

Wiederholung als Veränderung

Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht

Kerstin Rabenstein^{1,*}

¹ *Georg-August-Universität Göttingen*

* *Kontakt: Georg-August-Universität Göttingen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Waldweg 26, 37073 Göttingen
krabens@gwdg.de*

Zusammenfassung: In der sinnverstehenden Unterrichtsforschung wird die Frage nach Kontinuität und Kontingenz im Unterricht mit unterschiedlichen sozialtheoretischen Begriffen schon lange diskutiert. Die Frage praxistheoretisch zu wenden, heißt, das für Praktiken zentrale Moment der Wiederholung theoretisch und empirisch in den Blick zu nehmen. In dem Beitrag wird hierfür das noch wenig beachtete Moment der Normativität von Praktiken theoretisch und an empirischen Beispielen ausbuchstabiert. In den Blick kommen so die teleo-affektiven Strukturen von Praktiken (Schatzki) und die Frage nach der Rekonstruktion von Anschlusshandlungen in der normativ-affektiven Dimension von Praktiken.

Schlagerwörter: Praxistheorie, Kontingenz, Normativität



Die Frage nach Kontinuität und Kontingenz im Unterricht wird in den unterschiedlichen sozialtheoretischen Fundierungen der sinnverstehenden Unterrichtsforschung in Nuancen unterschiedlich gewendet (Proske, 2018; Rabenstein & Steinwand, 2020). Im Sinne einer Fokussierung auf die Ungewissheit pädagogischen Handelns wird der Begriff der Kontingenz in strukturtheoretischen bzw. professionstheoretischen Ansätzen schon länger in den Vordergrund gerückt (Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018; Combe & Helsper, 1994). Kontingenz wird hier als „Handlungsproblem von Unterricht“ gefasst (vgl. Combe, 2015, S. 117), insofern pädagogisches Handeln im Unterricht auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen des Einzelnen zielt. In den Blick gerückt werden vor allem krisenhafte Momente des Unterrichtsgeschehens, in denen u.a. durch Routinen Bildungsanlässe von Schüler*innen tendenziell „verpasst“ werden. Wie sich die Kontinuität von Unterricht herstellt, d.h., wie sich Unterricht auch dann fortsetzt, wenn er – gemessen am Ziel, Bildungsprozesse Einzelner zu ermöglichen – scheitert (Twardella 2010), ist nur am Rande von Interesse. Die Gleichzeitigkeit von Krisen und Routinen zu beachten, ist ein jüngst mit der Rezeption der kommunikationstheoretischen Unterrichtsforschung aufgenommener Vorschlag (Combe, 2015). Herausgestellt werden dabei Potenziale von verfehlten Kommunikationsanschlüssen für kreative Anschlüsse bzw., wie Combe (2018, S. 98) jüngst formuliert, der „Produktivkraft der Unverständlichkeit“.

In kommunikationstheoretischen Arbeiten wird Kontingenz im Unterricht als Zusammenspiel von Erwartungsunsicherheit und Schaffung von Erwartungssicherheit diskutiert, welches sich in den drei Dimensionen von Unterricht (Sach-, Sozial- und Zeitdimension) je anders zeigt. Hinsichtlich der Sachdimension von Unterricht wird Kontingenz beispielsweise in Prozessen der Sinnemergenz in ein Verhältnis gesetzt zu beobachtbaren Arten und Weisen der Kontingenzeinschränkung, durch die im Unterricht je spezifische Erwartungszusammenhänge in Bezug auf Themenkonstituierung bzw. Bearbeitung des Unterrichtsgegenstandes geschaffen werden (Meseth, Proske & Radtke, 2011). In der Zeitdimension betrachtet, haben sich Vorgehensweisen im Unterricht entwickelt, die als „[d]as soziale Gedächtnis von Unterricht“ (Proske, 2009, S. 796) verstanden werden können und die für eine Kontinuierung von Unterricht sorgen (Proske, 2018). Auch in der praxistheoretischen Unterrichtsforschung wird Kontingenz jüngst vermehrte Aufmerksamkeit entgegengebracht (Rosenberger, 2018).

Rosenberger (2018) arbeitet ein großes Spektrum von philosophischen und sozialtheoretischen Bezügen auf und kommt dann zu einem breit angelegten Verständnis der Kontingenz von Unterricht als einer sich nicht in Routinen erschöpfenden, von vielen „Mitspieler*innen“ getragenen dynamischen Situation. Erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Kontingenz und in der praxistheoretisch fundierten Unterrichtsforschung vorgenommene Modellierungen spielen in diesen Auseinandersetzungen eine eher nebensächliche Rolle. Dabei können hier unterschiedliche Zugänge zu Fragen von Kontinuität und Kontingenz beobachtet werden. Für die Forschung zu Transformationen pädagogischer Ordnungen wird etwa der in Sozialtheorien zugrunde gelegte Regelbegriff diskutiert (Reh, Rabenstein & Idel, 2011; vgl. auch Rosenberger, 2018, S. 98ff.); für Fragen nach Anerkennungsverhältnissen im Unterricht wird die Unverfügbarkeit von Subjekten konstitutiv eingearbeitet (Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen, 2017; Ricken, 1999), und angesichts der „Instabilität der Praxis“ (Schäfer, 2013) wird den Materialisierungen der sozialen Ordnungsbildung von Unterricht verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt (Röhl, 2013; Wolff, 2017).

Im Folgenden mache ich einen Vorschlag für die Übersetzung des Spannungsfeldes von Kontinuität und Kontingenz in eine praxistheoretisch fundierte Theoriefigur. Die Auseinandersetzung zielt darauf, die praxistheoretische Grundlegung der Unterrichtsforschung in einem Punkt zu differenzieren, nämlich der Frage, wie die Normativität von Praktiken zu denken ist. Die Ausführung theoretischer Grundgedanken wird in einem zweiten Schritt jeweils mit empirischen Beispielen hinterlegt. Der Gedankengang gliedert sich folgendermaßen:

Zunächst werde ich eine erste grundbegriffliche bzw. sozialtheoretische Annäherung an die Begriffe Kontinuität und Kontingenz als Frage nach der In-/Stabilität einer unterrichtlichen Ordnung aus praxistheoretischer Perspektive vornehmen; in den Fokus kommt hier das für Praxistheorien zentrale Moment der Wiederholung (1). Anschließend werde ich die Theoriefigur der Re-/Stabilisierung der sozialen Ordnung von Unterricht an Beispielstudien veranschaulichen (2). Das Moment der Wiederholung greife ich in einem zweiten grundbegrifflichen bzw. sozialtheoretischen Gedanken mit dem Fokus auf die Instabilität sozialer Ordnung vertiefend auf. Für die Frage nach dem Spannungsfeld von Kontinuität und Kontingenz von Unterricht rücke ich hier im Anschluss an Norbert Ricken (2015) den Fokus auf Unterricht als generationale Ordnung und damit auf seine Diskontinuität. Die Frage nach der also im Unterricht permanent erforderlichen Kontinuierungsarbeit führt zu der Frage nach der Normativität pädagogischer Praktiken, die ich an dieser Stelle mit der Theoriefigur der teleo-affektiven Strukturen von Praktiken beantworte (Schatzki) (3). Diesen Gedanken werde ich dann ebenfalls an einem empirischen Beispiel konkretisieren (4). Abschließend resümiere ich den Ertrag der versuchten Annäherung an das Spannungsfeld von Kontinuität und Kontingenz in praxistheoretischer Perspektive, insbesondere mit Blick auf die Herausforderungen praxistheoretischer Unterrichtsforschung, auf Forschungsperspektiven und -desiderate (5).

