

Ungewissheitserfahrungen im frühen Berufseinstieg – Rekonstruktionen zur Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz

Zusammenfassung

Kontingenz gilt aus professionstheoretischer Perspektive als anerkanntes Merkmal lehrberuflichen Handelns. Die Implikationen dieses unterschiedlich hergeleiteten Befunds hinsichtlich des Konstrukts Professionalität wurden in den letzten Jahren ausgiebig und kontrovers diskutiert. Im vorliegenden Beitrag wird ergänzend hierzu der Bedeutung von Ungewissheit für Professionalisierungsprozesse nachgespürt. Zur theoretischen Rahmung wird dabei die Theorie des Erfahrungslernens beigezogen. Anhand dokumentarisch ausgewerteter Interviews mit Berufseinsteigenden wird der Frage nachgegangen, wie sich Kontingenz auf empirischer Ebene konstituiert, welche Umgangsformen mit ihr sich nachzeichnen lassen und inwiefern sich aus Ungewissheitserfahrungen Adaptionenimpulse oder Entwicklungsanreize ergeben. Auf Basis dreier kontrastierender Fallbeispiele werden divergente Orientierungen rekonstruiert und hinsichtlich theoretischer Bezugspunkte verortet. Dabei zeigt sich eine hohe Anschlussfähigkeit der empirischen Daten an die aktuelle Theoriebildung. Zugleich wird deutlich, dass eine (zumindest basale) Anerkennung unterrichtlicher Kontingenz die Überführung krisenhafter Situationen in weiterführende Gestaltungsbemühungen zu begünstigen scheint.

Schlagwörter: Kontingenz, Ungewissheit, Erfahrungslernen, Professionalisierung, Dokumentarische Methode, Berufseinstieg von Lehrpersonen

Experiences of Uncertainty of New Teachers – Reconstructions of how Young Professionals Perceive and Cope with Contingency in Teaching

From a professional-theoretical perspective contingency is considered a recognized characteristic of teaching. The implications of contingency concerning the construct of professionalism have been discussed extensively and controversially over the last years. The aim of this contribution is to examine contingency and the significance of uncertainty for processes of professionalization. Findings will be discussed according to the theory of experiential learning. Based on three contrasting interviews with young professionals, which have been analysed with the documentray method, the following questions will be approached: What is the empirical constitution of contingency? Which implicit modes of handling uncertainty can be reconstructed? What forms of adaption or development are triggered by coping with uncertainty? Young professionals' divergent orientations are reconstructed and theoretically discussed. The results show a high connectivity to the recent development of theory. Furthermore, it becomes obvious that (at least basal) recognition of teaching contingency seems to encourage young professionals to transfer crisis-ladden situations into further design efforts.

Keywords: contingency, uncertainty, experiential learning, professionalization, documentary method, new teachers

1 Einleitung

Ungewissheit wird im Zuge unterschiedlicher Professionstheorien und Professionalitätskonzepte weitgehend übereinstimmend als relevantes Merkmal der Tätigkeit von Lehrpersonen anerkannt. Die „Einsicht“, dass „Kontingenz zu den grundlegenden Gegebenheiten des unterrichtlichen Handelns gehört“, eint dabei „auch Forschungsfamilien“, die traditionellerweise „voneinander abgeschottet waren“ (Combe 2015b: 117).¹ Als prominenter Streitpunkt der Diskussion der letzten Jahre fungierte demgegenüber wiederkehrend die Frage nach der strukturellen Verfasstheit und Reichweite unterrichtlicher Kontingenz (vgl. Meseth et al. 2011) sowie nach der Qualität eines adäquaten – im normativen Sinne also: professionellen – Umgangs mit kontingenten Aspekten lehrberuflichen Handelns. Die Debatte darüber, was Ungewissheit für die Professionalität von Lehrpersonen bedeute, wurde im Bereich der Professionsforschung entsprechend pointiert geführt (vgl. Helsper 2007; Baumert & Kunter 2006). Strukturtheoretische Ansätze betonen dabei i. d. R. die Bedeutsamkeit der ungewissen, teilweise widersprüchlichen Anlage lehrberuflicher Handlungspraxis. Ausgehend von der Prämisse, dass pädagogisches Handeln einer stellvertretenden Krisenbewältigung gleichkommt (vgl. Oevermann 1996), werden u. a. die Befähigung der Lehrperson für eine „flexible Ausgestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse“ sowie die Bedeutung einer sinnerschließenden Hinwendung zum Einzelfall unter kritischer „Reflexion des eigenen Handelns“ portiert (Kramer & Pallesen 2018: 51). Kompetenzorientierte Zugänge fokussieren Ungewissheit demgegenüber als Teil eines „Opportunitäts-Nutzungsmodelles“ unter der Bedingung „doppelter Kontingenz“ (Baumert & Kunter 2006: 476), wobei die effiziente Vermittlung curricular festgelegter Kompetenzen als Zielkorridor professionellen Handelns fungiert. Der Differenz zwischen Lehren und Lernen wird aus solcher Sicht Rechnung getragen, indem mittels „paradoxaer Technologie“ versucht wird, „das Nicht-Planbare zu planen“ und „mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen“ (Tenorth 2006: 588). Zur schärferen Kontrastierung der beiden Sichtweisen ließe sich der jeweils vorgeschlagene Umgang mit Ungewissheit den im Kontingenzdiskurs gängigen Alternativen Öffnung und Schließung bzw. Aufrechterhaltung und Eingrenzung zurechnen. Als zusätzlicher Ansatz des Umgangs mit Kontingenz konstituiert sich die Zentralstellung „situierter Kreativität“, die als potentieller „Brückenschlag“ zwischen den zuvor skizzierten Gegenpolen eingeführt wird (Combe & Paseka 2012: 91). Hervorgehoben wird hier die Fähigkeit der Lehrperson, „fruchtbare Momente“ des Unterrichts qua ihrer „schöpferischen Intuition“ als Lerngelegenheiten zu nutzen (ebd.). Vergleichsweise nebensächlich bleibt angesichts dieser Auseinandersetzungen und Ausdifferenzierungen die Frage danach, welche Implikationen Kontingenz für die Professionalisierung von Lehrpersonen hat – bzw. danach, in welchem wechselseitigen Verhältnis beide Kategorien zu denken sind.

