

Irene Schumacher

Das Nichtwissen der Lehrperson

Eine qualitative Untersuchung zum Umgang
mit Nichtwissen an Berufsfachschulen



Vorwort

Den Anstoß zu dieser Arbeit hat ein Zettel mit einem Zitat von Walter Herzog gegeben, den mir ein Arbeitskollege im Sommer 2010 im Zusammenhang mit einem gemeinsamen Projekt auf den Bürotisch gelegt hat. Das darin erwähnte Nichtwissen hat mich fasziniert und einen Prozess ins Rollen gebracht, der zur vorliegenden Studie führte.

Prof. Dr. Philipp Gonon hat diese Arbeit betreut, und ohne seine Bestärkung von Anbeginn, mich von der Uferlosigkeit des Themas und der Fülle der ungeklärten Fragen nicht abhalten zu lassen, hätte ich mich wohl nicht im Rahmen einer Dissertation an das Thema gewagt. Die Möglichkeit, mit ihm Überlegungen und Ansätze zu diskutieren, hat maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Ich möchte ihm ganz herzlich für seine wertvollen Hinweise, seine Unterstützung und seine Betreuung danken.

Mein Dank gilt weiter insbesondere allen Lehrpersonen, die im Rahmen dieser Studie bereit waren, mir ihre Zeit und das Vertrauen zu schenken und offen über ihre Tätigkeit als Lehrpersonen zu sprechen. Zahlreiche Personen haben diese Arbeit beratend begleitet. Danken möchte ich insbesondere Kolleginnen und Kollegen an der Pädagogischen Hochschule Zürich, die immer wieder bereit waren, über besondere Fragen, die im Laufe des Prozesses auftauchten, nachzudenken und Hinweise zu geben. Zudem hatte ich die Möglichkeit, mit Prof. Dr. Roland Reichenbach, Prof. Dr. Walter Herzog, Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Fritz Oser, Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Prof. Dr. Diethelm Wahl und Hans Kuster Gespräche über die Bedeutung des Nichtwissens im Lehrerhandeln zu führen. Sie alle haben mir wichtige Impulse gegeben, dafür möchte ich mich herzlich bedanken. Christoph Gassmann, Evi Schmid, Simone Marti, Christine Heini und Andreas Säggerer möchte ich für die anregenden Diskussionen und die kritischen Rückmeldungen zu einzelnen Kapiteln herzlich danken. Christoph Gassmann hat meine Arbeit auch sprachlich korrigiert, wofür ich ihm ebenfalls ein großes Dankeschön aussprechen möchte.

Zu danken gilt es weiter der Pädagogischen Hochschule Zürich, die diese Arbeit im Rahmen eines Stipendiums finanziell unterstützt hat. Namentlich möchte ich mich insbesondere bei Prof. Dr. Christoph Städeli und Prof. Dr. Michael Prusse, Leiter der Abteilung Sekundarstufe II, bedanken, die mir auch die für die Ausarbeitung einer Dissertation nötigen Zeiträume ermöglichten. Ebenso gilt mein Dank der Aebli-Näf Stiftung, die im Rahmen ihres Unterstützungsprogramms diese Arbeit finanziell gefördert hat.

Danken möchte ich insbesondere auch meiner Familie und meinen Freundinnen und Freunden, die in ihrer je eigenen Art zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Besonders bedanken möchte ich mich bei meinen Eltern Erna und Othmar Schumacher für ihre Liebe und Unterstützung in all meinen Vorhaben. Sie waren für mich ruhende Pole im Hintergrund während der Ausarbeitung dieser Arbeit und haben in zahlreichen Stunden unsere Kinder in so liebevoller Weise betreut, dass es mir einfach fiel, mich der Arbeit zu widmen. Ebenfalls gebührt Daniel Moeckli mein ganz besonderer Dank. Er hat mich in allen Phasen der Arbeit immer wieder darin bestärkt, diese Arbeit zu schreiben. Die Gespräche mit ihm über das Nichtwissen haben maßgeblich dabei geholfen, Gedanken zu ordnen und Klarheit ins Konzept zu bringen.

Bern, im Juni 2018

Irene Schumacher

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Abkürzungsverzeichnis	10
Abbildungsverzeichnis	11
1 Einleitung	13
2 Erziehungswissenschaft und Nichtwissen im Kontext gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Entwicklungen	19
2.1 Einleitung	19
2.2 Die aufklärerische Präferenz für das Wissen	20
2.3 Einsetzende Beschäftigung mit Nichtwissen	21
2.4 Ausdifferenzierung der Formen des Nichtwissens und deren Bedeutung	23
2.5 Erziehungswissenschaft und Nichtwissen	25
3 Nichtwissen – theoretische Vorklärung des Begriffs	30
3.1 Wissen und Nichtwissen als kognitive Erwartungen	32
3.2 »Nichtwissen« als Oberbegriff für alle Formen unvollständigen und fehlenden Wissens	35
3.3 Bewusstsein über das Nichtwissen	42
4 Professionalität, Lehrerhandeln und Nichtwissen	44
4.1 Professionalität und Nichtwissen	45
4.2 Nichtwissen im Lehrerhandeln – strukturelle Ursachen	56
4.2.1 Das Technologiedefizit	58
4.2.2 Antinomien, Widersprüche, Dilemmata und Paradoxien im Lehrerhandeln	62
4.2.3 Die Komplexität des unterrichtlichen Geschehens	68
4.3 Analyse des pädagogischen Handelns unter Bedingungen des Nichtwissens	72
4.3.1 Professionelles Lehrerhandeln unter Bedingungen des Nichtwissens	72

4.3.2	Bestehende Forschung zum Lehrerhandeln unter Bedingungen des Nichtwissens.	76
4.3.3	Forschungsdesiderate	89
5	Methode	91
5.1	Ausgangslage und Annäherung an den Forschungsgegenstand	92
5.2	Konkretisierung des Forschungsdesigns nach der Grounded Theory	95
5.3	Verständnis	99
5.4	Datenerhebung und Datenkodierung	102
5.4.1	Datenkodierung	102
5.4.2	Theoretisches Sampling und Durchführung der Interviews.	105
5.5	Beleuchtung der Daten.	108
5.6	Zusammenfassende Betrachtung der Datengrundlage.	110
5.7	Im Prozess entwickelte Forschungsfragen	110
5.8	Kritische methodische Anmerkungen.	111
5.8.1	Ist Nichtwissen über Sprache zugänglich?	112
5.8.2	Die Frage nach dem tatsächlichen Handeln.	113
5.8.3	Themenanalyse versus gegenstandsbezogene Theorie	114
6	Auswertung der Daten	116
6.1	Zur Einbettung der Studie in den Kontext der Berufsbildung	116
6.2	Wahrnehmung von Nichtwissen	121
6.2.1	Wahrgenommene Bereiche des Nichtwissens.	121
6.2.1.1	Fachliches Unwissen	123
6.2.1.2	Unvorhersehbarkeit der Ereignisse.	127
6.2.1.3	Die Grenzen der eigenen Möglichkeiten	131
6.2.1.4	Ausgestaltung des Lehrauftrags	134
6.2.1.5	Antinomien, Dilemmata, Paradoxien und Widersprüchlichkeiten.	139
6.2.1.6	Nichtwissen als Teil des Berufsauftrags.	140
6.2.2	Zeitliche Entwicklung	143
6.3	Wege im Umgang mit Nichtwissen	145
6.3.1	Erfahrung und Routinen	146
6.3.2	Individualisieren und Entwicklungen verfolgen.	149
6.4	Beeinflussende Faktoren	153