1 Zur Wiederholung von Praktiken: Zwischen Gleichförmigkeit und Veränderung

Eine praxistheoretisch fundierte Forschung mit dem Fokus auf Unterricht als Vermittlungs- und Aneignungsgeschehen im engeren Sinne hat sich vor dem Hintergrund einer sich für Peerbeziehungen, Sozialisationsprozesse und Leistungskonstruktionen interessierenden ethnographischen Unterrichtsforschung in den letzten zehn Jahren verstärkt entwickelt (Breidenstein, 2010; Kalthoff, 2014). In praxistheoretischer Perspektive wird Unterricht als performative pädagogische Ordnung untersucht. Dafür wurde im Anschluss an kulturwissenschaftliche Perspektiven ein nicht normativ-präskriptiver Begriff von Unterricht als Lernkultur entwickelt (Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2008; Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2015). In den an die praxistheoretischen Überlegungen von Schatzki (2002) anschließenden Studien wird Unterricht als eine in Praktiken emergierende Ordnung bestimmt (Reh et al., 2011). Praktiken werden als raumzeitlich verankertes, körperliches, sich im Sinne einer Könnerschaft der Teilnehmer*innen des Feldes vollziehendes Tun der Beteiligten miteinander und/oder mit und an Artefakten verstanden. Umschrieben wird das praktische Wissen, auf dem Praktiken basieren und das Praktiken am Laufen hält, als eine Art prozedurales Wissen – Schatzki (2012, S. 14) spricht von „practical rules, understandings, teleoaffective structures, and general understandings“. Unterricht ist seitdem in der deutschsprachigen Unterrichtsforschung mehr und mehr in seinen multimodalen Dimensionen beobachtet worden. Die Körperlichkeit und Räumlichkeit sowie die Materialität von unterrichtlichen Praktiken werden in der Unterrichtsforschung vielfach beachtet (Kalthoff, 2014; Budde, Bittner, Bossen & Reißler, 2017; Proske & Rabenstein, 2018; Rosenberger, 2018).

In Bezug auf Varianten praxistheoretischen Denkens in der Soziologie machen Alkemeyer, Buschmann und Michaeler (2015, S. 27) solche mit dem Fokus auf „Gleichförmigkeit und Strukturiertheit sozialer Ordnungsbildung“ und solche mit dem Fokus auf „Unregelmäßigkeiten und Offenheit“ (Alkemeyer, Buschmann & Michaeler, 2015, S. 27–28) aus. Die im Folgenden hier fokussierte Variante praxistheoretischer Unterrichtsforschung interessiert sich nicht (nur) für den Gleichfluss von Unterricht (Proske, 2006), sondern gerade auch für seine Transformationen (Reh et al., 2015). Hinsichtlich der Frage nach dem Spannungsfeld von Kontinuität und Kontingenz in Prozessen sozialer Ordnungsbildung von Unterricht rücken damit zunächst vier Dimensionen von Praktiken in den Fokus der Aufmerksamkeit. Diese führe ich im Folgenden aus.

Um zu verstehen, wie Praxis sich als eine bestimmte Praxis mit einer gewissen Kontinuität ihrer Elemente entwickelt, ist zunächst danach zu fragen, wie die soziale Ordnungsbildung von Unterricht praxistheoretisch gedacht wird. Dazu fällt auf, dass Wiederholbarkeit als konstitutiv für Praktiken angenommen werden muss. Praktiken sind, *erstens*, in ihrer Wiederholung als bestimmte erkennbar; sie werden von allen Beteiligten als Einheiten erkannt und verstanden. Erst mit der Wiederholung einer Praktik ist es möglich, eine Praktik als eine bestimmte Praktik zu erkennen. Mit dem Fokus auf das Wiedererkennbare von Praktiken in ihrer Wiederholung kann herausgehoben werden, dass Praktiken als „kulturell geformte, von wiederkehrenden Mustern geprägte und damit identifizierbare Einheiten beobachtet“ werden können (Alkemeyer et al., 2015, S. 27). Die soziale Ordnung von Unterricht ist so auch dadurch konstituiert, dass wiederkehrende, sich wiederholende Praktiken zu beobachten sind, etwa Praktiken des Anfangens von Unterricht, des Veröffentlichens und Festhaltens von schulisch relevantem Wissen an der Tafel, des Schreibens einer Leistungsüberprüfung etc.

Zweitens lässt sich die soziale Ordnungsbildung von Unterricht in einer Verkettung von Praktiken beobachten. Dabei lässt sich annehmen, dass sich eine soziale Ordnung – so auch die soziale Ordnung von Unterricht – in Praktiken dadurch machtvoll entfaltet, dass die Verkettung von Praktiken nicht zufällig ist, da sich bestimmte Vollzüge wechselseitig stützen (vgl. Alkemeyer et al., 2015, S. 29ff.). Das heißt, bestimmte Vollzüge legen im Zuge ihres Vollzugs bestimmte Vollzüge als Anschlussvollzüge nahe. Mit jedem Vollzug geht eine jeweilige Anordnung und Verknüpfung von Elementen einher, sodass in einer bestimmten Vorgehensweise, in bestimmten Verfahren, Abläufen, Handhabungen immer auch bestimmte Arten und Weisen des Mitvollzugs in Praktiken entstehen, die die soziale Ordnungsbildung wechselseitig stützen und stabilisieren. Ich komme im dritten Kapitel im Zusammenhang mit der Frage nach der Beobachtbarkeit der Normativität von Praktiken hierauf zurück. Mit dem Interesse an solchen wiederkehrenden Verkettungen von Praktiken stehen tendenziell Routinen im Fokus von Praxistheorien, was zugleich den Anschein vermittelt, Praxistheorien betonten die Stabilität des Sozialen (Schäfer, 2013).