Entsprechende Sondierungen bilden den Rahmen des nachfolgenden Beitrags, der sich der dokumentarischen Rekonstruktion von Ungewissheitserfahrungen im frühen Be-

1 Der Begriff der Kontingenz bezieht sich nachfolgend auf Ungewissheit als konstitutives, theoretisch fundiertes Merkmal pädagogischer Praxis. Der Ungewissheitsbegriff wird demgegenüber unspezifischer bzw. allgemeiner verwendet und bezeichnet u.a. das Wahrnehmen und Erleben der handelnden Akteurinnen und Akteure.

rufseinstieg von Schweizer Primarlehrpersonen widmet. Dabei wird der These gefolgt, dass Kontingenz nicht nur zur Störungsanfälligkeit lehrberuflichen Handelns beiträgt, sondern dass krisenhafte Konstellationen aus professionalisierungstheoretischer Sicht als potentielle Schlüsselmomente für berufliche Entwicklungsprozesse gefasst werden können. Konkret wird diesbezüglich an die Theorie des Erfahrungslernens nach Combe und Gebhard (2009) angeschlossen. Zur theoretischen Situierung des Beitrags werden zunächst die initialen Strukturmerkmale von Erfahrungsprozessen dargelegt und hinsichtlich ihrer Bezugspunkte zum Konstrukt Ungewissheit thematisiert (2). Im Anschluss an ausgewählte Erläuterungen zur Anlage der Untersuchung sowie zum methodischen Vorgehen (3) gilt das Augenmerk der empirischen Analyse von Ungewissheitserfahrungen auf Basis narrativer Interviews. Anhand kontrastiver Fallbeispiele wird nachgezeichnet, wie sich Kontingenz im Erleben der Berufseinsteigenden konstituiert und welche Orientierungen sich hinsichtlich des Umgangs mit ihr abbilden (4). In der abschliessenden Diskussion (5) erfolgt eine Systematisierung der Erkenntnisse anhand theoretischer Bezugspunkte sowie deren Rückbezug auf den eingangs gesetzten professionalisierungstheoretischen Rahmen.

2 Theoretische Rahmung

Krisenhafte Konstellationen werden in unterschiedlichsten theoretischen Kontexten als potentielle Ausgangslage für Veränderung gefasst (vgl. Koller 2012; Combe & Gebhard 2009; Oevermann 1996). Mehrfach wurde in jüngerer Vergangenheit der Versuch unternommen, ausgewählte Krisenkonzepte auf Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen zu übertragen (vgl. Dietrich 2014; Bonnet & Hericks 2013) sowie berufsbezogene Spannungsverhältnisse hinsichtlich ihres Professionalisierungspotentials zu diskutieren (vgl. Hinzke 2018). Die nachfolgenden Sondierungen orientieren sich an der pragmatistischen Theorie des Erfahrungslernens (vgl. Combe & Gebhard 2009, i.A. an Dewey) in ihrer Anwendung auf berufliche Entwicklungsprozesse nach Košinár (2014). Das in diesem Kontext entstandene Krisenlösungsverlaufsmodell (ebd.: 101) verbindet die Erkenntnisdramaturgie von Erfahrungsprozessen mit dem Konzept lehrberuflicher Entwicklungsaufgaben (vgl. Keller-Schneider 2010; Hericks 2006). Professionalisierung vollzieht sich aus solcher Sicht im Kontext der Bearbeitung berufsbezogener Anforderungen, die sich in phasenspezifischen Aufgaben bündeln und auf berufsphasenübergreifende, „typische Entwicklungsfelder des Lehrerhandelns“ verweisen (Hericks et al. 2019: 600). Auf prozessualer Ebene bedient sich die Heuristik ergänzend jener zentralen „Strukturelemente“ von „Erfahrungsbewegungen“, die Combe und Gebhard (2009: 553) modellieren, um die Theorie des Erfahrungslernens hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf unterrichtliche Lern- und Verstehensprozesse zu prüfen. Aufgrund der hier interessierenden Bezugspunkte zum Thema Ungewissheit werden nachfolgend ausschliesslich die ersten beiden Strukturelemente des entsprechenden Ablaufprozesses dargestellt.²

2 Die für den Entwicklungsbogen des Erfahrungslernens ebenfalls charakteristischen, nachfolgenden Formmuster der Lösungssuche, des Austauschs in Erfahrungsgemeinschaften und der Sprachschöpfung werden somit nicht vertieft (für eine ausführliche Darstellung vgl. Schmid & Košinár 2021; Košinár 2014).

