

6 Unterricht unter wissenschaftlicher Kontrolle

Kausalität, Planbarkeit oder Kontingenz?

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass unabhängig von der disziplinären Zuordnung oder von der forschungsmethodischen Präferenz alle Zugänge der Unterrichtsforschung darin übereinstimmen würden, dass fehlende eindeutige Kausalitäten zwischen Lehren und Lernen sowie Unsicherheiten zwischen Angebot und Nutzung, Vermittlung und Aneignung, zentrale Kennzeichen von Unterricht seien (Terhart, 2018, S. 93; vgl. für die Professionsforschung Cramer et al., 2019 sowie Rothland, 2023), erscheint es nicht naheliegend, die Positionierung zur Kontingenz, zu Kausalitätsannahmen und zur Planbarkeit des Unterrichts als fünfte und letzte Differenzkategorie (→ Kap. 1, Abb. 1) im Rahmen des vorgelegten Versuchs aufzurufen, die deutschsprachige Unterrichtsqualitätsforschung, die qualitative Unterrichtsforschung und die Allgemeine Didaktik systematisch zu vergleichen.

Während in der qualitativen Unterrichtsforschung (→ Kap. 6.2) betont wird, dass unterrichtliche Kommunikation mit der Erwartung verbunden wird, dass Lernen ermöglicht und retrospektiv bestimmt wird (Hollstein, Meseth & Proske, 2016, S. 47), kognitive und erzieherische Wirkungen jedoch nicht technisch hergestellt werden können, hatte Paul Heimann (1979, S. 9) mit seiner Lerntheoretischen Didaktik den weitgehenden Anspruch verbunden, »alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen«. Dieses Ansinnen scheint für den gegenwärtigen allgemein-didaktischen

Diskurs nicht prägend, tritt aber vor allem in den Überlegungen und Anleitungen zur Unterrichtsplanung generell und auch im Forschungsdiskurs zur allgemeindidaktischen Unterrichtsplanungskompetenz im Speziellen durchaus, wenn auch in abgeschwächter Form, in Erscheinung (→ Kap. 6.3). Er scheint überdies in der Unterrichtsqualitätsforschung (→ Kap. 6.1) verfolgt zu werden, zumindest in Gestalt der Absicht, die Komponenten des Unterrichts als Variablen und ihr Zusammenspiel insofern wissenschaftlich zu kontrollieren, dass sie evidenzbasiert mit dem Ziel der Effektivitäts- und Effizienzsteigerung bzw. Output-Optimierung steuerbar werden. Die Rede von in Angebots-Nutzungs-Modellen identifizierbaren »Stellschrauben« (Helmke, 2022; Trautwein, Sliwka & Dehmel, 2022; → Kap. 6.1), an denen zu drehen sei, unterstützt den Eindruck eines technologischen Denkens. Insofern ist die eingangs postulierte Einigkeit weniger einheitsstiftend, als angenommen wird. Sie kann somit als ein fünftes, zentrales Differenzmerkmal betrachtet werden.

6.1 Technologische Beherrschbarkeit des Unterrichts trotz doppelter Kontingenzen?

In der *Unterrichtsqualitätsforschung* wird mit Verweis auf das zugrunde liegende konstruktivistische Lernverständnis (→ Kap. 4.1) und darauf basierenden Angebots-Nutzungs-Modellen zu belegen versucht, dass *keine* eindeutigen Kausalitäten zu identifizieren sind und eine Unterrichtstechnologie nicht Gegenstand bzw. Zielperspektive der Forschungsbemühungen ist. Zentral erscheint hier die Herausstellung doppelter Kontingenzen, der alle Bemühungen im Unterricht, das Lernen der Schüler:innen zu befördern, unterliegen: zum einen ergibt sich eine strukturell bedingte Unsicherheit daraus, dass Lernen als aktiver individueller Konstruktionsprozess zu verstehen ist, der den Schüler:innen auch von der kompetentesten Lehrkraft nicht abgenommen werden kann. Insofern stellt sich ein Lernzuwachs nicht unabhängig vom Handeln der Schüler:innen ein und es bestehen auch keine technischen Transformationsregeln, die einen Erfolg der unterrichtlichen Bemühungen garantieren.