Mit diesen zwei Dimensionen von Praktiken – ihrer Wiederholung und ihrer nicht zufälligen Verkettung – ist also die Seite der „Gleichförmigkeit und Strukturiertheit“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 27) betont. Alkemeyer et al. (2015, S. 30) merken an, dass die Gleichförmigkeit vor allem aus einer Beobachterperspektive in den Blick gelangt, die einen Überblick zu gewinnen versucht – wie die der „Totalen“ bei der Kameraeinstellung. So stellt sich die Frage danach, wie „Unregelmäßigkeiten und Offenheit“ sozialer Ordnungen zu denken sind (Alkemeyer et al., 2015, S. 30).

Insofern zudem angenommen wird, dass sich auch Subjektivität in Praktiken bildet (Reh & Ricken, 2012), wird eine Perspektive wichtig, die die „Totale“ verlässt und die unterschiedlichen Teilnehmerperspektiven einnimmt (vgl. Alkemeyer et al., 2015, S. 30). Mit einem Verständnis von Unterricht als eines „sinnhaft-sequentiell strukturierten, mehrdimensional kontextuierten sozialen Geschehens“ wird von Emergenzprozessen in wechselseitigen Re-Aktionen der Beteiligten aufeinander ausgegangen (vgl. Reh & Rabenstein, 2013, S. 297; Reh & Ricken, 2012). Kontingentes im Vollzug von wechselseitigen Bezugnahmen von Subjekten in Praktiken aufeinander, von Re-Adressierungen, wird hier im Zusammenhang mit der Entstehung von „Mehrdeutigkeit und Ambivalenz eines je einzelnen Aktes“ und den Re-Aktionen berücksichtigt (Reh & Rabenstein, 2013, S. 297). Kontingenz als Element einer sozialen Ordnung kommt also dann in den Blick, wenn eine sich in Praktiken vollziehende Reaktion auf eine Aktion als zwar naheliegend, aber nicht festgelegt, damit auch immer anders möglich bzw. erfolgen könnend, beobachtbar wird.

Drittens lässt sich im Anschluss hieran konstatieren, dass in Ansätzen praxistheoretischer Unterrichtsforschung, die sich für diese Re-Aktionen interessieren (Reh & Rabenstein, 2013; Reh & Ricken, 2012; Ricken et al., 2017), angenommen wird, dass sich

Praktiken – im Sinne von Butlers „Theorie der gesellschaftlichen Iterabilität des Sprechaktes“ (Butler, 1998, S. 215) – nie identisch wiederholen; sie wiederholen sich zwar wiedererkennbar – als eben eine bestimmte Praktik –, aber im Detail immer etwas anders (Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2011). In dem „zitierenden Anschließen [an Vorangegangenes ist] zugleich ein potenzieller Bruch mit dem Feld der vorangegangenen Äußerungen verbunden“ (Wrana, 2012, S. 198). Bedeutungsverschiebungen von dem, wie sich etwas vollzieht bzw. vollzogen wird, ereignen sich also in dem Raum zwischen den aufeinander bezogenen Re-Aktionen. Hier eröffnen sich Möglichkeiten für Reaktionen als beispielsweise Anpassungsleistungen, kreative Umdeutungen und/oder subversive Widerständigkeiten.

Bezieht man die beiden Perspektiven aufeinander – die Beobachtung der Gleichförmigkeit einer sozialen Ordnung aus einer Draufsicht und ihrer Unbeständigkeit aus einer Teilnehmer*innenperspektive – und zielt somit darauf, sie „nicht gegeneinander auszuspielen“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 28) – ist *viertens* also zu betonen, dass in der Verkettung von Praktiken immer zugleich Momente von Routiniertheit und Stabilität sowie Momente von Kontingenz und Instabilität anzunehmen sind (vgl. Schäfer, 2013). Um diese Gleichzeitigkeit theoretisch angemessen zu erfassen, wird aus praxistheoretischer Perspektive im Anschluss an poststrukturalistische Theorien vorgeschlagen, „Wiederkehr und Veränderung [als] miteinander paradox verschränkt“ und damit „Wiederholung als eine Form von Veränderung“ zu denken (Schäfer, 2013, S. 12). Das Spannungsverhältnis von Kontinuität und Kontingenz wird in dieser Betrachtung sozialer Ordnungsbildung von Unterricht zu der Frage nach dem Zusammenspiel von Instabilisierungen und Re-Stabilisierungen der sozialen Ordnung von Unterricht sowie potenziellen Verschiebungen von Bedeutungen.

Im folgenden Kapitel steht zunächst die Beobachtung der Re-Stabilisierungen sozialer Ordnung im Vordergrund. Denkt man Wiederholungen als eine Form der Veränderung, ist Stabilität nicht einfach gegeben, sondern nur als in Re-Stabilisierungen hergestellt zu verstehen. Auf den Emergenzcharakter von Praktiken komme ich im dritten und vierten Kapitel im Kontext der Frage nach dem Pädagogischen der Ordnung von Unterricht nochmals vertiefend zurück. Dabei fokussiere ich die noch wenig beachtete Frage der Beobachtbarkeit der Normativität von Praktiken.

2 Unterricht als in-/stabile pädagogische Ordnung: Bearbeitung von Kontingenz in Praktiken ihrer Re-Stabilisierung

In praxistheoretisch fundierten Studien zu Unterricht kommt die Routiniertheit und Stabilität der sozialen Ordnung nun nicht als gegeben, sondern als permanente Arbeit an der Stabilisierung der Ordnung von Unterricht in den Blick. Didaktisches Handeln von Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Einsatz didaktischer Dinge im Unterricht wird hier beobachtet als immer wieder erforderliche Arbeit an der Stabilisierung der Unterrichtsordnung. Am Beispiel von zwei Studien (Röhl, 2013; Wolff, 2017) will ich das im Folgenden veranschaulichen. Beide Studien nehmen tendenziell die Perspektive eines den Überblick bzw. eine Draufsicht suchenden Beobachters ein und sind an der sozialen Ordnungsbildung von Unterricht – einmal im Sportunterricht, das andere Mal im naturwissenschaftlichen Unterricht – interessiert. Mit den beiden folgenden Skizzen sollen das Erkenntnisinteresse und die Beobachterperspektive, die im Forschungsprozess mit der Entscheidung für eine Datensorte und ein Sampling konstituiert werden, sowie die Ergebnisse beider Studien verdeutlicht werden.

