

Forschungsperspektiven auf Unterricht im Spannungsfeld von Kontingenz und Kontinuität

Einführung in das Themenheft

Saskia Bender¹, Oliver Böhm-Kasper¹, Carolin Dempki^{2,*},
Bernd Gröben³, Miriam Lüken⁴, Birgit Lütje-Klose¹,
Lilian Streblov² & Matthias Wilde⁵

¹ Universität Bielefeld / Fakultät für Erziehungswissenschaft

² Universität Bielefeld / Bielefeld School of Education

³ Universität Bielefeld / Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft,
Abt. Sportwissenschaft, Arbeitsbereich IV – Sport und Erziehung

⁴ Universität Bielefeld / Fakultät für Mathematik, Didaktik der Mathematik

⁵ Universität Bielefeld / Fakultät für Biologie, Biologiedidaktik

* Kontakt: Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
carolin.dempki@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Dieser Beitrag führt in das Themenheft „Forschungsperspektiven auf Unterricht im Spannungsfeld von Kontingenz und Kontinuität“ ein, das die Bielefelder Frühjahrstagung 2019 dokumentiert. Neben einer Einführung in die Thematik und der beispielhaften Darstellung von Kontingenzphänomenen stellt der Beitrag kurz die Beiträge des Themenheftes entlang ihrer jeweiligen Forschungsperspektive auf Unterricht vor.

Schlagwörter: Bielefelder Frühjahrstagung, Kontingenzphänomene, Forschungsperspektiven auf Unterricht



1 Hintergrund des Themenheftes

Die Bielefeld School of Education (BiSEd) veranstaltet jedes Jahr gemeinsam mit den lehrerbildenden Fakultäten eine Frühjahrstagung für Nachwuchswissenschaftler*innen aus den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften.

Die Ausrichtung der Bielefelder Frühjahrstagung übernahmen 2019 Frau Prof. Dr. Saskia Bender (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Beratung im Kontext schulischer Inklusion), Herr Prof. Dr. Oliver Böhm-Kasper (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Forschungsmethoden), Frau Dr. Carolin Dempki (Bielefeld School of Education, Didaktik der Sozialwissenschaften), Herr Prof. Dr. Bernd Gröben (Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung Sportwissenschaft, Arbeitsbereich IV – Sport und Erziehung), Frau Prof. Dr. Miriam Lüken (Fakultät für Mathematik, Mathematikdidaktik), Frau Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik), Frau Dr. Lilian Streblov (Bielefeld School of Education, Pädagogische Psychologie) und Herr Prof. Dr. Matthias Wilde (Fakultät für Biologie, Biologiedidaktik).

Neben dem „Herzstück“ der Bielefelder Frühjahrstagung, den Forschungswerkstätten, rahmen wechselnde thematische und im Auftaktsymposium und Abschlussvortrag fokussierte Schwerpunkte die Tagung.

Das Thema der Bielefelder Frühjahrstagung 2019 lautete „Forschungsperspektiven auf Unterricht im Spannungsfeld von Kontingenz und Kontinuität“.

2 Forschungsperspektiven auf Unterricht im Spannungsfeld von Kontingenz und Kontinuität

Unterricht im Kontext Schule wird bekanntermaßen häufig auf der Grundlage der Annahme paradoxer Grundstrukturen thematisiert. Das Handeln der Lehrkräfte sei dementsprechend von Antinomien geprägt (vgl. Helsper, 2014). Aus dieser Perspektive wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass das Lehren und Lernen im Unterricht durch die Relation von Handeln und Widerfahren (vgl. Kamlah, 1973) sowie von Zukunftsoffenheit und Ungewissheit mitbestimmt wird. In diesen *Kontingenzphänomenen* ist bereits eine Differenzierung von Bildung und Erziehung angelegt, die Ansatzpunkte für wissenschaftliche Fragestellungen bietet. So folgt das Handeln der Lehrenden einem transitiven Grundmuster („jemanden erziehen“), während dem Handeln der Lernenden ein reflexives Moment unterliegt („sich bilden“). Nicht nur für die Erforschung, sondern auch für die Planung und praktische Durchführung stellen sich demnach spezifische Fragen, wie wir uns dessen vergewissern können, was den Unterricht grundlegend und fachspezifisch begründet und mithin Planbarkeit und Kontinuität ermöglicht. Demnach soll die empirische Forschung ein Gegengewicht zu dem normativ gehaltenen Begründungsdiskurs schaffen und sicherstellen, dass die erwünschten Erziehungs- und Bildungserwartungen nicht überzeichnen, sondern, zumindest prinzipiell, auch eingelöst werden können. Angesichts dieser Aufgabe zeigt die empirische Forschung, dass sich auch in progressiven Typen von Unterricht – an gesellschaftlichen Rahmungen orientierte – soziale Ordnungen herausbilden, die auf die Kontinuität institutionalisierter unterrichtlicher Interaktionen verweisen (vgl. Breidenstein & Rademacher, 2017). Doch ist auch die durch Forschung angestrebte Kontinuitätsperspektive vor allem in empirisch bildungswissenschaftlichen Forschungsvorhaben durchaus brüchig: Die darin bearbeiteten Fragestellungen verfolgen in der Regel besondere Probleme, die unter lokalen Bedingungen auftreten und damit Verallgemeinerungen und Theorienentwicklungen limitieren (vgl. Berliner, 2002). Berliner (2002) macht darauf aufmerksam, dass der Regelfall bildungswissenschaftlicher Forschung durch drei Aspekte bestimmt wird, die eine für Fragen allgemeiner erzieherischer und unterrichtlicher Praxis anwendbare Interpretation von Forschungsbefunden deutlich erschweren: die Macht des Kontextes (*power of context*), die