6.4.1	Die zentrale Rolle der Emotionen	153
6.4.2	Die Bedeutung des Austausches	158
6.4.3	Auswirkungen von Teamteaching	161
6.4.4	Die Bedeutung von Rückmeldung	162
6.4.5	Die Bedeutung der eigenen Gesundheit	164
6.4.6	Bedeutung der Schulkultur	166
6.5	Professionalität und Nichtwissen aus Sicht der Lehrpersonen.	171
6.6	Zusammenfassende Betrachtung und Reflexion der Daten	179
7	Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.	188
7.1	Orientierungswissen zu Nichtwissen	192
7.2	Umgang mit Nichtwissen	196
7.3	Längerfristige Professionalisierung.	200
8	Konklusion und Ausblick	204
	Literatur	207
	Anhang: Übersicht zentrale Interviewfragen und deren Hintergründe . .	217

Abkürzungsverzeichnis

ABU	Allgemeinbildender Unterricht
BBG 1978	Berufsbildungsgesetz vom 19. April 1978
BBG	Berufsbildungsgesetz vom 13. Dezember 2002
BBV	Berufsbildungsverordnung vom 19. November 2003
BFS	Bundesamt für Statistik
BK	Berufskunde
BFS	Berufsfachschule
BM	Berufsmaturität
D-EDK	Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz
EFZ	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis
EBA	Eidgenössisches Berufsattest
EHB	Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
FiB	Fachkundige individuelle Begleitung
LCH	Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz
MBVO	Zürcher Mittelschul- und Berufsschullehrerverordnung vom 7. April 1999
PISA	Programme for International Student Assessment
PH	Pädagogische Hochschule
RLP	Rahmenlehrplan
SBFI	Staatsekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
üK	überbetriebliche Kurse
VA	Vertiefungsarbeit

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sources of Surprise nach Faber et al. (1992, S. 223)	37
Abbildung 2: Taxonomy of Ignorance nach Smithson (1989, S. 9)	38
Abbildung 3: Forschungsdesign.	98
Abbildung 4: Skizze der Entwicklung der Wahrnehmung von Bereichen des Nichtwissens	152

1 Einleitung

»Not ignorance, but ignorance of ignorance, is the death of knowledge.«

Alfred North Whitehead

Eine Dissertation zum Thema »Nichtwissen und Lehrerhandeln« mag auf den ersten Blick erstaunen. Es sind meist die Schülerinnen und Schüler und nicht die Lehrpersonen, die mit Nichtwissen in Verbindung gebracht werden.

Die Idee zu dieser Studie entstand im Rahmen meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Ausbildung von Berufsfachschullehrpersonen an der PH Zürich. Zwischen 2007 und 2014 habe ich in der Abteilung Berufsbildung/Sekundarstufe II der PH Zürich zusammen mit Lukas Rosenberger und Christoph Gassmann ein Projekt mit dem Titel *Kompetenzorientierung in der Ausbildung von Berufsfachschullehrpersonen* geleitet (vgl. dazu ausführlich Schumacher, Rosenberger & Gassmann, 2015). Ein wesentliches Ziel dieses Projekts war es, gestützt auf die Vorgaben des Bundes,¹ die Kompetenzen zu definieren, über die Berufsfachschullehrpersonen in der Schweiz am Ende ihrer pädagogisch-didaktischen Ausbildung verfügen müssen. Ein Teilprojekt bestand darin, mit den Dozierenden der Abteilung, die alle selbst über langjährige Erfahrung als Berufsfachschullehrpersonen verfügen, in zahlreichen Diskussionsrunden herauszuarbeiten, welche Kompetenzen für Berufsfachschullehrpersonen beim Erfüllen ihres beruflichen Auftrags zentral sind. Es wird nicht erstaunen, dass die Liste mit jeder Diskussion länger wurde und dass sich gleichzeitig zeigte, wie auch eine sehr umfangreiche Liste an Kompetenzen das Lehrerhandeln nicht in seiner Gesamtheit zu beschreiben vermag.

Eine besondere Anforderung an Lehrpersonen, die sich kaum in eine Kompetenzbeschreibung fassen lässt, besteht darin, in Situationen zurechtzukommen, die, so Herzog (2007), »konstitutiv von Nichtwissen geprägt« sind (S. 314). Es gebe vieles, was eine Lehrperson nicht wissen könne: was genau in den Schüle-

1 Die Rahmenlehrpläne für Berufsbildungsverantwortliche des *Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation* (SBFI) definieren Minimalstandards, über die Berufsbildungsverantwortliche am Ende ihrer Ausbildung verfügen müssen. Seit 2006 muss jede Institution, die Berufsbildungsverantwortliche ausbildet, nachweisen, dass sie die Vorgaben des Bundes erfüllt, und ihre Bildungsgänge anerkennen lassen. www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/rahmenlehrplaeneberufsbildungs-verantwortliche.pdf.download.pdf/rahmenlehrplaeneberufsbildungs-verantwortliche.pdf (Zugriff: 29.05.2017).

rinnen und Schülern vorgeht, welchen Einfluss beispielsweise der Austritt einer Schülerin auf die Dynamik einer Schulkasse hat, welche Auswirkungen die Zuweisung eines Schülers auf den Rest der Klasse hat usw. Es sei geradezu unmöglich, schreibt Herzog, ohne Eingeständnis dieses konstitutiven Nichtwissens pädagogisch zu handeln. Ein wesentliches Problem pädagogischer Praxis bestehe insofern nicht in mangelndem Wissen, sondern »im Fehlen von Strategien für den Umgang mit Nichtwissen und Nicht-wissen-Können« (ebd.). Der Erziehungswissenschaft wachse im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die vielleicht unerwartet erscheinende Aufgabe zu, Bewältigungsformen für den Umgang mit Situationen, die von Nichtwissen geprägt sind, zur Verfügung zu stellen (ebd.).

Herzogs Aussagen haben mich zu zahlreichen Fragen angeregt: Sind sich Lehrpersonen überhaupt bewusst, dass sie in einem Beruf arbeiten, der *konstitutiv* durch Nichtwissen geprägt ist? Welche Strategien wählen Lehrpersonen, um mit Situationen, die durch Nichtwissen geprägt sind, umzugehen? Welche Auswirkungen hat der Ausbau der Kompetenzorientierung und entsprechender Evaluationskulturen auf die Wahrnehmung und Bewertung von Nichtwissen? Was für Antworten hat die Erziehungswissenschaft auf die Frage, welche Bewältigungsformen *professionell* wären? Es sind diese Fragen, die am Ursprung der vorliegenden Grounded-Theory-Studie standen.