Als erstes Strukturelement und „Beginn eines Erfahrungsprozesses“ wird von Combe und Gebhard (2012: 21) das Dual von „Irritation und Krise“ festgelegt. Anhand der Annahme, dass sich „persönlichkeitswirksame Erfahrungen oft in einer Konstellation der Krise und ausgehend vom Zustand der Irritation“ ereignen (ebd.: 20), wird das entsprechende Begriffspaar ausdifferenziert, indem die Irritation als leiblich spürbarer, an die Empfindung des Subjekts gebundener Bezugspunkt der Kategorie Krise ausgewiesen wird. Irritationen fungieren folglich als „psychisches Äquivalent“ (Combe & Gebhard 2009: 553) von Krisen. Dabei wird im Rahmen des erfahrungstheoretischen Ansatzes einem „entdramatisierten“ Krisenbegriff (Combe et al. 2018: 67) gefolgt, der grundsätzlich auch die strukturtheoretische Perspektive kennzeichnet. Entlang des entsprechenden Verständnisses bezeichnen Krisen nicht in erster Linie „katastrophische Entwicklungen“ (Combe 2015b: 130), sondern verweisen auf die Tatsache, dass keine tragfähigen Routinen zur handlungspraktischen Bewältigung oder sinnstiftenden gedanklichen Einordnung einer Situation vorliegen. Es „genügen“ vor diesem Hintergrund „schon geringe Verschiebungen und Abweichungen gegenüber dem Erwarteten“, um die Aufmerksamkeitsschwelle des Subjekts zu überschreiten und dessen „Involviertsein auszulösen“ (Combe 2015a: 57). Entsprechende Momente der „Entselbstverständlichung“ (Combe & Gebhard 2012: 89) müssen dabei nicht zwingend als unangenehm empfunden werden und gehen ggf. mit „Erregung“ oder „Wachheit“ einher (Combe 2015b: 130). Sie können aber auch Gefühle der Unsicherheit und Unlust auslösen, so dass eine vertiefte „mentale Beschäftigung“ mit der spürbar werdenden Störerfahrung zurückgewiesen wird (Combe & Gebhard 2009: 554). Als zweite Phase des Erfahrungslernens konstituiert sich vor diesem Hintergrund die ggf. mit innerem Widerstand verbundene, fragliche Einlassung auf die irritierende Situation, die Combe (2015a: 55) metaphorisch als „Sprung ins Dunkel“ bezeichnet. Einerseits „lockt“ dabei die „Ahnung neuartiger Erfahrungsmöglichkeiten“ und Lösungsansätze. Andererseits „droht“ die „Erfahrung von Grenzen“ – das Scheitern weiterführender Bemühungen könnte sich als kränkend erweisen (ebd.). Die Einlassung auf eine irritierende Situation kann vor diesem Hintergrund zeitlich verzögert erfolgen oder auch abgelehnt, überspielt oder verdrängt werden. In der Terminologie des Entwicklungsaufgabenkonzeptes gesprochen können berufliche Anforderungen also Krisen auslösen, sofern (noch) keine Routinen zur Bearbeitung spezifischer Aufgaben vorliegen und/oder gängige Handlungs- und Deutungsmuster sich angesichts der aktuellen Bedingungen als nicht mehr tragfähig erweisen.

Hinichtlich der Initiierung von Professionalisierungsprozessen lässt sich anhand der dargestellten Formmuster eine doppelte Relationierung des Erfahrungslernens mit Ungewissheit nachzeichnen. Einerseits fungiert Ungewissheit als potentieller Auslöser berufsbezogener Krisenerfahrungen. So sind Lehrpersonen „nicht zuletzt“ auf Grund der strukturellen Kontingenz pädagogischen Handelns „selbst mit Erfahrungskrisen konfrontiert, die sie als professionelle Herausforderungen annehmen und durch deren Lösung sie sich weiterentwickeln können“ (Hericks et al. 2019: 605). Andererseits stellt das Auftreten von Unsicherheiten auch eine potentielle Begleiterscheinung der Einlassung auf Erfahrungskrisen dar. So führt der erwähnte Sprung ins Dunkel nach Combe und Gebhard (2012: 21) zusätzlich „ins Ungewisse. Man weiss selten, was einen jenseits der Schwelle erwartet und wie die Sache ausgeht. Der Irritation standzuhalten,

heisst auch, sich von Komfort und Beharrungskräften zu lösen“. Entscheidend für die Einlassung auf krisenhafte Konstellationen scheinen vor diesem Hintergrund u. a. auch „persönliche Dispositionen im Aushalten und Verarbeiten von Diskrepanzerfahrungen“ (ebd.: 22), welche die Ungewissheitstoleranz des in die Erfahrung eingebundenen Subjekts ggf. beeinflussen.

3 Anlage und methodisches Vorgehen

Der vorliegende Artikel ist Teil eines Dissertationsprojekts, dessen Ziel es ist zu untersuchen, was Berufseinsteigenden im Rahmen der berufsbiographisch sensiblen Einmündungsphase in den Beruf zum Problem wird bzw. zu rekonstruieren, was sie sich als Lehrperson zum Problem machen. Das verwendete Datenmaterial entstammt episodisch ausgerichteten, leitfadengestützten Interviews mit insgesamt zwölf Schweizer Primarlehrpersonen. Die Gespräche wurden drei bis sechs Monate nach Antritt der ersten Anstellung als ausgebildete Lehrperson geführt und mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) ausgewertet. Dabei wurde an die Grundlegung der dokumentarischen Interpretation narrativ fundierter Interviews nach Nohl (2017) und die damit verbundenen Auswertungsschritte angeschlossen.³ Im Fokus der Analyse standen insbesondere narrativ dichte Passagen, in denen sich eine hohe Involvierung der Befragten anhand detaillierter und engagierter Nacherzählungen andeutet (ebd.: 30). Dabei wurde der Annahme gefolgt, dass sich neben Erzählungen und Beschreibungen (als Textsorten, die indirekt Einblicke in die Praktiken der Befragten und deren konjunktive Wissensbestände ermöglichen) auch „Argumentationen und Bewertungen dokumentarisch interpretieren“ lassen, sofern der „Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise“ entsprechender Darstellungen gefolgt wird (ebd.: 35). Die nachfolgenden Ergebnisse stellen eine Kontrastierung auf Basis reflektierender Interpretationen dar. Präsentiert werden in diesem Sinne (einzel-)fallspezifische Orientierungen.⁴ Der hier interessierende Fokus wurde bei der Bearbeitung der Fälle als Tertium Comparationis genutzt. Auf Basis der theoretischen Sondierungen wurden folgende Fragestellungen zur Analyse des Datenmaterials formuliert:

- 1) Wie konstituiert sich Kontingenz für die Berufseinsteigenden – welche Aspekte ihrer beruflichen Praxis nehmen sie als kontingent wahr?
- 2) Welche Orientierungen im Umgang mit Ungewissheit lassen sich rekonstruieren?
- 3) Inwiefern ergeben sich auf Basis von Ungewissheitserfahrungen Irritationen und Krisen – inwiefern scheinen solche mit weiterführenden Entwicklungsanreizen verbunden?

3 Der Mehrwert der Dokumentarischen Methode wird u.a. darin gesehen, dass Ungewissheitserfahrungen wie auch krisenhafte Konstellationen explizierenden Bezugnahmen seitens der Betroffenen nicht zwingend zugänglich sind, in ihrer impliziten Struktur aber erfasst werden können (vgl. Hinzke 2018: 182).