Wolff (2017) untersucht die Prozesse sozialer Ordnungsbildung im Sportunterricht in der Halle. Sportunterricht in der Halle ist u.a. deswegen ein interessanter Forschungsgegenstand für die praxistheoretische Unterrichtsforschung, weil die Halle im Unterschied zum Klassenzimmer als ein kaum durch Mobiliar vorstrukturierter Raum gelten kann. In ihr sind dauerhaft oft nur die Langbänke an den Wänden zu sehen, darüber hinaus eine

Vielzahl von Strichen und Kreisen auf dem Hallenboden, ansonsten ein großer offener, von Wänden begrenzter hoher Raum. Wolff (2017) beobachtet anhand von mehr oder weniger aus der Vogelperspektive auf das gesamte Geschehen in der Halle gerichteten Videographien und deren sequenzieller Auswertung vor allem die Koordinationspraktiken von Lehrkräften und Schüler*innen. An einer Vielzahl von beschriebenen Praktiken, die entlang einer zeitlichen Sequenzierung einer Sportstunde angeordnet werden, wird deutlich, wie beispielsweise im Gebrauch von (verschobenen) Langbänken als Begrenzungen von Räumen, der Striche auf dem Hallenboden als Orientierungen im Raum sowie in vielen kleinen Gesten und mit akustischen Zeichen in der Halle immer wieder bestimmte Räume für bestimmte Aktivitäten geschaffen und ineinander überführt werden, etwa für das Aufwärmen, für Gespräche, Spiele und Übungen. Für den von Fragilität geprägten Raum der Halle, in der viele Möglichkeiten entstehen können, wer hier was wie wo tun könnte, wird in der Studie auf einer mikrologischen Ebene gezeigt, wie fortlaufend in vielen kleinen Zeichen und Taktiken von Lehrkräften und Schüler*innen die soziale Ordnung des Sportunterrichts durch eine Führung der Körper hergestellt und stabilisiert wird. In den Blick kommen die Mikrotechniken der sozialen Ordnungsbildung von Sportunterricht, die damit als eine stabile bzw. immer wieder mithilfe von Mikrotechniken zu re-stabilisierende Ordnung beschrieben wird.

Auch in der ethnographischen Studie von Röhl (2013) zu den „Dingen des Wissens“ wird die Wissensordnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts als eine in Praktiken stetig zu re-stabilisierende Ordnung rekonstruiert. Beobachtet werden beispielsweise die Vorbereitung, Durchführung und Besprechung von Demonstrationsexperimenten im Physikunterricht, der im Physikhörsaal stattfindet. Die permanente Arbeit an der Re-Stabilisierung der Wissensordnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts lässt sich in der Verkettung von mindestens diesen drei Praktiken zeigen:

Röhl (2013, S. 65ff.) beobachtet erstens das Experiment und die Vorbereitung seiner Vorführung. Hierzu beschreibt er vielfältige Praktiken von Lehrkräften im Vorbereitungsraum der naturwissenschaftlichen Fachräume, die der Pflege und Sorge der Experimentaufbauten und der Absicherung der gelingenden Vorführung der Experimente dienen. Es wird möglichst nicht riskiert, dass ein Demonstrationsexperiment im Physikunterricht anders als gewünscht verlaufen könnte. Zweitens beobachtet er das Sprechen über die beobachteten Phänomene als Arbeit an der Wahrnehmung des Experiments (Röhl, 2013). Im Unterrichtsgespräch, in dem geläufigen Spiel von Fragen, Antworten und Selektionen (richtiger) Schülerantworten, die durch bewertende Reaktionen meist lehrerseits auf diese zustande kommen, werden die mündlich im Unterrichtsgespräch aufgerufenen Beobachtungen der Schüler*innen in Bezug auf das Experiment in eine bestimmte Richtung, eine erwünschte Wahrnehmung und Beschreibung der physikalischen Vorgänge, die das Experiment zeigen soll, geformt. Drittens beobachtet Röhl (2013, S. 93ff.) den Gebrauch der Tafel im Sinne eines Mediums zur Veröffentlichung schulisch relevanten Wissens. Die Tafel dient als Mittlerin in der Transformation bzw. Übersetzung von der zunächst im Unterrichtsgespräch erfolgten mündlichen Beschreibung der Beobachtungen physikalischer Phänomene in physikalisches Wissen, das in der Gestalt von Formeln an die Tafel geschrieben werden kann. Die Tafel erlaubt es, dass ausgehend von den mündlich vorgebrachten Beobachtungen physikalischer Vorgänge nun diese in eine symbolische Darstellung physikalischen Wissens gebracht werden können. Mit der Transformation der Beobachtungen in eine Formel wird das Beobachtungswissen zu physikalischen Vorgängen zudem objektiviert. Mit dem Erscheinen einer Formel an der Tafel einher geht das Öffentlichmachen von Wissen als schulisch relevantem und richtigem Wissen, also die Stabilisierung der unterrichtlichen Wissensordnung, d.h. dessen, „was gelernt werden soll“.

In der Verkettung dieser Praktiken erfolgt die Arbeit an der Stabilisierung der im naturwissenschaftlichen Unterricht aufgeführten Wissensordnung, in der naturwissenschaftliches Wissen als ein jenseits der Subjektivität von Deutungen hervorgebrachtes,

dabei auch stets berechenbares und objektivierbares Wissen hervorgebracht wird. Damit einher geht die Subjektivierung von Schüler*innen zu distanzierten Beobachter*innen von natürlichen Phänomenen, die sich nicht zuletzt auch in der räumlichen Anordnung eines Physikraumes als Hörsaal widerspiegelt. Unschärfen, Ungenauigkeiten und Unberechenbarkeiten in Bezug auf die Beobachtungen sogenannter natürlicher Phänomene sind in dieser schulischen Wissensordnung fehl am Platz. Die im Unterricht entstehenden, möglicherweise variierenden Subjektpositionierungen interessieren in dieser Studie jedoch nicht. Das Interesse gilt mehr der Stabilisierung der beschriebenen Wissensordnung.

Die Studien von Röhl (2013) und Wolff (2017) sind insofern kontingenzgewärtig angelegt, als dass sie anhand der vielen kleinen pädagogischen Zeichen und Hinweise die Stabilisierungen, die angesichts der gegebenen Instabilität unterrichtlicher Ordnung zu Tage treten, beschreiben. Im Vordergrund stehen also die Re-Stabilisierungsbemühungen in ihren ordnungsbildenden Effekten. Insofern könnte man annehmen, dass die Studien von Röhl (2013) und Wolff (2017) auf der Basis einer das Statische von Lehrarbeit bzw. Unterricht betonenden Perspektive angelegt sind und vor allem die Riskanz der potenziellen Instabilität der unterrichtlichen Ordnung betonen. Man könnte ihnen entgegenhalten, dass die potenzielle Instabilität unterrichtlicher Ordnung aber nicht nur als Riskanz für das Unterrichten zu verstehen ist, sondern auch als Potenzial für Veränderungen, insofern in den Wiederholungen von Praktiken durch ihre nie identische Wiederholbarkeit kreative Anpassungsleistungen und somit Verschiebungen von Bedeutungen zustande kommen können.