Wie in einer Grounded-Theory-Studie üblich, wurden am Ausgangspunkt dieser Studie zwar einige Aspekte und Einschränkungen festgelegt, die genauen Forschungsfragen und das Forschungsdesign haben sich aber erst im Rahmen des Forschungsprozesses entwickelt und ausdifferenziert. Auch der theoretische Bezugsrahmen kristallisierte sich erst im Verlauf des Prozesses heraus. Bereits zu Beginn war klar, dass ich meine Studie in empirischer Hinsicht auf das Handeln von Berufsfachschullehrpersonen ausrichten wollte. Abgesehen davon, dass es im Bereich der Berufsbildung fast vollständig an Forschungsarbeiten zu dieser Thematik fehlt, ist es aufgrund der in einer Grounded-Theory-Studie wesentlichen theoretischen Sensibilität naheliegend, die Studie in einem Bereich, der mir aus eigener beruflicher Tätigkeit vertraut ist, anzusiedeln. Deutlich geworden ist mir im Verlauf des Prozesses, dass aufgrund der Weite der möglichen Fragestellungen weitere Eingrenzungen nötig waren. Ich habe mich deshalb entschieden, meiner erziehungswissenschaftlichen Arbeit einen soziologischen Zugang zugrunde zu legen, was sowohl im theoretischen Rahmen, in der definitorischen Fassung, wie *Nichtwissen* in dieser Arbeit verstanden wird, als auch in der gewählten Methodologie zum Ausdruck kommt. Damit ließ sich einerseits dem Umstand Rechnung tragen, dass Arbeiten aus der Soziologie die aktuelle wissenschaftliche Beschäf-

tigung mit Nichtwissen auch in der Erziehungswissenschaft maßgeblich prägen; andererseits lassen sich die dieser Studie zugrunde gelegten Forschungsfragen meines Erachtens nur so in geeigneter Weise beantworten. Das Ziel der Studie war von Beginn an, das Handeln der Lehrpersonen gerade nicht in vorliegende Schemen einzuordnen und nach denen zu bewerten, sondern die Sicht der Lehrpersonen zu erforschen. Mit diesem Entscheid wurden aber andere mögliche Zugänge ausgeklammert, so psychologische Zugänge, etwa rund um das Konzept der Ungewissheitstoleranz. Ebenfalls werden erziehungsphilosophische Überlegungen nur am Rande thematisiert.

Im Zentrum der Untersuchung stehen die folgenden Fragekomplexe: Erstens wird untersucht, wie Berufsfachschullehrpersonen Nichtwissen in ihrem Unterrichtshandeln wahrnehmen und in welchen Situationen sie Nichtwissen erleben. Zweitens wird gefragt, welche Strategien Berufsfachschullehrpersonen wählen, um mit Nichtwissen umzugehen, und welche Faktoren ihren Umgang damit beeinflussen. Drittens soll der Frage nachgegangen werden, was Professionalität im Umgang mit Nichtwissen auszeichnet; es wird thematisiert, ob und wie Lehrpersonen in der Lehrerbildung darauf vorbereitet werden könnten. Wenn auch mit einem explorativen Design, wie es dieser Studie zugrunde liegt, keine statistisch signifikanten Ergebnisse zu erzielen sind, so besteht das Ziel der Arbeit doch darin, »an kleinen Ausschnitten sozialer Wirklichkeit« die Wahrnehmung von und den Umgang mit Nichtwissen von Berufsfachschullehrpersonen zu beleuchten und zu thematisieren (Funcke & Peter, 2013, S. 31).

Die Arbeit ist folgendermaßen gegliedert. Zunächst wird in den Kapiteln 2, 3 und 4 der theoretische Rahmen aufgespannt, der sich grundsätzlich auf das Handeln von Lehrpersonen aller Stufen bezieht. Im zweiten Kapitel wird aufgezeigt, dass sich das Handeln von Lehrpersonen in einem gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kontext vollzieht, in dem einerseits nach wie vor eine deutliche Präferenz für das Wissen auszumachen ist, andererseits die gängige Präferenz für das Wissen auch ins Wanken geraten ist. Der thematische Bogen ist weit gespannt, wobei ich mich aber knapp gefasst habe. Das Ziel bestand nicht darin, die Entwicklungen selbst zum Gegenstand dieser Forschungsarbeit zu machen. Wie Edwin Keiner meint, wäre das für die Erziehungswissenschaft ein eigenes Forschungsprojekt (Keiner, 2005, S. 157). Vielmehr scheint es mir für die Einbettung der Studie relevant, die Einflüsse verschiedener, insbesondere soziologisch geprägter Strömungen auf die aktuelle Thematisierung von Nichtwissen in der Erziehungswissenschaft aufzuzeigen und das spannungsreiche und ambivalente Verhältnis der Erziehungswissenschaft zum Nichtwissen zu thematisieren.

Im dritten Kapitel wird begründet, wieso der Begriff *Nichtwissen* in dieser Studie als Oberbegriff für alle Formen von unvollständigem und unsicherem Wissen, also auch von Ungewissheit, verstanden wird. Es wird ersichtlich, dass ich mich auf eine soziologische Begriffsfassung stütze. Die steigende und breitere Sensibilität für Phänomene des Nichtwissens als Folge einer Reihe von Umwelt- und Technikskandalen seit den 1970er-Jahren ging einher mit der wissenschaftlich verstärkten Bemühung, das Konstrukt *Nichtwissen* definitorisch und in seiner Vielschichtigkeit, Bedeutung und seinen Auswirkungen zu erfassen. Die Soziologie verfügt über ein ausgearbeitetes begriffliches Instrumentarium, das auch bereits in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs Einzug gehalten hat. Zudem eignet sich der soziologische Zugang mit dem entsprechenden Verständnis der Begriffe für die Zielsetzung dieser Arbeit, nämlich die subjektive Wahrnehmung der Berufsfachschullehrpersonen ins Zentrum des Interesses zu stellen. Deutlich wird aber in Kapitel 3 auch, dass ich aufgrund der empirischen Zielsetzung dieser Arbeit bewusst eine sehr weite Begriffsfassung wählen musste, da eine klare Abgrenzung der Begriffe, etwa zwischen *Unwissen*, *Ungewissheit* und *Nichtwissen*, in der Theorie zwar möglich ist, empirisch indessen kaum.

Im vierten Kapitel lege ich dar, dass das Nichtwissen im Lehrerhandeln eingebettet ist in die strukturtheoretische Professionsforschung. Ich zeige auf, dass die soziologische Neufassung von *Professionalität* zu einer intensiven Beachtung des Nichtwissens im Lehrerhandeln geführt hat. Mit der Neufassung des Begriffs der Professionalität wird darauf fokussiert, dass Professionelle in besonderem Maße davon betroffen sind, dass sie unter Bedingungen des Nichtwissens und der Ungewissheit handeln müssen. Für Lehrpersonen ist diese aktuelle Entwicklung äußerst bedeutsam, weil dadurch das Lehrerhandeln nicht länger als *semiprofessionell* abgewertet wird (Etzioni, 1969), was immer wieder auch als Ärgernis empfunden wurde; vielmehr erfüllt der Lehrberuf aufgrund seiner Handlungsstruktur nun selbst die Kriterien für *Professionalität*. Es überrascht so auch nicht, dass eine »Intensivierung von Professionalisierungsbestrebungen« (Helsper & Tippelt, 2011, S. 275) festzustellen ist, die sich u. a. in zahlreichen Publikationen ausdrückt, in denen die Struktur des Lehrerhandelns durchleuchtet, als *von Nichtwissen geprägt* charakterisiert und damit als professionell legitimiert wird. Die Kriterien für die Bestimmung von Professionalität mögen sich geändert haben, der Glanz jedoch, der mit Professionalität verbunden wird, ist geblieben. Einigkeit besteht weitgehend darin, dass Professionalität wichtig ist; die Frage aber, wie Professionalität zu erreichen wäre, wird je nach gewähltem Ansatz unterschiedlich beantwortet. In Kapitel 4 wird insofern auch aufgezeigt, dass der strukturtheoretische Ansatz