4 In Anlehnung an Nohl (2013) wird nachfolgend der Begriff Orientierung verwendet. Damit wird der Annahme gefolgt, dass anhand des Materials implizite, handlungsleitende Wissensbestände rekonstruiert werden können, die sich allerdings auf bestimmte (beschränkte) Ausschnitte des Handelns der Berufseinsteigenden beziehen.

4 Empirische Analysen

Im Folgenden werden drei Fallbeispiele eingeführt, die sich hinsichtlich der Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz⁵ markant unterscheiden. Die Entfaltung des ersten Falls erfolgt dabei ausführlich, unter exemplarischer Interpretation ausgewählter Passagen – auf die zwei nachfolgenden, kontrastiven Fälle wird in zusammenfassender Form eingegangen.

4.1 Pia Egg: „Wie soll ich das denen jetzt noch anders erklären?“

Pia Egg arbeitet sich im Rahmen ihres Interviews insbesondere an der Darstellung (neuer) beruflicher Anforderungen sowie der Bewältigung derselben mittels revidierter Handlungsentwürfe und Anspruchshaltungen ab. Als „größte Herausforderung“ bezeichnet sie den Umgang mit der riesigen „Spannweite“ des Leistungsvermögens in ihrer Klasse. Dabei deutet sich an, dass Frau Egg insbesondere die Interaktion mit (lern-) „schwachen Schülern“ zum Problem wird. Bei entsprechenden Vermittlungsversuchen kommt sie wiederholt „voll“ an ihre „Grenzen“ und hat zuweilen „keine Ahnung“, wie sie Dinge „anders erklären“ soll, damit bei den Schülerinnen und Schülern „der Fünfer fällt“. Anhand der entsprechenden Metapher weist sich Frau Egg als Vermittlerin zentrale Verantwortung für den Lernerfolg der Kinder zu, wobei sie versucht, den richtigen Knopf bzw. Impuls zu finden, der zu einer Einverleibung des Lerngegenstands führt. Trotz Anerkennung der Bedeutsamkeit individualisierender kommunikativer Zugänge erweist es sich für sie als Schwierigkeit, erst im Zuge der Unterrichtsdurchführung zu erkennen, dass bzw. bei wem gewisse Lerninhalte „noch nicht drin“ sind.

Nachvollziehen lässt sich dies u. a. anhand der Darstellung eines Bastelvorhabens, von welchem Frau Egg bereits vorgängig denkt, dass es „noch tricky werden könnte“. Frau Eggs Äusserungen legen nahe, dass ihr der potentiell anfordernde Charakter der Aufgabenstellung im Vorfeld bewusst ist, so dass sie sich im Zuge der Unterrichtsvorbereitung damit beschäftigt, „wie“ sie den Schülerinnen und Schülern die einzelnen Schritte „überhaupt erklären und zeigen“ will. Dennoch „überrascht“ sie die stark unterschiedliche Rezeption des Vorhabens, bei dessen Umsetzung gewisse Kinder die Aufgabe „einfach voll gerade kapieren“, während es andere „gar nicht auf die Reihe kriegen“ und auf Unterstützung angewiesen sind:

Und dann bin ich bei diesen zwei (.) zu ihnen hingesessen, (.) und habe es ihnen probiert nochmals zu zeigen, und sie hätten es dann nachmachen müssen. Und es ist gar nicht gegangen (.) Aber ich habe auch ein bisschen das Gefühl gehabt, sie haben einfach auch keine Lust mehr gehabt um das jetzt zu verstehen, weil sie schon gemerkt haben sie verstehen's nicht. (.) Wenn sie sich nur bisschen bemüht hätten, wahrscheinlich wäre es gegangen (.) ja, und dann ist dann irgendwann die

5 Zugunsten der thematischen Stringenz wurden Falldarstellungen ausgewählt, in denen sich Ungewissheit insbesondere anhand der Entwicklungsaufgabe „Vermittlung“ (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2014) konstituiert. Dies ist insofern relevant, als die entsprechende Entwicklungsaufgabe für einen gewissen Teil der Berufseinsteigenden nicht oder kaum in den Blick gerät, sondern Ungewissheitserfahrungen mehrheitlich hinsichtlich der Entwicklungsaufgabe „Anerkennung“ bzw. „Führung“ (ebd.) aufbrechen und dabei als Disziplinprobleme gerahmt werden.

Lektion [...] vorbei gewesen und (.) sie haben jetzt den Stern (.) jaha (.) noch nicht gerade fertig, aber (.) sie können sicher das nächste Mal noch daran arbeiten. (.) Da muss ich mir jetzt noch genau überlegen, wie ich das das nächste Mal machen will. (PE_257-265)

Indem Frau Egg räumliche Nähe zu den beiden betroffenen Schülern schafft, deutet sich eine Intensivierung ihrer Vermittlungsversuche unter erhöhter, exklusiver Zuwendung an. Dennoch bleiben die Kinder mit der Imitation des geforderten Vorgehens überfordert, während sich auch Frau Egg selbst keine alternativen Handlungsoptionen erschliessen. Angesichts der resultierenden Blockade („es ist gar nicht gegangen“) widmet sich Frau Egg Hintergründerwägungen bzgl. der Gemütslage der Kinder. Der Hinweis auf deren fragliche Kooperations- bzw. Einlassungsbereitschaft entlässt sie aus der alleinigen Verantwortung für das Scheitern ihrer Vermittlungsbemühungen. Dabei wird deutlich, dass ihr die Durchführung von Unterricht auf mindestens zweifache Weise mit Unsicherheit verbunden scheint: Einerseits bzgl. der Frage, ob es ihr selbst gelingt, mittels ihrer Erläuterungen unterschiedlichen kognitiven Dispositionen gerecht zu werden und dabei situativ passende Zugänge zu finden. Und andererseits bzgl. der Frage, ob die Kinder dazu bereit sind, sich auf ihre Vermittlungsbemühungen einzulassen. Nach Abschluss ihrer Erzählung kommt Frau Egg auf den aktuellen Arbeitsstand der Schüler*innen zu sprechen und legt den Fokus auf die Fortsetzung des Unterrichts. In ihren Äusserungen dokumentiert sich Unsicherheit bzgl. des weiteren Umgangs mit der Situation. Zugleich wird deutlich, dass sie sich aufgerufen fühlt, Entscheidungen zu treffen, die den aufgetretenen Schwierigkeiten weiterführend gerecht werden („muss ich mir jetzt noch genau überlegen“).