Lehrer:innen können Schüler:innen nicht ›lernen machen‹. Zu der damit einhergehenden Differenz von Lerngelegenheit und Lernen, die in Angebots-Nutzungs-Modellen prinzipiell abgebildet wird, tritt zum anderen eine zweite strukturelle Unsicherheit hinzu, stellen unterrichtliche Lerngelegenheiten stets das Ergebnis einer sozialen Ko-Konstruktion der Schüler:innen und der Lehrkräfte dar (Baumert & Kunter, 2006, S. 476f.). Die Rede von Angebot und Nutzung werde so als »Metapher für ein nicht technologisches, konstruktivistisches Verständnis von Unterricht« (Klieme, 2022, S. 412) verwendet, ist es doch ein zentraler Gedanke der entsprechenden Modellierungen, »dass der Unterricht Lernen nicht determinieren kann, sondern nur ein Angebot zur Selbstentwicklung darstellt« (Vieluf, 2022, S. 274). Die Wahlfreiheit des Individuums werde betont und erklärt, dass erwünschte Wirkungen im Unterrichtsprozess nicht einfach herstellbar sind (Kohler & Wacker, 2013).

Einschränkend wird jedoch auch im Diskurs der Unterrichtsqualitätsforschung selbst darauf verwiesen, dass diese sich in der Forschungspraxis vornehmlich »auf die Erforschung des direkten Zusammenhangs zwischen Unterrichtsangebot und verschiedenen Schüler*innenoutcomes« konzentriere. »Auf diese Weise läuft die Unterrichtsqualitätsforschung Gefahr, trotz ihrer theoretischen Kenntnis des komplexen Wirkungsgefüges, das über den Erfolg von Unterricht entscheidet, forschungspraktisch im Prozess-Produkt-Paradigma verhaftet zu bleiben« (Begrich et al., 2023, S. 7). Eine Überwindung dieses traditionsreichen Paradigmas bieten auch die Angebots-Nutzungs-Modelle vielfach selbst nicht. Sie stellen allenfalls ein erweitertes Stimulus-Response-Modell bzw. Prozess-Mediations-Produkt-Modell dar (Kohler & Wacker, 2013, S. 247).

Insbesondere die viel beachtete Modellvariante von Andreas Helmke lässt das Angebot als Kausalursache für das Lernen der Schüler:innen ganz im Sinne vermeintlich überkommener Produktionsmodelle erscheinen. Dieser Eindruck wird verstärkt, wenn ausgeführt wird, dass das Angebots-Nutzungs-Modell nicht nur die Variablen, die Lernerfolg erklären, in einem Überblick darstellt, sondern auch, wie einleitend bereits markiert, »Stellschrauben« für die Erhöhung von Lernerfolg, z.B. die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht und der Unterrichts-

materialien«, aufzeige (Trautwein, Sliwka & Dehmel, 2022, S. 6). Die Forschungsperspektiven bzw. -logiken bleiben so einem »Denken verhaftet, das ein Durchsteuern auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler unterstellt. Von einer Abkehr von technologischen Erwartungen [...] kann keine Rede sein« (Herzog, 2013, S. 22), sondern vielmehr von einem fortwährenden technologischen Denken, das nicht allein, aber insbesondere auch in den Kontroll- und Steuerungsphantasien der Klassenführung zum Ausdruck kommt (→ Kap. 5.3).

Die Suche nach möglichst eindeutigen Kausalbeziehungen und die Ableitung einer evidenzbasierten Steuerung von als relevant identifizierten Variablen dokumentiert sich ebenfalls in den drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität, die neben den Angebots-Nutzungs-Modellen als Errungenschaft deutschsprachiger Unterrichtsqualitätsforschung herausgestellt werden (Begrich et al., 2023, S. 67). Mit den drei Basisdimensionen *Klassenführung*, *konstruktive Unterstützung* und *kognitive Aktivierung* (Praetorius et al., 2020) materialisiert sich, was sich Brophy und Good (1986) bereits in den 1980er-Jahren erhofften: nämlich die *scheinbar zuverlässige Vorhersage* des Lernfortschritts der Schüler:innen durch einige wenige beobachtbare Prozessmerkmale des Lehrer:innenhandelns auf der Basis der Befunde empirischer Unterrichtsforschung.