gewissermaßen im Schatten des kompetenzorientierten Ansatzes steht, der den aktuellen Diskurs rund um das Lehrerhandeln maßgeblich prägt (Gonon, 2013b). Der kompetenzorientierte Ansatz erscheint auch kompatibler mit den politischen Wünschen nach einer möglichst genauen Steuerung von Bildungsprozessen. Wie Müller, Bohne und Thole ausführen, hat sich die Erziehungswissenschaft in den letzten Jahren vor allem in der empirischen Bildungsforschung entwickelt, und zwar dort, *»wo Forschungsthemen und Forschungsstrategien dem praktisch-politischen Interesse an evidenzbasiertem Steuerungswissen entgegenkamen«* (2013, S. 19). Dass der Umgang mit Nichtwissen im Lehrerhandeln nur marginal bearbeitet ist, erstaunt insofern nicht.

In Kapitel 4 gehe ich weiter den strukturellen Ursachen für das Nichtwissen detailliert nach, wobei deutlich wird, dass wesentliche Arbeiten, die den erziehungswissenschaftlichen Diskurs rund um das Lehrerhandeln unter Bedingungen des Nichtwissens prägten und weiterhin prägen, aus anderen Disziplinen, namentlich der Soziologie stammen. Darauf aufbauend, beleuchte ich die bestehende Forschung zum Lehrerhandeln unter Bedingungen von Nichtwissen und zeige die Forschungsdesiderate auf. Dabei wird ersichtlich, dass sich zu den Fragen, wie Lehrpersonen selbst grundsätzlich Nichtwissen in ihrem Berufsalltag wahrnehmen, ob sie es überhaupt als problematisch wahrnehmen, in welchen Situationen sie es wahrnehmen, welche Strategien sie wählen, um damit umzugehen, interessanterweise kaum empirische Erkenntnisse finden lassen.

Aufgrund der Offenheit eines Vorgehens nach der Grounded Theory kommt der genauen Beschreibung der methodischen Schritte, der Entwicklung der Forschungsfragen und der Auswahl der Stichprobe eine zentrale Rolle zu. Diesen ist das ausführliche fünfte Kapitel gewidmet. Wie bereits erwähnt, fokussiert diese Studie in empirischer Hinsicht auf das Handeln von Berufsfachschullehrpersonen in der Schweiz.

Im sechsten Kapitel wird einleitend eine Kontextualisierung der spezifischen Situation von Berufsfachschullehrpersonen vorgenommen. Anschließend erfolgt im selben Kapitel die Beschreibung und Analyse der erhobenen Daten.

Diese Studie ist im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entstanden. Es war mir von Anfang an ein Anliegen, auch Möglichkeiten und Grenzen hinsichtlich der Aufgabe und Rolle der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu thematisieren. Im siebten Kapitel werden Überlegungen präsentiert, die sich aus der Zusammenführung der bestehenden Literatur und der Daten dieser Studie ergeben haben. Das Ziel besteht darin, Anstöße zu geben, wo künftig im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angesetzt werden könnte – und meines Erach-

tens auch müsste –, um angehende Lehrpersonen auf den Aspekt des Handelns unter Bedingungen des Nichtwissens vorzubereiten. Im abschließenden achten Kapitel findet sich eine Zusammenfassung dieser Studie und ein Ausblick.

2 Erziehungswissenschaft und Nichtwissen im Kontext gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Entwicklungen

»Prior to any commitment to decisions or actions, almost all Western intellectual traditions direct us to maximize information and/or knowledge, and so reduce uncertainty or ignorance.«

Michael Smithson²

2.1 Einleitung

Forschungsfragen und Forschungsdesign konkretisieren sich in einer Grounded-Theory-Studie im Laufe des Forschungsprozesses, gestützt auf die Analyse der im Feld erhobenen Daten. Rückblickend fällt auf, dass ich mich in den nach den ersten Interviews verfassten Memos³ öfter mit der Frage befasst habe, welchen Einfluss die *»kulturell ausgeprägte Präferenz für das Wissen«* (Kade, 2015, S. 143) auf Lehrpersonen hat, die traditionell als Wissensvermittler/-innen gesehen werden (vgl. z. B. Neuweg, 2011). Mir schien, dass die moderne Prämisse, *»dass Wissen stets besser ist als Nichtwissen«* (Wehling, 2008, S. 18), in vielen Aussagen von Lehrpersonen durchschimmerte. Immer wieder kam vor, dass meine Gesprächspartnerinnen und -partner antönten, es sei als Lehrperson besonders unangenehm, etwas nicht korrekt oder gar nicht zu wissen.

Wahrnehmung und Bewertung von Nichtwissen, wie sie als Fragen dieser Arbeit zugrunde liegen, stehen aus soziologischer Sicht in einem engen Zusammenhang mit der jeweils dominierenden kulturellen und gesellschaftlichen Auffassung von Wissen (Wehling, 2012, S. 92). Das ist der Grund, weshalb ich in diesem

2 Smithson, 1989, S. 2.

3 Wesentlich im Verlauf des ganzen Analyseprozesses im Rahmen einer Grounded-Theory-Studie ist das Verfassen von Memos. Als *Memos* werden Notizen bezeichnet, die dazu dienen, Überlegungen im Forschungsprozess laufend festzuhalten (ausführlich dazu Kapitel 5 zur Methode).

Kapitel einerseits den Hintergründen der modernen Privilegierung des Wissens nachgehe. Die »*Prämisse prinzipiell grenzenlosen Wissens*« und »*uneingeschränkter Erkennbarkeit der Welt*«, wie seit der Aufklärung postuliert, von Bacon programmatisch ausformuliert und unter anderem vom Wiener Kreis der logischen Empiristen prominent aufgegriffen und weiterbearbeitet, prägt bis heute die westlich-modernen Gesellschaften und insbesondere auch den Bildungsbereich (Wehling, 2012, S. 90 f.). Andererseits skizziere ich die Entwicklungen rund um das seit den 1970er-Jahren auszumachende wissenschaftlich gesteigerte Interesse für die Bedeutung des Nichtwissens und dessen Auswirkungen auf die Erziehungswissenschaft.