Die Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler ist eine Problemlage, die Frau Egg auch zu Hause „sehr beschäftigt“ (PE_688-693). Angesichts der Wahrnehmung, dass einzelne Kinder „noch gar nicht draus“ kommen und „überall hinten drein“ sind, gerät sie insbesondere zu Beginn ihres Berufseinstiegs ins Grübeln. Das schulische Zurückfallen einzelner Kinder scheint für sie eine Irritation darzustellen, die auf ein Enaktierungsproblem ihrer berufsbezogenen Orientierung im Bereich Unterrichtsgestaltung verweist (*Anleitung der Schüler*innen im Zuge der Erreichung curricularer Ziele*). Für Entlastung scheint dabei der explizite Rückgriff auf die Einschätzung der schulischen Heilpädagogin (PE_693-697) zu sorgen, die Frau Egg zu innerer Distanzierung auffordert („mach dich nicht verrückt“). Die Notwendigkeit der Akzeptanz von Schüler*innenleistungen jenseits der eigenen Intention („dann können sie halt nur die Hälfte“) bzw. jenseits der schulischen Norm („dann haben sie halt nur den Dreieinhalber“) wird dabei auf die Existenz „guter“ und „schlechter Schüler“ zurückgeführt.

Insgesamt wird deutlich, dass sich Kontingenz für Frau Egg als *Problem des begrenzten Einflusses auf Lernprozesse* angesichts vielfältiger und teilweise ungünstiger Lernvoraussetzungen konstituiert. Dabei scheint sie mit der Erfahrung zu ringen, dass sich das Verstehen der Kinder einem unmittelbaren Zugriff ihrerseits entzieht. Ungewissheit unterliegt dabei zwar keiner positiven Konnotation – wird aber als Rahmenbedingung der eigenen Tätigkeit bzw. als berufliche *Aufgabe* anerkannt. Als solche bedarf sie wiederum besonderer Umsicht und ist im Prozess einer weiterführenden Bearbeitung ggf. mit Beanspruchungen verbunden (vgl. Keller-Schneider 2010). Hinsichtlich des Umgangs mit Ungewissheit erweist sich sowohl im Zuge der Unterrichtsvorbereitung als auch im Zuge der Rekapitulation gescheiterter Vermittlungsbemühungen die

gedankliche Sondierung unterschiedlicher bzw. alternativer Vermittlungsoptionen als Homologie. Dabei steht jeweils die Frage im Zentrum, durch welche Impulse auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler Einfluss genommen werden kann. Einen hohen Stellenwert nimmt diesbezüglich auch die kollegiale Antizipation und rückblickende Einordnung von Problemlagen ein. So befindet sich Frau Egg in einem kontinuierlichen und engen Austausch mit einer Kollegin, die auf derselben Klassenstufe wie sie unterrichtet (PE_512-516). Gemeinsam entwickeln sie Unterrichtsvorhaben, weisen sich auf mögliche Stolpersteine hin („da musst du aufpassen“, „mach es so und so“) und gleichen ihre teilweise divergenten Erfahrungen im Zuge des Unterrichts ab.

4.2 Pit Santoro: „Kommt, wir gehen raus!“

Pit Santoro arbeitet sich in seinen Ausführungen insbesondere an der Darstellung von einerseits „Erfolgslebnissen“ im Rahmen neuer, selbstverantworteter Gestaltungsfreiräume und andererseits kooperationsbedingten Einschränkungen der eigenen Autonomie ab. Die eigene Tätigkeit wird dabei wiederkehrend als Geschäft der „Ideen“ konzipiert. Es wird deutlich, dass Herr Santoro sich im Zuge der Erstellung seines (Unterrichts-), „Programms“ regelmäßig von spontanen Impulsen leiten lässt. Entsprechende Eingebungen werden seinerseits als „Verlockung“ empfunden, der ggf. auch ohne vertiefte Vorbereitung nachgegeben wird. So befindet sich Herr Santoro zum Zeitpunkt des Gesprächs noch auf der „Suche“ nach einem „Mitteldings“ bzw. „Mittelweg“ zwischen einer detaillierten Unterrichtsplanung und einer reduzierten Vorbereitung, die seinem Wohlbefinden entspricht und es ihm erlaubt, flexibel auf „Inputs der Kinder“ zu „reagieren“ und „an diesen“ zu „arbeiten“. Die Güte des Unterrichts wird dabei von der Frage abhängig gemacht, ob es gelingt, die Kinder emotional zu erreichen und sie ins Interaktionsgeschehen zu involvieren („sie machen mit“, „alle melden sich“, „sie haben Spass“ – PS_410-418). Wichtig scheint, dass der Unterricht bei Kindern „ankommt“ und die darin enthaltenen Ideen auf gute „Resonanz“ stossen. Aus entsprechenden Eindrücken werden als Lehrperson wiederum „Energie“ und „Freude“ geschöpft. Als besonders „gelingen“ hat Herr Santoro Unterrichtssequenzen in Erinnerung, bei denen es ihm durch das Ergreifen unvorhergesehener Methoden und Gelegenheiten gelingt, den Kindern eindrückliche Erfahrungen zu vermitteln. Nachvollziehen lässt sich dies u. a. anhand der Umplanung einer Mathematiklektion (PS_480-488), in welcher er Lernschwierigkeiten dadurch begegnet, dass er den Kindern einen alternativen, handelnden Zugang zum Lerngegenstand auf dem Pausenhof ermöglicht („Kommt, wir gehen raus!“). In homologer Weise nutzt Herr Santoro bei einer kurzfristigen Stellvertretung für seine Stellenpartnerin die Gelegenheit für einen Ausflug in den nahe gelegenen Wald (PS_497-512). Dort wird anhand eines Feuermach-Wettbewerbs spontan das Thema „Teamwork“ aufgegriffen, woraus letztlich ein „cooler Nachmittag“ resultiert.