Um eindeutige Kausalbeziehungen als Bedingungen der Unterrichtsqualität und damit korrespondierende *Techniken* wie die Techniken der Klassenführung (Kounin, 1970/2006; Seidel, 2020), »Techniken zum Herstellen von Lernbereitschaft« (Kolar & Fischer, 2019, S. 345) oder »Techniken zum Überwachen von Lernprozessen« (ebd., S. 344f.) ableiten zu können, werden im Rahmen einer praxisorientierten Auswertung uneindeutige Forschungsbefunde auf eine überschaubare Zahl von Hinweisen und Handlungsempfehlungen reduziert (Rauin, 2004, S. 43), wie sich am Beispiel der Basisdimensionen gut illustrieren lässt. Obwohl als zentrale Limitationen und Problemlagen vier weitreichende Einschränkungen benannt werden, die im Review von Praetorius et al. (2018) eindrucksvoll herausgearbeitet werden (namentlich die (a) fehlenden einheitlichen Definitionen und Operationalisierungen der Hauptelemente, (b) eine nur partielle Bestätigung der angenomme-

nen Wirkungen auf die Schüler:innenleistung sowie die begründet zu bezweifelnde (c) Fachunabhängigkeit sowie (d) Schulstufen- und Schulformunabhängigkeit; vgl. Decristan et al., 2020; Praetorius et al., 2020; Praetorius, Rogh & Kleickmann, 2020; Praetorius, Martens & Brinkmann, 2022; Begrich et al., 2023; vgl. Reusser, 2020, S. 242f. sowie Rothland, 2024), wird ungeachtet dieser Limitationen die generische Erklärungskraft des Modells der drei Basisdimensionen herausgestellt und eine Vertrautheit der Lehrkräfte neben ›handwerklicher Professionalität‹ mit den Tiefendimensionen der Unterrichtsqualität gefordert (Reusser, 2009, S. 893). »Auch wenn der Forschungsstand nicht ganz einheitlich ist, so zeichnen sich doch einige Unterrichtsmerkmale ab, die als wichtig für eine hohe Unterrichtsqualität gelten« (Gräsel & Göbel, 2015, S. 112).

Aufgabe der empirischen Bildungsforschung sei es generell, »Voraussetzungen zu schaffen, nämlich Operationalisierungen zu liefern, Zwischenziele zu formulieren und nach *Kausalbeziehungen* zu forschen, die eine *Ableitung von Mitteln der Zielerreichung ermöglichen* [Herv. d. MR]« (Hofer, 2014, S. 59). Die Erwartung, zumindest die Hoffnung auf die Identifikation von Kausalbeziehungen und technologischer Verwertbarkeit treibt so die empirische Bildungsforschung und in ihr die Unterrichtsqualitätsforschung, so der entstehende Eindruck, weiterhin an (vgl. bereits Rauin, 2004).

Die in den meisten quantitativen Unterrichtsanalysen genutzten »statistischen Modelle basieren auf einer Annahme linearer Kausalität, die probabilistisch ist (wenn A, dann steigt die Wahrscheinlichkeit für B)« (Vieluf, 2022, S. 279). In den statistischen Verfahren wie linearen Gleichungsmodellen ist eine mechanische Modellierung von Bedingungen und ihren Wirkungen enthalten. Für einzelne Einflussfaktoren oder Bedingungsmuster lasse sich, so der Ansatz, aufdecken, welche »inneren und äußeren Bildungsvoraussetzungen besonders effektiv (»optimal«) sind« (Hoppe-Graff & Kim, 2016, S. 160). Hoppe-Graff und Kim (2016) beschreiben so die Leitidee und bezeichnen sie als mechanistisches Optimierungsmodell, für das sinnbildlich die Rede von Stellschrauben stehen kann.

Der quantitativen Forschungslogik erscheint überdies das Ereignishafte, Unvorhersehbare und Unkontrollierbare des Unterrichts als Defizit. Ungewissheit wird durch quantitative Analysemodelle gebändigt durch die Wahrscheinlichkeitsrechnung zu zähmen versucht (Herzog, 2013). Der Glaube an die Möglichkeit, Unterricht technologisch zu beherrschen, wird so bei gleichzeitiger Betonung eines nicht-technologischen Unterrichtsverständnisses und der nicht technisch instrumentellen Natur des Lehrer:innenhandelns bzw. von Angebots-Nutzungs-Modellen mit doppelter Kontingenzt (Baumert & Kunter, 2006, S. 477) – zumindest tendenziell – aufrecht erhalten (vgl. Herzog, 2013; Rauin, 2004).