Ethnographische Studien, die beobachten, wie pädagogisch-didaktische Neuerungen im Unterricht eingeführt werden, fragen beispielsweise nach solchen Verschiebungen von Bedeutungen. Dies tun sie in der Regel in Differenz zu den jeweiligen programmatisch formulierten Vorstellungen von Unterricht bzw. seiner reformorientierten Veränderung. Beispielsweise ist die Entwicklung von Ganztagschulen als Transformationsprozess pädagogischer Ordnungen untersucht worden (Reh et al., 2015). Die Beobachtung der Informalisierung der Sozialbeziehungen in individualisierten Lernumgebungen ist ein solches Ergebnis einer Bedeutungsverschiebung (Reh et al., 2015). Auch die dem Forschungsprojekt zu Gemeinschaft und Heterogenität an neuen Sekundarschulen entwickelte These der Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht ist ein solcher Befund (Rabenstein, Idel & Ricken, 2015). Praktiken der Leistungsbewertung werden als solche zwar in ihrem wiederholten Vorkommen im Unterricht als Praktiken der Leistungsbewertung wiedererkennbar. Zugleich werden Verschiebungen einzelner ihrer Momente ausgemacht; so verschieben sich etwa graduell die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, wenn nicht mehr nur Lehrkräfte Bewertungen formulieren, sondern Schüler*innen zu Selbstbewertungen aufgefordert sind. Mit dem Einsatz von Kompetenzrastern verschiebt sich etwa auch der Grad der Ausdifferenzierung von etwas als Leistung.

Die Gleichzeitigkeit von Stabilität und Veränderung einer sozialen Ordnung kann nun gerade für Unterricht angenommen werden. An den modernen Schulunterricht werden fortlaufend bildungspolitisch und pädagogisch diskutierte Veränderungserwartungen gerichtet. Auch in Prozessen seiner Reformierung bleiben einzelne Elemente der sozialen Ordnungsbildung von Unterricht und Schule erhalten, wie Proske (2015) für die Ganztagschulentwicklung gezeigt hat. Im Folgenden soll deswegen das Problem der Generationalität als eine unhintergehbare Aufgabe von zugleich Veränderung und Re-Stabilisierung von Unterricht in den Fokus gerückt werden.

3 Diskontinuität und Kontinuierungsarbeit im Unterricht. Zum Zeigecharakter von Praktiken

In einer die Stabilität der Ordnung von Unterricht hervorhebenden Untersuchungsperspektive kommt ein zentrales Problem von Unterricht nicht angemessen, weil nur einseitig in den Blick, nämlich das Problem der Generationalität (Ricken, 2015). Generationalität kann als eine zentrale gesellschaftliche Strukturkrise verstanden werden, die darin besteht, dass die Gesellschaft durch den Generationenbruch stets selbst zur Disposition steht. Die durch den Wechsel der Generationen, „durch Geburt und Tod erzeugte gesellschaftliche Diskontinuität“ verlangt nach einer „permanenten sozialen Kontinuierungsarbeit, damit die Gesellschaft selbst nicht mit dem Verschwinden der Älteren auch verschwindet“ (Ricken, 2015, S. 147). Diese Kontinuität kann nicht einfach hergestellt werden, sondern muss „den Umweg über die Erziehung der Jüngeren“ nehmen und „insofern auf Diskontinuität setzen bzw. mit dieser rechnen und strategisch kalkulieren“ (Ricken, 2015, S. 147, mit Bezug auf Maschelein, 2000). Hier ist also das entscheidende Problem zu erkennen: Denn auf bloße Fortsetzung und Übernahme des Alten durch die jüngere Generation und damit die bloße Reproduktion kann hier nicht gesetzt werden, da zum Weitermachen auch auf die Selbsttätigkeit der jüngeren Generation gesetzt werden muss. In erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist deswegen die Pädagogizität von Praktiken von Interesse, d.h. die Frage, wie Erziehung bzw. Vermittlung und Aneignung als sich in Praktiken vollziehend zu denken ist, ohne dabei einfache Wirkungsannahmen zu unterstellen.

Die Vorstellung linearer Kausalität pädagogischen Handelns wird in einer praxistheoretisch fundierten Forschung mit dem Hinweis zurückgewiesen, dass pädagogisches Handeln nicht einfach nur als Vermittlungs- und Aneignungsgeschehen angemessen zu verstehen ist, sondern als ein Vermittlungs- und Aneignungsgeschehen, das sich im Medium der Anerkennung vollzieht (Ricken, 2009, 2015). Für die praxistheoretisch fundierte Unterrichtsforschung ist dieses als ein wechselseitiges Adressierungsgeschehen operationalisiert worden (Reh & Ricken, 2012; Ricken et al., 2017). Das Verständnis von Vermittlung und Aneignung, wie es auch in Pranges Begriff des auf Lernen bezogenen Zeigens gefasst werden kann (Prange, 2005), wurde dafür von Ricken (2009) anerkennungstheoretisch erweitert. Für auf Lernen bezogene (pädagogische) Praktiken des Zeigens lässt sich also nicht nur annehmen, dass jemand einem/einer anderen etwas zeigt und der/die Angesprochene sich dadurch in ein Verhältnis zu dem setzt, was gelernt werden soll, sondern dass darüber hinaus – indem jemand jemandem etwas zeigt – der/die Angesprochene auch als jemand angesprochen wird und der/die Zeigende sich als jemand zeigt, so dass der/die Angesprochene sich auch zu dem/der Zeigenden als jemand und zu dem/der, als der er/sie angesprochen wird, in den Reaktionen auf das Angesprochenwerden ins Verhältnis setzt (Ricken et al., 2017). In pädagogischen Praktiken vollziehen sich, so gesehen, sequenziell und relational in wechselseitigen Re-Adressierungen Subjektivierungsprozesse (Reh & Ricken, 2012). Dies geschieht im Zusammenhang mit dem Aufrufen, Inkraftsetzen, Bestätigen und/oder Verschieben von Normen. Dabei sind Normen sowohl in Bezug auf die zu lernende Sache und die Art und Weise ihrer Vermittlung und Aneignung als auch als Normen der Anerkennung im Sinne subjektivierender Effekte von Praktiken im Spiel.