Insgesamt wird deutlich, dass sich Kontingenz für Herrn Santoro primär als *Ausdruck des fraglichen Anschlusses an die spezifischen Interessen und Bedarfe der Schüler*innen* konstituiert. Dabei geht es weniger um den fachspezifischen Lernstand und die Leistungen der einzelnen Kinder, als vielmehr um die grundlegende Ermöglichung der Entfaltung von Interesse, Potential und Autonomie. Im Mittelpunkt unterrichtlicher Vermittlungsbemühungen steht vorwiegend der lebensweltliche Bezug der

Inhalte aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. Der Akt der Unterrichtsgestaltung und insbesondere jener der Improvisation stellen für Herrn Santoro eine kreative Tätigkeit dar, die das Potential für außerordentliche Gelingenserfahrungen in sich trägt. Kontingenz wird vor diesem Hintergrund nicht nur als Bedingung des eigenen Handelns erlebt, sondern darüber hinaus auch als reizvolle Gelegenheit zur Ermöglichung unerwarteter Anschlüsse erfahren. Dabei wird eine hohe Experimentierfreude spürbar, im Zuge welcher sich teilweise radikale Umplanungen ergeben und bei Bedarf auch abrupte Brüche und Scheiternerfahrungen in Kauf genommen werden. Hinsichtlich des Umgangs mit Ungewissheit erweist sich (neben dem Rückgriff auf Kreativität) das Vertrauen in ein funktionierendes Arbeitsbündnis mit den Schülerinnen und Schülern als zentrale Ressource. Dieses erleichtert es Herrn Santoro, spontane Adaptionen vorzunehmen, da er auch während fragiler Unterrichtsphasen bzw. „schwammiger“ Suchbewegungen seinerseits auf die Kooperationsbereitschaft der Kinder zählen kann.

4.3 Denise Perrin: „*Es ist nicht das gekommen, was ich zum Weitermachen gebraucht hätte.*“

Denise Perrin thematisiert in ihrem Interview wiederkehrend Erfahrungen, anhand welcher sich Unsicherheiten oder Bestärkungen hinsichtlich ihrer Berufswahl im Allgemeinen bzw. dem aktuell eingegangenen Anstellungsverhältnis im Speziellen eröffnen. Als „recht hart“ erweist sich dabei die Rückmeldung ihrer Schulleitung, die Frau Perrins berufliche Passung grundsätzlich in Zweifel zieht und den Eindruck äussert, dass die Tätigkeit als Lehrperson wohl nicht ihrem „Traumberuf“ gleichkomme. Im Rahmen eines Unterrichtsbesuchs der Schulleitung kommt es zu einer Mathematiklektion, die Denise Perrin „halt einfach in die Hosen“ geht bzw. „blöd gelaufen“ ist (DP_102-122). Die geplante Einführung in den Millionerraum misslingt insofern, als sich das im Lehrmittel dargestellte und anhand des Lehrerkommentars „schön vorbereitete“ Vorgehen auf handlungspraktischer Ebene nicht wie gewünscht realisieren lässt. Während Frau Perrin sich vorweg „Schritt für Schritt aufschreibt“, wie sie angesichts der vorgesehenen „Antworten“ der Kinder weiterverfahren kann, verhindern die Schülerinnen und Schüler eine Einlösung des entworfenen Vermittlungsskripts („es ist dann nicht das gekommen, was ich zum Weitermachen gebraucht hätte“ – DP_176-179). Angesicht der auftretenden Hindernisse wird es für Frau Perrin „schwierig“. Sie „steht“ zwar „vorne“ und „merkt“, dass die Kinder „nicht weiterkommen“ (DP_185-186), kann deren Schwierigkeiten aber nicht auflösen, so dass sie das geplante Vorgehen letztlich trotz Lernwiderständen „durchzieht“. Das Scheitern der Vermittlungsbemühungen wird retrospektiv insbesondere auf die ungünstigen Lernvoraussetzungen der „sehr schwachen Klasse“ zurückgeführt, die eine Orientierung an lehrmittelbezogenen Normen auch jenseits der zur Darstellung gebrachten Unterrichtsepisode erschweren bzw. verunmöglichen.

Insgesamt wird deutlich, dass sich Kontingenz für Frau Perrin als *Problem der unsicheren formalen Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgeschehen* konstituiert. Im Fokus der eigenen Bemühungen steht (ggf. auch auf Grund der vorliegenden Beurteilungssituation) ein möglichst reibungsloser Vollzug von Unterricht auf der Sichtstrukturebene, im Zuge dessen die Schülerinnen und Schüler den ihnen vorweg zgedachten Part wahrzunehmen haben. Kontingenz wird vor diesem Hintergrund als

potentielle Bedrohung erlebt. Die mit ihr verbundenen (drohenden) Brüche des Unterrichts haben dabei Widerfahrnischarakter, dem sich Frau Perrin mangels „Erfahrungen“ (DP_117; DP_184) ausgesetzt sieht. Anhand ihrer Darstellungen lässt sich nachvollziehen, dass Frau Perrin Ungewissheit nicht als reguläre Bedingung ihrer beruflichen Tätigkeit anerkennt, sondern als ungünstige Konstellation jenseits normaler (Vermittlungs-)Verhältnisse einordnet. Hinsichtlich des Umgangs mit Ungewissheit wird deutlich, dass sich Frau Perrin auf der Suche nach Sicherheit in Form lehrmittelbezogener Handlungsrezepte befindet – die angestrebte Schliessung unterrichtlicher Kontingenz anhand des ihrerseits praktizierten, regelgeleiteten Vorgehens aber misslingt. Gemäss ihrem Selbstverständnis als Novizin ist Frau Perrin weder antizipativ noch situativ in der Lage, auf unvorhergesehene Lernsituationen Einfluss zu nehmen / diese mittels imaginierem Zugriff auf das Lernniveau ihrer Klasse zu umgehen. Entsprechend werden aus fehlgeschlagenen Vermittlungsversuchen auch keine spezifischen Adaptionsimpulse oder Entwicklungsanreize abgeleitet.

