daran arbeitet, die Ungewissheit als Bedingung der mangelhaften Effizienz und Effektivität zu verringern. Die aus der psychometrischen Forschung abgeleitete Logik des Stellschrauben-Fixierens verspricht wenn auch nicht Sicherheit für die Vermittlung, aber doch eine gesteigerte Wahrscheinlichkeit als Optimierung des Out-Puts.

---

## 2.7 Grenzen der Pädagogik

Das Notorische der Suche nach Gewissheit und die Abwehr der Ungewissheit sind wohl zwei Seiten derselben Medaille, die geprägt wurde mit der Selbsterhebung der Pädagogik als Einrichtung zur Herstellung der besseren Zukunft. Sie musste, um sich überhaupt gesellschaftlich durchsetzen zu können, ganz und gar mit dem Versprechen vollmundig auftreten, eben so wie es mit Comenius beginnt. Dieser Selbstüberhebung ist nicht zu entkommen, vor allem kann es dann nicht gelassen zugehen, wenn wie gegenwärtig die Produktionsziele kräftig angehoben werden. Aber die dadurch ausgelösten Reformbewegungen sollten besser nicht schon für den

Kern des Problems gehalten werden. Der führt uns zu einigen tiefenstrukturellen Voraussetzungen der Pädagogik.

Deren Praxis, sei es die der Erziehung, die der Unterrichtung oder gar die der Bildung im Medium der Wissenschaft, sind zutiefst bestimmt durch *die Latenz der Krise*. Mit Pädagogik soll ein Problem gelöst werden, das mit Pädagogik allein gar nicht gelöst werden kann.

Siegried Bernfeld hat das, weitgehend ohne Wirkung auf den pädagogischen Betrieb, bereits früh als Sisyphos-Tätigkeit kritisch eingeordnet (Bernfeld 1925/1967). Die Grenzen der Erziehung sind nicht durch Pädagogik einzureißen oder zu überwinden. Die Pädagogik zielt auf personale Beeinflussung. Ihr setzt Bernfeld die Tatsache entgegen, dass die Institution erziehe. Was also erfolgreich sich vollzieht, wenn überhaupt, das ist Sozialisation durch unausgesetzte Konfrontation mit Regelwerken. Die Pädagogen wollen aber nicht nur mit Erziehung, sondern auch der Bildung ungleich mehr als das, was sich gesellschaftlich als funktional gefordert ausweisen lässt, nämlich die in Bernfelds Augen klassenspezifisch ausgerichtete Vermittlung des Habitus eines Arbeiters oder Bürgers. Pädagogik steht kritisch zu dieser Funktionalität, nicht in Gänze, aber doch mit bedeutenden Teilen ihrer Tradition, sie will den Nachwuchs auf eine andere als die erlebte Gesellschaft vorbereiten, eine bessere, eine humanere. Damit aber überhebt sie sich in den Augen des Sozialisationstheoretikers. Sodann sind in das pädagogische Verhältnis immanent zwei Grenzen eingezogen. Die weitgehend nicht bewusste Prägung des Erziehers durch seine eigene Erziehung, die ihn eher auf Reproduktion von Verhalten auch dann ausrichtet, wenn er sich anderes als Erziehungsziel vorgestellt hat. Schließlich hebt Bernfeld die Unverfügbarkeit der heranwachsenden menschlichen Wesen für den Erzieher heraus. Ihr Triebleben wie auch ihr Eigensinn, der auf Emanzipation, zumindest auf Autonomie ausgerichtet ist, ist stärker als der Einfluss des Erziehers.

Aber Bernfelds Kritik an der pädagogischen Denkform ist zugleich selbst kurzschlüssig, denn sie übersieht die keineswegs allein innerpädagogisch begründete überschießende Normativität ihres Auftrages. Die bürgerliche Gesellschaft ist nicht nur eine der kapitalistischen Produktionsweise, sie ist auch eine des Versprechens einer rationalen Einrichtung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Dafür benötigt die Gesellschaft mündige Bürger, die mit ihrer Bildung und Erziehung sich zu Urteil und Kritik ermächtigen. Die Schule der Allgemeinbildung lässt sich nicht durch die Sozialisationsanstalt substituieren. Selbst die OECD hebt auf Kompetenzstufen ab, die ohne die Aufnahme jenes pädagogischen Ziels nicht zu erreichen sind. Die Schule ist nur verständlich als Ort der Vermittlung eines Konzeptes der umfassenden Orientierung an den Gegenständen, die den Zugang zum Weltverstehen eröffnen. Und auch wenn das Schulwissen auf das Geprüfte der Tradierungsgegenstände abhebt, ist es immer zugleich auf eine Zukunft der Menschheit, bzw.

ihrer gesellschaftlichen Formation bezogen, die selbst als eine der Ungewissheit begriffen wird. Mit ihr wird durchsichtig, warum pädagogisch der Umgang mit Ungewissheit eingeübt werden muss und die Ausrichtung auf Scheingewissheiten zu vermeiden ist. Der Umgang mit und die pädagogisch verantwortete Vorbereitung der nachwachsenden Generation auf die Zukunft zwingt zu einer solchen Offenheit.

Was und damit soll der Rundgang beendet werden, spricht gegenwärtig gegen diese Ausrichtung und was kann ihre Stärkung und Verbreitung befördern?

---

## **2.8 Gewissheitssuggestionen und neue Anforderungen**

Ich beobachte vor allem die folgenden Tendenzen:

### **Ungewissheit abbauen durch Downgrading**

Das Risiko des Scheiterns der unterrichtlichen Vermittlung wächst in dem Maße, wie die Ansprüche an den Schüler steigen. Wenn auch die gegenwärtige Reform als eine Qualitätsoffensive ausgegeben wird, so ist doch auffällig, dass die Anforderungen an die Schüler gegenläufig eher im Schwinden begriffen sind. Das geschieht einmal dadurch, dass wie geplant Abschlussquoten erhöht werden und zugleich die materialen Voraussetzungen für die tatsächliche Steigerung von Qualität nicht mit gesichert werden. Dadurch kann ein höheres Abschlussergebnis nur erreicht werden, indem die Standards für den Erfolg abgesenkt werden. Die an die Lehrer adressierten Zumutungen auf eine Verbesserung des Out-Puts lassen sich nur systemisch umsetzen, wenn dazu gegenläufig die Erwartungen an die Leistungen der Schüler verringert werden. Erst das schafft eine entlastende Versicherung gegenüber der mit der ursprünglichen Forderung ausgesprochenen Verunsicherung.

### **Ungewissheit abbauen durch Delegation**

Die bemerkenswerte Bereitschaft von Lehrenden, sich die Formen ihrer Praxis von anderen vorgeben zu lassen, lebt nicht allein oder ggf. gar nicht primär von der Hoffnung auf eine damit garantierte Wirkung. Sie erlaubt vor allem, die als nicht realisierbar erlebte Verantwortung für den Erfolg auf den zu übertragen, der die Mittel zur Verfügung stellte. Sofern also sich nicht vollzieht, was geschehen sollte, kann die Ungewissheit externalisiert werden. Es liegt nicht an mir, sondern an den Ratgebern und Anweisenden. Schon der lehrpanfolgsame Lehrer kann die Gehetztheit des Lehrens und das Durchnehmen der Stofffülle als Erfüllung einer Dienstpflicht ausgeben. Dienst nach Vorschrift mildert die Ungewissheit darüber,