Omnipräsenz von Interaktionen (*ubiquity of interactions*) und die Abhängigkeit der Forschungsbefunde von Prozessen sozialen und gesellschaftlichen Wandels (*decade by findings interactions*). Jegliches unterrichtliche Handeln findet in einem spezifischen Kontext statt. Jeder dieser Kontexte weist bestimmte Aspekte auf, wie z.B. das Erziehungsverhalten der Eltern, die kommunale Budgetierung pädagogischer Programme, das Führungsverhalten von Schulleitungen oder das Unterrichtsverhalten von Lehrkräften u.v.m. Aufgrund des Kontexteinflusses von unterschiedlichen lokalen Gegebenheiten sind empirische Studienergebnisse schwer vergleichbar und zeigen selbst bei gleichem Studiendesign voneinander abweichende Befunde. Kontext meint in diesem Zusammenhang vor allem die Eingebundenheit des Menschen in ein komplexes und veränderbares Netzwerk sozialer Interaktionen. Dies wird am Beispiel des Unterrichts in einer Schulklasse besonders deutlich: Hier trifft das Lehrer*innenhandeln auf 20 bis 30 einzigartige Kombinationen von Schüler*innenmerkmalen, wie Intelligenz, Geschlecht, Lernfreude und -motivation, sozioökonomischer Hintergrund oder Unterstützungsverhalten der Eltern. Gleichzeitig wird das Verhalten der Schüler*innen durch Lehrer*innenmerkmale, wie didaktische und pädagogische Kompetenz, Leistungsüberzeugungen oder das aktuelle Wohlbefinden der Lehrkraft, beeinflusst. Vor diesem Hintergrund komplexer Interaktionen und deren Wirkung auf pädagogisch relevante Merkmale scheint das Forschungsfeld der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken deutlich kontingenter strukturiert als die artifiziellen und hochkontrollierten Settings naturwissenschaftlicher oder psychologischer Experimente. Schließlich finden die vielfältigen Interaktionen unter jeweils spezifischen gesellschaftlichen, kulturellen und intellektuellen Rahmenbedingungen statt. Sozialer und kultureller Wandel sowie der Fortschritt in pädagogisch relevanten Wissensdomänen (z.B. Neurowissenschaften) führen dazu, dass die während einer Dekade erzeugten Befunde empirisch-bildungswissenschaftlicher Forschung in einer nächsten Dekade bereits als überholt oder irrelevant gelten (vgl. Berliner, 2002).

Die Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand eröffnet nach Schäffter (2011) „wissenstheoretische Freiheiten, um überhaupt die Perspektivenabhängigkeit einer Gegenstandsbestimmung in den Blick nehmen zu können“ (S. 234). Dazu sei wiederum ein „erfolgreiches Scheitern“ der bisherigen Sicht Voraussetzung. Hieraus ergebe sich die Chance, einen vertrauten Gegenstand anders zu betrachten (vgl. Schäffter, 2011, S. 236). Andererseits gilt es auch – um nicht in Theorievergessenheit umzuschlagen –, die bereits umfassend vorliegenden Ergebnisse aus der Unterrichts- und Schulforschung sowie aus der Lehrerbildungsforschung nicht aus dem Blick zu verlieren. Methodisch und methodologisch wird in diesem Zusammenhang die Frage aufgeworfen, wie sowohl Phänomene der Kontingenz als auch der Kontinuität im Kontext empirischer Zugriffe eingeholt und reflektiert werden können: „Reflexiv ist Forschung dann, wenn sie die Voraussetzungen und Folgen des von ihr erzeugten Wissens selbst zum Gegenstand der Betrachtung macht“ (Frei & Körner, 2010, S. 9). Empirische Forschung bewegt sich demnach in dem Spannungsverhältnis von „Setzen und Finden“ (Hummrich & Kramer, 2011), denn auch die jenseits von Idealkonstruktionen einer pädagogischen Praxis angelegte erfahrungswissenschaftliche Forschung ist „auf sozialtheoretische, gegenstandsbezogene und methodologische Voreinstellungen angewiesen“ (Hummrich & Kramer, 2011). Diese doppelte Perspektivierung verweist auf Fragen der Gegenstandsbestimmung im Horizont eines disziplinübergreifenden wissenschaftstheoretischen und methodologischen Meta-Diskurses (vgl. Schäffter, 2011, S. 236). Dazu gehören die Offenlegung und die Reflexion wissenschaftstheoretischer Konstitutionsbedingungen des Forschungsprozesses wie auch die Operationalisierung von Arbeitsschritten (vgl. Schäffter, 2011, S. 237).