5 Systematisierung und Diskussion der Erkenntnisse

Resümierend lässt sich festhalten, dass Ungewissheitserfahrungen im Zuge ihres Berufseinstiegs für alle Befragten virulent werden. Im Folgenden werden die Befunde in systematisierter Form zusammengefasst. Es deutet sich an, dass die dabei dargestellten, fallspezifischen Orientierungen sich in strukturähnlicher Form auch in weiteren Fällen des Samples finden. Die Typisierung der rekonstruierten Orientierungen und eine damit verbundene Loslösung vom Einzelfall ist aber noch ausstehend.

5.1 Konstitutionsformen von Kontingenz

Die rekonstruierten Konstitutionsformen von Kontingenz (Problem des begrenzten Einflusses auf Lernprozesse; Ausdruck des fraglichen Anschlusses an die Lernenden; Problem der unsicheren formalen Beteiligung der Schülerinnen und Schüler) erweisen sich als anschlussfähig an jene Dimensionen von Kontingenz, die Košinár (2018: 258) im Zuge einer theoretischen Systematisierung voneinander unterscheidet. So lässt sich jeder Fall mit einem anderen Begründungsmerkmal unterrichtlicher Ungewissheit in Beziehung setzen. Während Frau Eggs Beanspruchung darauf zurückzuführen ist, dass sich „Bildungsprozesse nur kommunikativ anregen“ lassen und unterrichtliches Lernen folglich „von der Motivation und den Verstehensprozessen“ der Kinder abhängig ist, scheint Herr Santoro seinerseits Energie daraus zu schöpfen, dass „Lehrerhandeln ein interaktives Handeln ist“, welches auf ein „Arbeitsbündnis“ mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie der Lerngruppe baut (ebd.).⁶ Frau Perrins Problemlage wiederum ergibt sich daraus, „dass Lehrerhandeln“ kein „standardisiertes und regelgeleitetes Handeln ist und sich damit einer vorhersagbaren Zielkontrolle entzieht“. Ihre

⁶ Als sinnstiftend erweist sich hier die Annahme Gruschkas (2018: 18), dass „nur dort eine positive Einstellung zur Ungewissheit“ zu „erwarten“ sei, „wo diese auf lebendiger produktiver Kommunikation mit den Schülern“ fusst.

Erwartungshaltung bzgl. einer praktischen Einlösung der eigenen Handlungspläne wird vor diesem Hintergrund enttäuscht.

5.2 Vermittlungsbezogene Orientierungen

Um die Rekonstruktionsergebnisse besser einordnen zu können, scheint es neben der Hervorhebung theoretischer Bezugspunkte aus empirischer Sicht bedeutsam, die für die Berufseinstiegenden erfahrbaren Formen der Beschaffenheit von Kontingenz in Beziehung zu deren berufsbezogenen Orientierungen im Bereich Unterrichtsgestaltung zu setzen. Wie anhand der Fallbeispiele deutlich wurde, ereignen sich Ungewissheitserfahrungen nicht im luftleeren Raum, sondern verweisen auf wirkmächtige *modi operandi* bzgl. der eigenen Berufsauffassung und -ausführung. So steht für Frau Egg die *Anleitung der Schüler*innen im Zuge der Erreichung curricularer Ziele* im Mittelpunkt, während sich Herr Santoro an der Initiierung reformpädagogisch inspirierter Bildungsprozesse orientiert (*Ermöglichung der Entfaltung von Interesse, Potential und Autonomie*) und sich Frau Perrin um die *Gewährleistung eines reibungslosen Vollzugs von Unterricht* bemüht. Ggf. bietet sich hier die Möglichkeit einer relationalen Typenbildung (vgl. Nohl 2013) unter Einbezug weiterer Fälle an. Um die Reichweite der Erkenntnisse weiter zu schärfen, wäre ferner die Rolle der Organisation Schule zu klären, d.h. zu rekonstruieren, wie sich die Akteurinnen und Akteure zu den ihrerseits erfahrbaren, organisationalen Bedingungen in Beziehung setzen.

5.3 Kontingenzerleben

Zusätzlich zu den dargestellten Konstitutionsformen dokumentieren sich anhand der Fälle unterschiedliche Formen des Kontingenzerlebens. Während Ungewissheit von Frau Egg als berufliche *Aufgabe* anerkannt wird, die besonderer Achtsamkeit bedarf und ggf. zu Beanspruchungen führt, zeigt sich bei Herrn Santoro insgesamt eine bejahende, freudvolle Hinwendung zu kontingenten Aspekten der eigenen Tätigkeit. Das entsprechende „Strukturmoment“ wird sozusagen als reizvolle *Gelegenheit* zur Improvisation bzw. als „Chance für intensives Lernen willkommen“ geheißen (Combe 2015b: 130). Für Frau Perrin wiederum hat das Auftreten von Ungewissheit den Charakter einer *Bedrohung* und wird als Erschwernis ihrer regulären Vermittlungstätigkeit erlebt. Die Orientierungen der Berufseinstiegenden bestätigen in ihrer Unterschiedlichkeit auf empirischer Ebene jene theoretisch fundierten Spielarten der Annäherung an Ungewissheit, die Combe et al. (2018) anhand der Begriffe „Kontingenzbelastung“, „Kontingenzfreude“ und „Kontingenzumutung“ skizzieren.