Dieses Kapitel spannt einen weiten theoretischen Bogen, jedoch in knappen Zügen. Wie bereits einleitend festgehalten, geht es mir nicht darum, diese Entwicklungen selbst zum Gegenstand meiner Forschungsarbeit zu machen. Es scheint mir aber wesentlich, die Verwobenheit und gegenseitige Beeinflussung verschiedener soziologischer und sozialwissenschaftlicher Entwicklungen zumindest anzudeuten, die für die Einbettung dieser erziehungswissenschaftlichen Studie in den wissenschaftlichen Diskurs relevant sind. Zudem ist mir in den Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen deutlich geworden, dass ihre Aussagen nicht losgelöst von gesellschaftlichen Bewertungen von Wissen und Nichtwissen betrachtet werden können.

2.2 Die aufklärerische Präferenz für das Wissen

Die Aufklärung leitete einen Wandel ein, der die gesellschaftliche und wissenschaftliche Wahrnehmung und die Bewertung von Nichtwissen grundlegend prägte (Wehling, 2012, S. 93). Der Wissenschaft wurde jene orientierende und Sicherheit stiftende Rolle zugesprochen, die zuvor die Religionen und traditionellen Weltbilder erfüllt hatten. Dabei wurde grundsätzlich eine uneingeschränkte Erkennbarkeit der Welt propagiert: »*As the scientific movement, industrialism, and the Technological Program became dominant in Western society, a philosophy emerged which sought both to give an account of the triumphs of science and technology and to purge mankind of the residues of religion, mysticism, and metaphysics which still prevented scientific thought and technological practice from wholly ruling over the affairs of men*« (Schön, 1983, S. 32). Philosophische Auseinandersetzungen um die Grenzen des eigenen Wissens vertrugen sich mit diesem Weltbild schlecht (vgl. dazu Ravetz, 1993, S. 160). Die Wissenschaft wurde als »*entscheidendes Inst-*

strument der Machbarkeit gesellschaftlicher Problembearbeitung und sozial-kulturellen Fortschritts« propagiert (Kade & Seitter, 2003, S. 53). Wenn auch diese Annahmen von Anfang an nie gänzlich unwidersprochen geblieben sind und immer wieder auch Skepsis am *Fortschritt* geäußert wurde (vgl. dazu z. B. Wehling, 2012, S. 91), setzte ein weitgehender Glaube an den wissenschaftlichen Fortschritt ein (Ravetz, 1993, S. 160). Nichtwissen war in dem Sinne lediglich ein *Noch-nicht-Wissen*, ein, wie Wehling schreibt, »*erklärungsbedürftiger Ausgangszustand*«, der mit fortschreitendem Erkenntnisgewinn zurückgedrängt und überwunden werden würde (2006, S. 79). Andererseits kristallisiert sich mit der modernen Prämisse der grundsätzlichen Möglichkeit des Wissens (Wehling, 2008, S. 18) auch eine moralische Abwertung des Nichtwissens heraus, eine Sicht von Nichtwissen »*als selbstverschuldete schnellstmöglich zu überwindende Unwissenheit*« (Wehling, 2012, S. 95).

Anfang des 20. Jahrhunderts zeichneten sich in der modernen Auffassung von der uneingeschränkten Erkennbarkeit der Welt zunehmend sichtbare Risse ab. Einerseits führten Entwicklungen in der Quantenphysik und der eben entstehenden Wissens- und Wissenschaftssoziologie zur Einsicht, dass die Grenzen des Wissens auch im *Inneren* liegen könnten, dass sie sich aus einer »*aktive[n] und notwendigerweise selektive[n] Praxis des Beobachtens*« ergaben (Wehling, 2012, S. 96). Andererseits lässt sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts eine funktionalistisch geprägte soziologische Beschäftigung mit dem Nichtwissen ausmachen, welche die vornehmlich negative Bewertung des Nichtwissens infrage stellt (Wehling, 2008, S. 19). Pointiert zum Ausdruck kommt dieser Zugang zum Beispiel in einem Aufsatz von Moore und Tumin aus dem Jahre 1949, der folgenden Titel trägt: »*Some social functions of ignorance*« (1949). Im Fokus der Analyse der beiden US-amerikanischen Forscher stehen die sozial stabilisierenden Effekte und Funktionen des Nichtwissens, so zum Beispiel »*as a preservative of privileged positions*«, »*as reinforcement of traditional values*«, »*as a preservative of fair competitions and stereotypes*« (ebd., S. 787).

2.3 Einsetzende Beschäftigung mit Nichtwissen

Eine wesentlich intensivere gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Thematisierung der Phänomene des Nichtwissens und der Ungewissheit begann in den 1970er-Jahren. Kade und Seitter sprechen von einem »*Entzauberungs-*

schub«, der Mitte der 1980er-Jahre einsetzte (2003, S. 54). Die lange Zeit unmerkter Schädigung des Ozonlochs durch Fluorchlorkohlenwasserstoffe (FCKW), die erst spät erkannten Nebenwirkungen des Schlafmittels Contergan, die Katastrophe von Tschernobyl 1986 usw., all dies brachte das Vertrauen in das vermeintlich sichere wissenschaftliche Wissen verbreitet ins Wanken und ließ Fragen dringlich werden, wie mit den verdeckten Folgen des technischen Fortschritts umgegangen werden soll (Ravetz, 1993, S. 159; Wehling, 2001, S. 466; 2006). Vor dem Hintergrund der genannten Entwicklungen wuchs neu das Bewusstsein, dass Nichtwissen nicht einfach als Folge von mangelndem Wissen zu sehen ist, sondern selbst als Resultat von wissenschaftlicher Forschung und technologischer Umsetzung der wissenschaftlichen Erkenntnisse (Wehling, 2008, S. 20). Es musste zudem eingestanden werden, dass das Nichtgewusste, etwa im Zusammenhang mit der Kernenergie oder der Gentechnik, unter Umständen katastrophale Folgen mit globaler Auswirkung haben kann. In diese Zeit fällt auch Ulrich Becks bekannte soziologische Analyse rund um die Begrifflichkeiten der »zweiten reflexiven Moderne«, der »Risikogesellschaft« und später der »Weltrisikogesellschaft« (Beck, 1986, 1996, 2008). *»Risikogesellschaft meint präzise eine Konstellation, in der die die Moderne leitende Idee der Kontrollierbarkeit entscheidungsbedingter Nebenfolgen und Gefahren fragwürdig geworden ist; in welcher also neues Wissen dazu dient, die unvorhersehbaren in kalkulierbare Risiken zu verwandeln, damit seinerseits jedoch neue Unvorhersehbarkeiten erzeugt, was [...] zur Reflexion über Risiken zwingt«* (Beck, 2008, S. 39f.). Thematisiert werden insofern die Nebenfolgen der Erfolge der Modernisierung, verbunden mit der These, dass die Welt die aufgrund der Siege der Moderne selbst erzeugten Gefahren nicht mehr kontrollieren kann respektive dass der Glaube an eine mögliche Kontrolle zerfällt, einschließlich der damit einhergehenden, ständig wahrgenommenen Bedrohungslage (ebd., S. 26ff.). *»Risiken sind immer zukünftige Ereignisse, die uns möglicherweise bevorstehen, uns bedrohen. Aber da diese ständige Bedrohung unsere Erwartungen bestimmt, unsere Köpfe besetzt und unser Handeln leitet, wird sie zu einer politischen Kraft, die die Welt verändert«* (ebd., S. 29).