Um plausibel zu machen, dass in Praktiken ein Anerkennungsgeschehen als ein „Erlernen von sich als jemand“ beobachtbar ist, will ich im Folgenden vor allem weitere vier konstitutive Elemente von Praktiken ausführen. Dafür knüpfe ich an die im ersten Kapitel vorgenommene Bestimmung von Praktiken an und vertiefe im Zusammenhang mit der Verkettung von Praktiken die noch wenig beachtete Frage der Normativität von Praktiken.

Zunächst ist dafür erstens der Gedanke des „sich von anderen her in Praktiken Erlernens“ im Zusammenhang mit dem, was Ricken (2019, vgl. FN 6 auf S. 38) mit Bezug

auf Hirschauer (2016, S. 57) das „Zeigemoment“ von Praktiken nennt, zu plausibilisieren: Wichtig ist hier, dass Praktiken als ein performatives Geschehen zu verstehen sind, also ein sichtbares und öffentlich aufgeführtes, beobachtbares Geschehen. Dabei ist zudem auf ihre „rekursiven Momente“ (Ricken, 2019, S. 38) zu verweisen, das heißt darauf, dass im Vollzug von Praktiken diese „als‘ spezifische Praktik ausweisende[n] Momente[n]“ (Ricken, 2019, S. 38) enthalten sind. Es ist so also anzunehmen, dass in Praktiken im Vollzug verstehbar werden muss und kann, was eine Praktik ausmacht (Ricken, 2019, S. 36). „Praktiken können durch und im Vollzug derselben gelernt werden, weil und indem sie ‚anzeigen‘, was für ein ‚Tun‘ sie sind“ (Ricken, 2019, S. 38). Mit der Performativität von Praktiken einher geht also auch ein Öffentlichmachen und Zeigen, um was für eine Praktik es sich handelt.

Ganz wichtig für die Frage der Kontingenz – und insgesamt noch wenig beachtet – ist sodann zweitens, dass Praktiken ein teleo-affektives Moment enthalten, wie Schatzki es formuliert, also „Zwecke, Ziele und Emotionen“ (Schatzki, 2016, S. 33). Praktiken haben damit eine Richtung; in ihnen kommen Vorhaben zum Tragen, die affektiv besetzt sind. Mit einer affektiven Zielorientierung gehen Präferenzen einher, die in Praktiken wirksam werden und für die Selektion der Anschlüsse wichtig sind, und somit sind für Praktiken drittens prozessierte Wertungen eines Tuns und seiner möglichen Anschlüsse konstitutiv. Und im Zusammenhang mit diesen Wertungen sind wiederum viertens die subjektivierenden Effekte von Praktiken zu verstehen. Diese drei Momente von Praktiken – teleo-affektive Momente, das Prozessieren von Wertungen und die subjektivierenden Effekte von Praktiken im Vollzug – sollen im Folgenden im Zusammenhang erläutert werden.

Es finden sich in Auseinandersetzungen um praxistheoretische Fundierungen der Sozial- bzw. Erziehungswissenschaft verschiedentlich Bezüge auf die teleo-affektiven Strukturen von Praktiken und die im Zusammenhang mit ihnen in Praktiken entstehenden und wirksam werdenden „Wertungen“. Alkemeyer, Buschmann und Michaeler (2015) formulieren im Hinblick auf dieses normative Moment von Praktiken, zunächst allgemein, dass Praktiken eine reflexive Dimension hätten und im Zusammenhang mit ihr eine Richtung aufwiesen: Es werde mitkommuniziert, „welche Anschlusshandlungen voneinander erwartet werden und welche nicht“; so „entfalten die aneinander ausgerichteten Spielzüge eine normative Dimension, die der Praxis zwar nicht ihre Kontingenz nimmt, aber doch eine erkennbare Richtung gibt“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 32). In ähnlicher Weise lässt sich Rosenberger (2018, S. 64) verstehen, die herausstellt, dass Handeln immer auch in einem „praktischen Bezug“ zum Geschehen stehe. Eine Unterrichtssituation sei nicht „vollständig durch einen Vorgriff bestimmbar. Sie ist also unterbestimmt und deswegen auch zu einem bestimmten Grad offen“ (Rosenberger, 2018, S. 64), eben gerade auch deswegen, weil sich im Geschehen manches plötzlich anders darstelle und weil sich ein Tun immer auch daran orientiere, was situativ Sinn mache zu tun. Auch damit wird darauf hingewiesen, dass jenseits möglicherweise vorausgehender Pläne und vorab festgelegter Absichten im Vollzug von Praktiken eine Normativität und damit eine Präferenzbildung, eine Selektivität in Bezug auf Anschlusshandlungen entsteht. Spezifischer auf die affektive Dimension von Praktiken fokussierend hebt Ricken (2019) hervor, dass die Entstehung von Absichten im Zusammenhang mit affektiven Lagen als im Vollzug von Praktiken zu denken sei, und formuliert es so:

Es „werden in diesen Positionierungsprozessen auch Selbstverhältnisse und -verständnisse formiert, insofern Praktiken – zum Beispiel aufgrund ihrer ‚Teleo-Affektivität‘ (Schatzki) – Zwecke, Zielorientierung und entsprechende affektive Lagen implizieren, die Akteure gerade nicht – wie in Handlungstheorien unterstellt – vorher haben (müssen), um dann die Handlung ‚intentional‘ vollziehen zu können, sondern die sich in, durch und aus dem Vollzug eben dieser Praktiken herausbilden“ (Ricken, 2019, S. 37).

Im Hinblick auf die Normativität von Praktiken heißt das also, dass eine gewisse affektiv besetzte Zielorientierung mitzudenken ist, allerdings eine, die im Vollzug von Praktiken

entsteht und die sich auf potenzielle Anschlusshandlungen selektierend im Sinne von Präferenzen bildend auswirken kann. Das heißt nun aber nicht – und das ist entscheidend –, dass Intentionen als vorab immer schon dem Subjekt bekannt und als in seiner gänzlichen Verfügung stehend zu denken sind, sondern eher als „end-project-activity combinations“ – wie Schatzki (2012, S. 16) es formuliert –, die man als Vorhaben verstehen kann und die dem Tun eine bestimmte Richtung geben, es aber nicht gänzlich festlegen.

Diese normative Dimension von Praktiken ist für die Frage von Kontinuität und Kontingenz insofern also wichtig, als dass in den jeweiligen Wertungen einerseits Präferenzen für Anschlusshandlungen – wenn man so will: für das sozial Erwünschte – entstehen, andererseits aber auch angenommen werden muss, dass Wertungen immer auch anders ausfallen können. Sie können auch zurückgewiesen, anders als erwartet beantwortet und somit ihre Gültigkeit infrage gestellt werden. Auf diesen Gedanken bzw. seine empirische Wendung will ich im nächsten Kapitel eingehen.