5.4 Umgang mit Ungewissheit

Hinsichtlich des Umgangs mit Ungewissheit finden sich fallübergreifend sowohl antizipative als auch situative Formen der Bearbeitung von Kontingenz. Anhand der Beispiele lassen sich dabei folgende Orientierungen unterscheiden: Frau Egg bemüht sich um eine (*aner kennende*) *Abfederung* von Ungewissheit, im Zuge welcher der Unsicherheit von Vermittlungsprozessen zwar Rechnung getragen wird, zugleich aber der

Versuch erfolgt, diese gedanklich zu antizipieren und (u. a. über kollegiale Vergewisserungen) einzugrenzen. Herr Santoro orientiert sich seinerseits an einer *Inszenierung* von Kontingenz(-Gelegenheiten), die er teilweise aktiv produziert und mittels situierter Kreativität zu nutzen versucht (vgl. Combe & Paseka 2012). Bei Frau Perrin steht wiederum die *Negation bzw. vordergründige Ausräumung* unterrichtlicher Ungewissheit unter Rückgriff auf externe (lehrmittelzogene) Empfehlungen im Vordergrund.

5.5 Professionalisierungsrelevante Entwicklungen

Unternimmt man eine Verortung der Erkenntnisse mit Blick auf den eingangs gesetzten, professionalisierungstheoretischen Rahmen, lassen sich hinsichtlich des kriseninduzierenden Charakters von Kontingenz mehr oder weniger fruchtbare Krisenkonstellationen unterscheiden. Während Ungewissheitserfahrungen in den Fällen Egg und Santoro mit situativen oder weiterführenden Adaptionsimpulsen verbunden werden und sich hinsichtlich des Lernens im Beruf teilweise auch persönliche Entwicklungsbemühungen andeuten, dokumentieren sich im Fall von Frau Perrin keine entsprechenden Sondierungen. Als mögliche Erklärung hierfür bietet sich folgende Interpretation an: Nur eine basale Anerkennung des Konstrukts Kontingenz, im Rahmen welcher Schülerinnen und Schüler als eigenständig denkende Subjekte konzipiert werden, erlaubt es, dass deren Lernprozesse in den Blick geraten und zum Ausgangspunkt weiterführender Adaptionsbemühungen gemacht werden. Eine entsprechende Einordnung der Erkenntnisse unterstreicht zum einen die potentielle Bedeutung einer „bewussten analytischen Auseinandersetzung mit den Grenzen der Kontrollierbarkeit der schulischen Handlungssituationen“ im Zuge der „Aus- und Fortbildung“ von Lehrpersonen (Combe et al. 2018: 73) zum Zwecke des Aufbaus eines „Kontingenzbewusstseins“ (ebd.: 53). Zum anderen erlaubt sie Anschluss an die These, „dass Lehrpersonen sich“ insgesamt „in dem Maße professionalisieren, wie sie sich in ihrem beruflichen Handeln an Bildungsprozessen der Schülerinnen und Schüler orientieren“ (Hericks et al. 2019: 604). Hier läge denn auch das Kernmoment einer „pädagogisch“ fundierten „Professionstheorie“ (ebd.), von welcher ausgehend Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen zu konzipieren wären.

Vor diesem Hintergrund stellt sich in Anlehnung an Keller-Schneider (2018: 246) abschliessend die Frage, wie der (für eine Annahme kontingenzbezogener Herausforderungen zentrale) „Perspektivenwechsel von der Fokussierung auf eine den Unterricht lenkende Lehrperson“ hin zu einer „Lehrperson, die das Lernen und die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler unterstützt“ begleitet und angeregt werden kann. Die Autorin macht diesbezüglich die „Förderung eines konstruktiven, Irritation zulassenden Umgangs mit Ungewissheit“ geltend (ebd: 247). Im Sinne eines finalen Rückbezugs auf die Theorie des Erfahrungslernens lässt sich hier auch erneut auf Combe und Gebhard (2012: 22) verweisen, die hinsichtlich eines „vertrauensvollen Umgangs“ mit Irritationen die Bedeutsamkeit von Kontexten, die „Schwächen zulassen“ ohne „Nachteile“ zu generieren sowie die notwendige „Zeit, um dem Überraschenden innerlich Raum zu geben“ hervorheben. Entsprechende Prämissen bieten der Lehrerbildung interessante Diskussionsimpulse, die sich u.a. auch auf die Ausgestaltung von Schulpraktika beziehen lassen (vgl. Košinár & Schmid 2017).

Autorenangaben

Emanuel Schmid
Pädagogische Hochschule FHNW
Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung IP
Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Schweiz
emanuel.schmid@fhnw.ch

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9/H. 4, S. 469-520.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2013): Professionalisierung bildend denken. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In: Müller-Roselius, Katharina/Hericks, Uwe (Hrsg.): Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen: Barbara Budrich, S. 35-54.
- Combe, Arno (2015a): Dialog und Verstehen im Unterricht. In: Gebhard, Ulrich (Hrsg.): Sinn im Dialog. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-66.
- Combe, Arno (2015b): Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 117-136.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 12/H. 3, S. 549-571.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, Arno/Paseka, Angelika (2012): Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 2/H. 2, S. 91-108.
- Combe, Arno/Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-79.
- Dietrich, Fabian (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Wiesbaden: Springer VS.
- Gruschka, Andreas (2018): Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-29.
- Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10/H. 4, S. 567-579
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Bonnet, Andreas (2019): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 597-607.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018): Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Wiesbaden: Springer VS.

- Keller-Schneider, Manuela (2010): *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela (2018): „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden Springer VS, S. 231-254.
- Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2014): *Forschung zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf*. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 386-407.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer: Stuttgart.
- Košinár, Julia (2014): *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
- Košinár, Julia (2018): *Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat*. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden Springer VS, S. 255-275.
- Košinár, Julia/Schmid, Emanuel (2017): *Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht. Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen*. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jg. 35/H. 3, S. 459-471.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2018): *Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen*. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-52.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Franz-Olaf (Hrsg.) (2011): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-183.
- Schmid, Emanuel/Košinár, Julia (2021): *Vom Umgang mit Erfahrungskrisen. Ein Theoriemodell als Heuristik und Analysefolie zur Rekonstruktion studentischer Praxiserfahrungen*. In: Leonhard, Tobias/Herzmann, Petra/ Košinár, Julia (Hrsg.): *Theoretische Grundlagen und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Münster: Waxmann, S. 263-280.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): *Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 9/H. 4, S. 580–597.