Einerseits führten die seit den 1970er-Jahren zunehmenden Umwelt-, Technik- und Risikokonflikte zu einer massiv größeren Beachtung des Nichtwissens, andererseits führten die fast zeitgleichen theoretischen Entwicklungen im Felde der Wissens- und Wissenschaftssoziologie zu einem grundlegend veränderten analytischen Zugang der Soziologie zur Thematik. *»Erst im Horizont konstruktivistischer Auffassungen konnte ins Blickfeld kommen, dass mit der Konstruktion von Wissen und durch die Konstruktion von Wissen zugleich Nichtwissen erzeugt*

wird. Nichtwissen war dann nicht einfach der vorausgesetzte und nicht weiter erklärungsbedürftige Gegenpol zum Wissen, sondern konnte seinerseits als ›soziale Konstruktion‹ analysiert werden« (Wehling, 2006, S. 83). Es kristallisierte sich ein Verständnis von Nichtwissen heraus, das dieses nicht länger als klar umrissenen defizitären Gegenpol zum Wissen definierte, sondern es selbst als vielschichtiges, variationenreiches Phänomen begriff. Die möglichen Nichtwissensarten und deren gesellschaftliche Bedeutungen und Konsequenzen standen so in den 1980er- und 90er-Jahren auch im Zentrum diverser Versuche, Nichtwissen zu klassifizieren und zu differenzieren (Wehling, 2008, S. 20). Andererseits löste sich u. a. vor diesem Hintergrund die Gleichsetzung von *Wissen* und *wahrem Wissen* auf (Wehling, 2006, S. 69).

Wenn auch die Möglichkeiten, Ziele und offensichtlichen Schwierigkeiten einer wissenssoziologischen Analyse von Nichtwissen erst in Ansätzen herausgearbeitet worden sind (Wehling, 2008, S. 20), hat sich inzwischen doch eine *Soziologie des Nichtwissens* entwickelt, die danach fragt, wie Gesellschaften, Institutionen und einzelne Akteure Nichtwissen bewerten, ob sie Nichtwissen beispielsweise als überwindbar einschätzen oder als unüberwindbare Konstante betrachten (Wehling, 2006, S. 29 f.). Gefragt wird ebenso nach Formen der Anerkennung respektive Verdrängung von Nichtwissen und Formen des Umgangs mit Nichtwissen. Im Zentrum des Interesses stehen so auch Funktionen, soziale Wirkung, Verteilung und gesellschaftliche Relevanz des Nichtwissens und Konsequenzen, die sich daraus für die einzelnen Akteure ergeben (ebd.). »Eine Soziologie des Nichtwissens ist somit nicht lediglich die kausale oder funktionale Analyse klar umrissener und eindeutig feststehender Phänomene und Gegenstände. Stattdessen hat sie es mit der Beobachtung von vielschichtigen und nicht selten konfliktreichen sozialen Prozessen der Konstruktion, Definition, Zuschreibung, Anerkennung, Marginalisierung oder Verdrängung von Nichtwissen und seinen möglichen Konsequenzen zu tun« (ebd.).

2.4 Ausdifferenzierung der Formen des Nichtwissens und deren Bedeutung

Mit der Änderung der Sichtweise, dass Nichtwissen nicht grundsätzlich als Defizit und möglichst schnell zu überwindender Mangel zu verstehen ist (Wehling, 2015, S. 10), konnte sich ein umfassenderes Verständnis für Nichtwissen entwickeln, und es konnten dessen mögliche Erscheinungsformen und ihre Bedeutung

für die Gesellschaft in den Blick der Wissenschaft rücken. Mit Smithson gesprochen, hat sich ein entscheidender Paradigmenwechsel vollzogen: *»The emerging frameworks now seem to have jettisoned the assumption that ignorance is ultimately reducible, and the new style is ›managerial‹ in the sense of attempting to understand, tolerate, and even utilize certain kinds of ignorance«* (1989, S. viii). Verdeutlichen lässt sich dies anhand der zahlreichen Versuche, die unterschiedlichen Varianten von Nichtwissen zu systematisieren (vgl. dazu ausführlich Kapitel 3) und andererseits die Formen von Nichtwissen in ihrer Bedeutung zu analysieren. Becks umfassende Analysen rund um die *»Risikogesellschaft«* und die *»Weltrisikogesellschaft«* wurden bereits erwähnt (Beck, 1986, 1996, 2008). Ebenfalls ist Wehlings umfassender Beitrag zur soziologischen Analyse von Nichtwissen bereits mehrfach zitiert worden (Wehling, 2001, 2006, 2008, 2012, 2015). Ein interessantes Beispiel findet sich etwa auch in Proctors Arbeit zur strukturellen Produktion von Nichtwissen und den damit einhergehenden Fragen: *Wer weiß was nicht und warum nicht* (2008). Im Zentrum von Proctors Arbeiten steht die Analyse eines besonderen Typus von Nichtwissen, nämlich des bewusst erzeugten Nichtwissens. *»The point is to question the naturalness of ignorance, its causes and its distribution«* (Proctor, 2008, S. 3). Unter anderem am Beispiel von Bestrebungen der Tabakindustrie beschreibt Proctor Mechanismen, um eigentlich vorhandenes Wissen zu entkräften. Es sei so beispielsweise vonseiten der Tabakindustrie bewusst nach mehr Forschungsarbeiten verlangt worden, um damit einerseits die bestehenden Studien in ihrer Aussagekraft zu schwächen, die drohenden Regulationen zu verlangsamen und sich andererseits selbst das Image von Produzenten zu verleihen, die sich um die Gesundheit der Raucherinnen und Raucher kümmern. Es geht folglich bei Proctor um die Frage, mit welchen Mechanismen gewissen Personengruppen der Zugang zu eigentlich vorhandenem Wissen systematisch verwehrt bleibt (ebd., S. 4).

Auffällig ist derzeit, dass wieder vermehrt nach dem Nutzen von Nichtwissen gefragt wird, zum Beispiel in Form eines Bewusstseins über die Grenzen vermeintlicher Gewissheiten und der Warnung vor allzu schnellem und allzu selbstgewissem Handeln, aber auch in Form einer durch das Nichtwissen bedingten Handlungsentlastung (Wehling, 2015, S. 11). *»Sicherlich lässt sich nicht bestreiten, dass Nichtwissen in zahlreichen Fällen zum Aufschub oder zur Blockade von Entscheiden führt; dennoch sollte man nicht übersehen, dass häufig erst Nichtwissen um die Handlungsfolgen das Handeln ermöglicht, weil oder indem es von Verantwortung entlastet oder zu entlasten scheint«* (Wehling, 2006, S. 23). In den Diskussionen um die zunehmenden Möglichkeiten der pränatalen Diagnostik (vgl. z. B. Bogner, 2005)

oder der prädiktiven Gendiagnostik (vgl. z.B. Schroeder, 2015) kann zudem leicht der schmale Grat zwischen dem möglichen Nutzen und der möglichen Last und der damit einhergehenden Frage nach dem Recht auf Nichtwissen erkannt werden (Wehling, 2001, S. 466). Was sich an diesen beiden Beispielen aber auch deutlich zeigen lässt, ist, dass gesellschaftlich und wissenschaftlich zwar ein erhöhtes Bewusstsein für Ungewissheit und Nichtwissen festzustellen ist, dass aber am Wunsch, Sicherheit erreichen zu können, weiterhin festgehalten wird. Mit Funcke und Peter gesprochen: *»Zwar geht es nicht mehr darum, ganz im Sinne eines Programms moderner Gesellschaften Ungewissheit und Nichtwissen zu überwinden, um so (Handlungs-)Sicherheit herzustellen, aber an der Fiktion, Sicherheit erreichen zu können, wird weiter festgehalten. Nur eben ist der Weg ein anderer: Es geht um die bessere Kontrolle des Nichtgewussten. Das Neue, das Ungewisse und Unbekannt, dessen Konturen wir noch nicht kennen, soll durch Bestimmung der Erkenntnisgrenzen und -lücken eingehegt, besser habhaft gemacht werden. Dahinter steckt aber immer noch ein positiv bestimmter Begriff von Nichtwissen, der durch forschersische Erkundung genauer bestimmt werden kann«* (2013, S. 14).