4 Kontingenz als Spielräume für Wertungen. Zu Anschlüssen in der teleo-affektiven Dimension von Praktiken

Skizzenhaft soll an einem Beispiel aus einer Rekonstruktion von Rose und Ricken (2018) das Potenzial der Beobachtung der in wechselseitigen Adressierungen vollzogenen „Wertungen“ in Praktiken aufgerufen werden. Ins Spiel kommen damit auch die teleo-affektiven Strukturen von Praktiken und die mit Wertungen zusammenhängenden subjektivierenden Effekte. Zunächst will ich dafür kurz die Szene aufrufen, die ausführlich als Transkript bei Rose und Ricken (2018) zu finden ist, um sodann die für den hier diskutierten Zusammenhang wesentlichen Elemente der Rekonstruktion herauszustellen und als Veranschaulichung zu nutzen.

Ein Lehrer begrüßt die Klasse, kurz nachdem er ins Klassenzimmer gekommen ist, mit „*schön guten morgen*“ (Rose & Ricken, 2018, S. 80). Nachdem im Chor auf ihn mit einem „*gu:ten MOR:gen: herr: ul:rich:*“ geantwortet wurde, setzt er abermals an mit einem laut auffordernden: „*!SCHÖN! GUTN !MOR! :GEN:*“, auf das hin die Schüler*innen – dieses Mal lachend – mit einem weiteren „*GU:-ten mor:- gen [...] herr: ul:(rich)*“ reagieren (Rose & Ricken, 2018, S. 80). Im Weiteren kommentiert der Lehrer die Begrüßung durch die Schüler*innen als Singsang und damit als korrekturbedürftig, verschiebt ein Üben aber auf die Zukunft (Rose & Ricken, 2018, S. 80 und S. 85).

Prinzipiell eröffnet jede Adressierung eine Vielzahl von Anschlussmöglichkeiten und ist damit durch doppelte Kontingenz in Bezug auf die nicht festgelegten wechselseitigen Anschlüsse geprägt. Dass die Schüler*innen in der geschilderten Situation auf die Begrüßung durch die Lehrkraft ebenfalls mit einem „Guten Morgen“ reagieren, ist als Anschlusshandlung auf die Begrüßung des Lehrers hin naheliegend. In Bezug darauf, wie sie es genau tun, insbesondere in welcher teleo-affektiven Struktur, eröffnet sich hier allerdings ein Spielraum; auch ohne Gefahr zu laufen, die normativen Erwartungen einer Begrüßung gänzlich zu unterlaufen, gibt es also in der teleo-affektiven Dimension von Praktiken mehrere potenzielle Anschlussmöglichkeiten. Die affektive Konnotation, in der die Begrüßung – ob euphorisch oder lamentierend – vollzogen wird, und in der damit verbundenen Wertung der Situation des Gegenübers bzw. des Kommenden – ob als wichtig und bedeutsam oder als langweilig und lästig –, präfiguriert also in hohem Maß wiederum die Anschlusshandlung mit. Rose und Ricken (2018, S. 82) verstehen so auch das, was in den Begrüßungspraktiken passiert, als ein „social tuning“. Mit „social tuning“ ist einerseits ein Prozess der „Validierung der Sichten, Gestimmtheiten und Aktivitätsgrade der Beteiligten“ bezeichnet und andererseits, dass eine „gemeinsame Frequenz‘ eben erst gemeinsam hergestellt werden muss“ (Rose & Ricken, 2018, S. 82). Dass es in der hier betrachteten Sequenz zu einer doppelten Begrüßungsschleife kommt, verweist somit auf die Prozesshaftigkeit der gemeinsamen Ein- und Abstimmung auf das

Kommende (Rose & Ricken, 2018) und damit auch, wie ich hinzufügen möchte, auf die für Praktiken konstitutive normative Dimension, die Wertungen, die, wie theoretisch gezeigt wurde, bestimmte Anschlusshandlungen in einer bestimmten teleo-affektiven Tönung – hier eine (nochmalige) wachere, enthusiastischere Begrüßung – als sozial erwünscht nahelegen.

Rose und Ricken (2018, S. 85) kommen so auch zu dem Schluss, dass die Aufforderung zur wiederholten Begrüßung als Reaktion der Lehrkraft auf die erste Begrüßung nicht vorrangig im Sinne einer Korrektur des Begrüßungsrituals zu verstehen ist, sondern vor allem der Gestimmtheit, in der es vollzogen wird, hier mit der Erwartung an die Schüler*innen verbunden, eine „enthusiastischere Haltung [...] gegenüber dem Unterricht und/oder der Lehrperson“ (Rose & Ricken, 2018, S. 85) zu zeigen. Das dann beim zweiten Mal die Begrüßung begleitende Lachen der Schüler*innen könnte wiederum zu einem Mitlachen des Lehrers über die soziale Erwartung an nahezu erwachsene Menschen, im Chor zu antworten, oder zu einer Gereiztheit infolge der immer aufmüpfigen pubertierenden Schüler*innen führen. Eine solche Anschlusshandlung ist im Protokoll allerdings nicht vermerkt.

5 Ausblick

Die Frage nach dem Spannungsfeld von Kontinuität und Kontingenz praxistheoretisch zu wenden, hat hier zunächst geheißen, das Zusammenspiel von In- und Re-/Stabilisierungen sozialer Ordnung zu diskutieren. In den Fokus gerückt wurde so die Wiederholung von Praktiken, die im Anschluss an poststrukturalistische Ansätze als paradoxe Gleichzeitigkeit von Gleichförmigkeit und Veränderung gedacht werden kann. In einem weiteren Gedankengang wurden dann für das Verstehen der Verkettung von Praktiken in einer nie identischen Wiederholbarkeit ihre teleo-affektive Struktur und damit zusammenhängende Wertungen eines Tuns in den Blick genommen. Im Zusammenhang mit mit teleo-affektiven Strukturen von Praktiken sich bildenden Präferenzen ist also u.a. auch zu erklären, dass im Vollzug von Praktiken einerseits bestimmte Anschlusshandlungen als naheliegend präfiguriert werden, andererseits aber nie festgelegt ist, wie tatsächlich angeschlossen wird. Das heißt, dass sich auch im Zusammenhang mit den teleo-affektiven Strukturen Spielräume für Reaktionen in normativer Hinsicht und somit auf in Re-Adressierungen prozessierte Wertungen und damit einhergehende Präferenzen eröffnen. Wie diese (nicht) genutzt werden (können), lässt wiederum Schlüsse auf die Beschaffenheit einer sozialen Ordnung zu.