3 Drei exemplarische Forschungsperspektiven auf Unterricht: *praxistheoretisch, strukturtheoretisch und fachdidaktisch*

Die Bielefelder Frühjahrstag 2019 zielte auf eine „reflexive Beschäftigung mit Ungewissheit“ (Frei & Körner, 2010, S. 9) ab. Kontingenz und Kontinuität wurden auf der methodischen und methodologischen Ebene sowie auch theoretisch systematisch in den Blick genommen und sowohl in dem Format der Forschungswerkstätten als auch im Auftaktsymposium am 27.03.2019 und in der Abschlusspräsentation am 28.03.2019 aufgegriffen und reflektiert. Das vorliegende Themenheft dokumentiert den Diskurs. Es umfasst Beiträge von Bielefelder Wissenschaftler*innen sowie von geladenen Expert*innen, welche die Tagung in Form von Vorträgen und Forschungswerkstätten unterstützt haben. Der Fokus der einzelnen Beiträge liegt auf der jeweiligen Forschungsperspektive auf Unterricht im Spannungsfeld von Kontingenz und Kontinuität.

Kerstin Rabenstein (S. 6–19 in diesem Heft) nimmt sich in ihrem Beitrag unter einer ethnographischen, praxeologischen Forschungsperspektive auf Unterricht der Begriffe Kontingenz und Kontinuität an, indem sie sich theoretisch und empirisch auf das Moment der Wiederholung konzentriert und darüber die Normativität pädagogischer Praktiken konturiert.

An die praxistheoretische Perspektive schließt sich eine strukturtheoretische Forschungsperspektive auf Unterricht an. *Saskia Bender* (S. 20–34 in diesem Heft) verdeutlicht diese in ihrem Beitrag zur unterrichtlichen Teilhabe zwischen Kontingenz und Kontinuität am empirischen Beispiel der Zusammenarbeit zwischen Peers in inklusiven Lerngruppen.

Das Themenheft schließt mit einer fachdidaktischen Forschungsperspektive auf Unterricht. *Nils Ukley* und *Bernd Gröben* (S. 35–44 in diesem Heft) erörtern aus sportpädagogischer Sicht theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht.

Literatur und Internetquellen

- Bender, S. (2020). Unterrichtliche Teilhabe zwischen Kontingenz und Kontinuität. Zusammenarbeit zwischen Peers in inklusiven Lerngruppen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (3), 20–34. <https://doi.org/10.4119/pflb-3315>
- Berliner, D.C. (2002). Comment: Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8), 18–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X031008018>
- Breidenstein, G., & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9>
- Frei, P., & Körner, S. (2010). Ungewissheit – Einführung in den Tagungsband. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit – sportpädagogische Felder im Wandel*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 11.–13. Juni 2009 in Hildesheim (S. 9–10). Hamburg: Feldhaus.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216–240). Münster: Waxmann.
- Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2011). Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen: die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen mit der Objektiven Hermeneutik. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12 (2), 217–238. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-388547>

- Kamlah, W. (1973). *Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik*. Mannheim: BI Wissenschaftsverlag.
- Rabenstein, K. (2020). Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (3), 6–19. <https://doi.org/10.4119/pflb-3314>
- Schäffter, O. (2011). Die Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In C. Hof (Hrsg.), *Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung*. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 23.–25. September 2010 an der TU Chemnitz (S. 232–239). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ukley, N., & Gröben, B. (2020). Theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht. Anmerkungen aus sportpädagogischer Sicht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (3), 35–44. <https://doi.org/10.4119/pflb-3316>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bender, S., Böhm-Kasper, O., Dempki, C., Gröben, B., Lüken, M., Lütje-Klose, B., Streblow, L., & Wilde, M. (2020). Forschungsperspektiven auf Unterricht im Spannungsfeld von Kontingenz und Kontinuität. Einführung in das Themenheft. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (3), 1–5. <https://doi.org/10.4119/pflb-3317>

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>