2.5 Erziehungswissenschaft und Nichtwissen

Ungewissheit ist thematisch von der Pädagogik und der erziehungswissenschaftlichen Reflexion längst vor der *»ignorance explosion«* (Smithson, 1989, S. 4) erfasst worden (Helsper, Reinhard & Kade, 2005, S. 7). Das Wissen um das eigene Unwissen respektive die Vorstellung von Bildung als Transformation des Unwissens in das aktive Nichtwissen ist eines der ältesten abendländischen Bildungsideale überhaupt (vgl. z.B. Reichenbach, 2007, S. 196). Ungewissheit zählt auch zu den Konstitutionsbedingungen moderner Pädagogik (Liesner & Wimmer, 2005, S. 26). *»Erziehung und Bildung sind soziale Praxen, die unter Bedingungen mehrfacher Ungewissheit stattfinden; so insbesondere der Ungewissheit des pädagogischen Wissens, der Ungewissheit des zu vermittelnden Wissens, der Intransparenz der zu Erziehenden, der Nichtvorhersehbarkeit, also der Ungewissheit der Folgen pädagogischen Handelns, einschließlich der nicht-intendierten und nicht-antizipierten Nebenfolgen, der Offenheit und damit Ungewissheit der Zukünfte«* (Kade, 2015, S. 143). Im Fokus steht ein doppeltes *»Nicht-Wissen um die Natur und die Endbestimmung des Menschen«* (ebd., S. 27). Helsper et al. verweisen im Anschluss an Rousseau, Humboldt und Herbart auf die moderne bildungstheoretische Tra-

dition rund um den *unbestimmten Menschen* (2005, S. 7), Wimmer auf die Entdeckung der irreduziblen Fremdheit der Kindheit (Wimmer in Gansen, Kade, Keiner, Wehling & Wimmer, 2013, S. 119f.), Edwin Keiner auf die erziehungswissenschaftliche Kritik klassischer Kausalitätskonzepte, etwa am Problem der fehlenden Möglichkeit der genauen Zurechenbarkeit von Effekten und Erfolgen auf pädagogische Intentionen und Interventionen und auf die Probleme der pädagogischen Handlungstheorien, dass nämlich erziehungswissenschaftliches Wissen nicht das gesamte Handeln von Erzieher und Edukand in seiner ganzen Komplexität in jedem einzelnen Fall regeln kann (Keiner, 2005, S. 156).

Wenn auch das Nicht-wissen-Können für die Pädagogik immer zentral und bedeutsam gewesen ist (Wimmer in Gansen et al., 2013, S. 119), muss die Geschichte der modernen Erziehungswissenschaft insgesamt dennoch in weiten Zügen als *»Geschichte der Negation dieses Nichtwissens, der wissenschaftlichen Eroberung des Innern des Kindes und der Steuerung der Bildungsprozesse verstanden werden«* (ebd., S. 120). Dies ist interessant, denn obwohl man sich der Bedeutung des Nichtwissens, auch in Form fehlender Möglichkeiten, über die Wirkungen der eigenen Anstrengungen sicher zu verfügen, durchaus bewusst war, *»glaubte man lange (und glauben einige auch noch heute) an die Möglichkeiten einer intentionalen Steuerung von Erziehungs- und Bildungsprozessen«* (Liesner & Wimmer, 2005, S. 27). Wimmer kommt so auch zum Schluss, dass das unauflösbare Nichtwissen das Skandalon sei, das in den Diskursen über den Umgang mit Nichtwissen verdrängt werde, weil es die *»Phantasmen des machtvollen Wissens und Handelns«* scheitern lasse (Wimmer in Gansen et al., 2013, S. 121). Mit Liesner und Wimmer gesprochen: *»Kurz: Der öffentliche Diskurs über Erziehung und Bildung ist einer der Schauplätze, auf denen die Diagnose einer um sich greifenden Ungewissheit und Orientierungslosigkeit mit der Forderung nach Sicherheitsmaßnahmen und Gewissheitserzeugungen verbunden wird, die sie legitimieren soll«* (2005, S. 31). Dies verweist einerseits auf eine linear konzipierte Verwissenschaftlichung der Erziehungswissenschaft (Kade, 2015, S. 145). Andererseits ist mit Edwin Keiner zu vermuten, dass die im Vergleich zu anderen Disziplinen geringe theoretische Bearbeitung der Fragen rund um das Handeln unter Bedingungen der Ungewissheit auch dadurch bedingt ist, *»dass die Erziehungswissenschaft Unsicherheit und Ungewissheit nicht als Forschungsgegenstand, sondern als Kategorie in den Kern ihres disziplinären Entwurfs einbaut, die pädagogisches Handeln und erziehungswissenschaftliche Reflexion konstituiert und a priori kennzeichnet«* (Keiner, 2005, S. 156).

Das gesamtgesellschaftlich und wissenschaftlich gesteigerte Interesse am Nichtwissen und der darin festzustellende Akzentwechsel *»von der Ausblendung*