Im vorliegenden Beitrag wurde die für die Frage der Spielräume und ihrer Nutzung wichtige Frage der Machtverhältnisse nicht berücksichtigt. Das Einbeziehen von Stimmungslagen und affektiven Tönungen in die Rekonstruktion von Re-Adressierungen könnte gerade für die Untersuchung von Machtverhältnissen in pädagogischen Praktiken zentral sein. Der Zusammenhang von Macht und teleo-affektiven Dimensionen von Praktiken stellt in der praxistheoretischen Unterrichtsforschung ein Desiderat da, so wie insgesamt die Normativität von Praktiken und ihre Beobachtbarkeit wenig diskutiert werden.

Im Übrigen muss und kann die Beobachtung eines sich in pädagogischen Praktiken vollziehenden Anerkennungsgeschehens nicht nur die Seite der Schüler*innen, sondern auch die der Lehrkräfte fokussieren, die selbst bzw. deren Handeln ja auch nur als ebenso anerkennungsbedürftig zu verstehen ist (Ricken, 2015). So wird in dem eben geschilderten Begrüßungsritual nicht nur einfach ein Unterrichtsbeginn markiert, sondern in der Gestimmtheit, in der es vollzogen wird, wird auch der Lehrer zu einem gemacht, von dem Unterricht als Pflichtausübung erwartet werden kann, dem die Langeweile angesichts dieser Aussicht zugemutet werden kann etc. In dem Anzeigen der Korrekturbedürftigkeit der Begrüßung bearbeitet der Lehrer, so gesehen, eben auch die Frage, zu wem er in der lamentierend vollzogenen Begrüßung durch die Schüler*innen gemacht

wird, bzw. setzt sich in der partiellen Zurückweisung der Begrüßung durch die Aufforderung zur Wiederholung auch zu dieser Adressierung in ein Verhältnis. Die Frage der Anerkennungsbedürftigkeit von Lehrkräften stellt, worauf Ricken (2015) generell hinweist, für die qualitative und sinnverstehende Unterrichtsforschung ein Desiderat dar. Wie Lehrkräfte in Praktiken subjektiviert werden und welche Selbstverhältnisse hier entstehen, ist eine von der In-situ-Forschung zu Unterricht noch kaum beachtete Fragestellung. Die Beobachtung der Gestimmtheiten in Klassen und der Bedeutung, die dieser für pädagogisches Handeln derzeit zugewiesen wird, könnte eine erste Spur für die Bearbeitung dieser Fragestellung sein.

Literatur und Internetquellen

- Alkemeyer, T., Buschmann, N., & Michaeler, M. (2015). Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 25–50). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08744-9_2
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (6), 869–887.
- Budde, J., Bittner, M., Bossen, A., & Reißler, G. (Hrsg.). (2017). *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Butler, J. (1998). *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Suhrkamp.
- Combe, A. (2015). Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 117–135). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_6
- Combe, A. (2018). Ungewissheit als Risiko der Anschlussverfehlung. Verstehen als Gespräch. Eine differenztheoretische Konzeptualisierung von Unterricht. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 81–104). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_5
- Combe, A., & Helsper, W. (1994). *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2011). Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31 (1: Ordnungen der Erziehungswirklichkeit), 28–44.
- Hirschauer, S. (2016). Verhalten. Handeln. Interagieren: Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorien. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45–67). Bielefeld: transcript.
- Kalthoff, H. (2014). Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (6), 867–882.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Theorie der Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1), 125–143. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0007-5>
- Maschelein, J. (2000). Die Zeit der Generationen. In J. Maschelein, J. Ruhloff & A. Schäfer (Hrsg.), *Erziehungsphilosophie im Umbruch. Beiträge zur Neufassung des Erziehungsbegriffs* (S. 211–229). Weinheim: Juventa.
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn et al.: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657773879>
- Proske, M. (2006). Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz: Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In S. Rahm, I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung, Unterrichtsforschung, Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 139–152). Innsbruck: StudienVerlag.
- Proske, M. (2009). Das soziale Gedächtnis des Unterrichts. Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (5), 796–814.
- Proske, M. (2015). Das Reformprojekt „Ganztagsschule“ und die schultheoretische Frage nach Wandel und Persistenz der Organisation Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 97–114). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0gt5.8>
- Proske, M. (2018). Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 27–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Proske, M., & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 27–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K., Idel, T.-S., & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde. In J. Budde, N. Blosser, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 241–258). Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Rabenstein, K., & Steinwand, J. (2020, im Druck). Reflexionsfiguren sinnverstehender Unterrichtsbeobachtung in kasuistischer Lehre. Eine Verhältnisbestimmung kontingenzgewärtiger Ansätze. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6>
- Reh, S., & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung: Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (3), 291–307.
- Reh, S., Rabenstein, K., & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5>
- Ricken, N. (1999). Subjektivität und Kontingenz. Pädagogische Anmerkungen zum Diskurs menschlicher Selbstbeschreibungen. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 75 (2), 208–237.
- Ricken, N. (2009). Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion* (S. 111–134). Paderborn et al.: Schöningh.

- Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – revisited. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 137–157). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_7
- Ricken, N. (2019). Aspekte einer Praxeologie. Beiträge zu einem Gespräch. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*. Sabine Reh zum 60. Geburtstag (S. 29–48). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21928-4_2
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 193–235. <https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Stuttgart: Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110507263>
- Rose, N., & Ricken, N. (2018). „Schön’ guten Morgen!“ Überlegungen zu den subjektivierenden Effekten von Begrüßungsformen im Schulunterricht. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung*. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 78–87). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0hv3.10>
- Rosenberger, K. (2018). *Unterrichten – Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück.
- Schatzki, T.R. (2002). *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T.R. (2012). A Primer on Practices: Theory and Research. In J. Higgs, R. Barnett, S. Billet, M. Hutchings & F. Trede (Hrsg.), *Practice-Based Education. Perspectives and Strategies* (S. 13–26). Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers.
- Schatzki, T.R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). Bielefeld: transcript.
- Twardella, J. (2010). Unterricht zwischen Krise und Routine. Wider eine kompetenztheoretische Verkürzung einer Theorie pädagogischer Professionalität. *sozialer sinn*, 11 (1), 79–93. <https://doi.org/10.1515/sosi-2010-0105>
- Wolff, D. (2017). *Soziale Ordnung im Sportunterricht. Eine Praxeographie*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839437261>
- Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen* (S. 195–214). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/86649486>

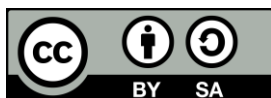
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Rabenstein, K. (2020). Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (3), 6–19. <https://doi.org/10.4119/pflb-3314>

Online verfügbar: 27.02.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>