und Verdrängung des Nichtwissens hin zu einer reflektierten Bearbeitung des Nichtwissens« (Kade, 2015, S. 143) hat sich jedoch auch auf die Erziehungswissenschaft ausgewirkt. Es ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion eine deutlich gestiegene Beachtung und theoretische Reflexion der Phänomene um Nichtwissen und Ungewissheit als zentrale Handlungsbedingung festzustellen (Kade, 2015; vgl. z.B. Wehling, 2015). Ebenfalls zeigt sich das gesteigerte Interesse auch in der Forderung, Ungewissheit und Unsicherheit in der Erziehungswissenschaft stärker als Forschungsgegenstand zu berücksichtigen (vgl. z.B. Keiner, 2005, S. 157). Kade spricht von einer in besonderem Maße seit den 2000er-Jahren festzustellenden »*Absetzung von einem ungebrochen fortschritts- und aufklärungsorientierten Typus erziehungswissenschaftlicher Reflexion*« hin zu einer »*Normalisierung des erziehungswissenschaftlichen Umgangs mit Wissen/Nichtwissen, Gewissheit/Ungewissheit, Können/Nichtkönnen*« (2015, S. 143). Ungewissheit habe in der neueren Erziehungswissenschaft ihren »(theoretischen) Schrecken« verloren, man könne in der Zwischenzeit von einer Durchsetzung und Anerkennung des Begriffs sprechen (ebd.). Die Einschätzung, dass sich die Begriffe *Nichtwissen* und *Ungewissheit* durchgesetzt hätten, scheint allerdings etwas optimistisch. Auffällig ist nämlich insbesondere die Spannbreite gegenwärtiger theoretischer Thematisierung von Nichtwissen zwischen »*schlichter Kontingenzverleugnung*« und »*fatalistischer Kontingenzergebenheit*« (Liesner & Wimmer, 2005, S. 31). Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs scheint man sich insofern auch wenig einig darüber, was es mit dem vorhandenen Nichtwissen zu tun gilt. Einerseits finden sich zunehmend Ansätze, Nichtwissen im Rahmen einer *aktiven Ungewissheitsorientierung* hinsichtlich seines Nutzens, etwa in Form von Freiheits- und Handlungsspielräumen, die sich aus den kontingenten Kontexten für das Individuum ergeben, in eine komplexere Theoriearchitektur einfließen zu lassen. Kade beispielsweise meint, dies sei insofern nötig, als ein auf »*die Vermittlung von Wissen und Werten spezialisiertes Erziehungssystem*« mit zunehmendem und kaum aufzulösendem Nichtwissen konfrontiert sei (Kade, 2015, S. 160). Erziehung, Bildung und Unterricht müssten unter der Perspektive von Nichtwissen und Wissen beschrieben werden (ebd.). Wimmer führt aus, dass der »*Mythos des reinen Wissens*« gescheitert sei, seine handlungsorientierende Kraft verloren habe und der Erziehungswissenschaft die Reflexion des Wissens, auch in Form seiner Kehrseite, des Nichtwissens und dessen möglicher performativer Wirkung, obliege (Wimmer in Gansen et al., 2013, S. 120). Keiner fordert insofern, man müsse akzeptieren, »*dass eine theoretisch reflektierte und praktisch kluge Pädagogik auch das tun wird, was sie immer getan hat: die Unsicherheit beklagen und pflegen, möglichst wenige Entscheidungen*

fällen, aber die Grenze besetzen, an der sich Entscheidungsmöglichkeiten bieten, um im Zweifel dabei sein und – auch stellvertretend für ihre Klientel – Entscheidungskorridore offenhalten zu können« (Keiner, 2005, S. 168).

Andererseits ist die geringe Rezeption dieser theoretischen Ansätze im Rahmen der Praxis, und auch im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung offensichtlich (vgl. z.B. Tetens, 2013). Durchgesetzt hat sich vielmehr eine *hinnehmende Ungewissheitsorientierung*, die zwar das Nichtwissen wahrnimmt, aber weiterhin als Mangel und Defizit beklagt oder als transitorisches Problem betrachtet (Kade, 2015, S. 145). Es mag insofern durchaus sein, dass die erhöhte theoretische Aufmerksamkeit und vermehrte Analyse des Nichtwissens zu einem umfassenderen Verständnis der Ambivalenzen und Unwägbarkeiten in Erziehungs- und Bildungsprozessen beiträgt und auch die Möglichkeiten für Nichtwissen als Ressource in der pädagogischen Praxis theoretisch aufzeigt (vgl. z.B. Kade, 2015). Dennoch sollte dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass *»die Vorstellung, Kern und Ziel von Erziehung und Bildung sei die Vermittlung von Wissen an »unwissende« Adressaten, selbstverständlich nicht verschwunden [ist]; plakative (bildungs-)politische und mediale Diskurse sind dafür ebenso ein Indiz wie die grassierenden Ansätze zu einer »evidenzbasierten Pädagogik«, die suggerieren, es käme nur auf das richtige Wissen an, um Prozesse des Lernens und Wissenserwerbs zielgerichtet steuern zu können« (Wehling, 2015, S. 32 f.).* Der massive Ausbau und die Förderung der empirischen Bildungsforschung im Zusammenhang mit praktisch-politischen Interessen hat die Fragen rund um die Diagnose von und den Umgang mit Nichtwissen sicherlich nicht in ihr Zentrum gerückt, schon gar nicht in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Müller et al., 2013, S. 19). Mühlhausen (2016) argumentiert, dass erstaunlich optimistische Vorstellungen von der möglichen Steuerbarkeit Konjunktur hätten. Bei vielen Lehrpersonen werde die trügerische Hoffnung geweckt, Unterricht könne planmäßig verlaufen, wenn sie sich nur an die je nach Theorie unterschiedlichen Vorgaben halten würden (ebd., S. 38). Es setze sich, so auch Herzog (2015), ein lineares Verständnis pädagogischer Wirksamkeit und ein technologisches Verständnis pädagogischen Handelns durch, das die Komplexität und Dynamik des Unterrichtsgeschehens ausblende und überdecke, weshalb er auch von einem verarmten Abbild der pädagogischen Realität spricht. Weiter führt Herzog aus, dass die Bildungspolitik die Aufmerksamkeit vom schulischen Binnengeschehen zunehmend auf die Außenwirkungen der Schule lenke, wodurch Erfolgsbedingungen des Lehrerhandelns dem politischen Blick entgleiten würden. *»Das Input-Output-Denken, das auch vielen Modellen der Schulevaluation zugrunde liegt, verbannt das komplexe Bedingungsge-*

füge des schulischen Lernens in eine Black-Box, deren Existenz zwar nicht geleugnet wird, in ihrem Wirkungsgefüge aber unaufgeklärt bleibt« (Herzog, 2015). Herzog macht sodann auch gravierende Folgen aus: einerseits, dass mit dem Entzug der Aufmerksamkeit ein Entzug der Ressourcen festzustellen sei. Anstelle der Investition in den Binnenbereich würden die Mittel dazu eingesetzt, weitere Evaluationen durchzuführen und die Kontrolle zu intensivieren, meist mit geringem Nutzen für die Schule. Andererseits führe die *»Ablenkung von den Realbedingungen pädagogischer Wirksamkeit zur Überschätzung der Möglichkeiten schulischer Bildung«* (ebd.). Es sei ein Steuerungswahn festzustellen, der suggeriere, dass durch Kontrolle zu erreichen sei, was durch Vertrauen in die Professionalität der Lehrperson nicht erreicht werden könne. Es gelte, so Herzog weiter, der Politik bewusst zu machen, dass ihre Aufgabe darin liege, Rahmenbedingungen zu schaffen, *»die es den Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, ihrer Arbeit professionell, d. h. unter optimaler Ausnutzung der Erfolgsbedingungen pädagogischen Handelns und im Wissen um die ›Unmöglichkeit‹ ihres Berufs, und verantwortungsvoll nachzugehen«* (ebd.).

Herzog erwähnt das Stichwort *Professionalität*, in dem – bezogen auf das Lehrerhandeln – in der vorliegenden Studie auch der Ansatz gesehen wird, das Nichtwissen aus der meist ausschließlich theoretischen erziehungswissenschaftlichen Diskussion zu lösen und mit der professionellen pädagogischen Praxis zu verbinden. Dem ist das vierte Kapitel gewidmet.