6.2 Unterricht als Kommunikationssystem: Ungewiss, aber nicht beliebig

Der Bestimmung von kausalen Wirkfaktoren für den Unterrichtserfolg begegnet die *qualitativ rekonstruktive Unterrichtsforschung* mit betonter Skepsis. Der Zusammenhang von Vermittlung und Aneignung wird als kontingent bzw. nicht-kausal charakterisiert und erscheint somit als nicht prognostizierbar (Proske, Rabenstein & Meseth, 2022, S. 910f.). Das, was im Unterricht geschehe, sei nicht das Resultat einer kausalen Ursache-Wirkungs-Beziehung bzw. eines kausalen Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs (Herzmann, Hoffmann & Proske, 2015, S. 57), wie es Ansätze im Kontext des Prozess-Produkt-Paradigmas ebenso wie das Bild von Angebot und Nutzung suggerieren.

Stattdessen wird in der qualitativen Unterrichtsforschung die Ungewissheit als konstitutives Merkmal der Sozialform Unterricht, die nicht methodisch kontrolliert oder künstlich vereindeutigt werden kann (Beier, 2019), in besonderer Weise betont. Die Unvorhersehbarkeit dessen, was im Unterricht passiert oder geschehen könnte, ergibt sich gerade aus der den verschiedenen Zugängen qualitativer Unterrichtsforschung bei aller Differenz gemeinen Betonung von Kommunikation und Interaktion bzw. der Betrachtung des Unterrichts als Kommunikationssystem. Soziale Systeme werden nach Luhmann durch ihre charakteristische Komplexität (es besteht immer eine Vielzahl an Mög-

lichkeiten) und Kontingenz (es kann immer etwas anders sein) gekennzeichnet. Ordnung in sozialen Systemen wird durch Kommunikation hergestellt. Soziale Systeme werden so auch als Kommunikationssystem definiert (Luhmann, 2009, S. 87).

Kommunikation ist im Unterricht wie auch generell kein linearer Prozess, der sich vorhersagen ließe. Kein Sprechender bzw. keine Sprechende kann genau wissen, wie ein Gesprächspartner bzw. eine Gesprächspartnerin auf die eigene Ansprache und die damit gegebenenfalls verbundene Intention reagiert. Für unterrichtliche Kommunikation ist somit eine grundlegende Ungewissheit sowie eine Eigendynamik der Interaktion stets zu berücksichtigen (Rabenstein, 2010, S. 39). Aus diesem Grunde bringt der Prozess des Unterrichts ständig Handlungsalternativen hervor. Deterministische Kausalaussagen, die auch die Unterrichtsqualitätsforschung nicht im Schilde führt (→ Kap. 6.1), erscheinen aufgrund der Kontingenz sozialer Phänomene kaum möglich (Beier, 2019, S. 348).

Vor diesem Hintergrund wird jedoch anders als in der Unterrichtsqualitätsforschung »das Ereignishafte, Unvorhersehbare, Unberechenbare, Überraschende und Unkontrollierbare des Unterrichts« nicht als epistemisches Defizit angesehen, »das man durch Forschung sukzessive beheben« (Herzog, 2013, S. 20) oder durch Zeit- und Verhaltensmanagement im Rahmen der Klassenführung unter Kontrolle bringen könnte, sondern es bildet ein konstitutives Merkmal von Unterricht.

In den Einlassungen der qualitativen Unterrichtsforschung kann insgesamt durchaus der Eindruck einer gebetsmühlenhaften Wiederholung des Kontingenzhinweises entstehen. Permanent wird betont, dass die Wirkungen des Unterrichts ungewiss seien, da es sich um ein nicht-lineares soziales Geschehen handle, dessen Wirkungen retrospektiv identifiziert, jedoch »nicht sicher vorhergesagt werden können« (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 223) etc. Diese hervorgehobene Betonung der Schwierigkeiten und Scheiternsanfälligkeit von Unterricht scheint dabei das Interesse daran zu verdecken, zu rekonstruieren, das und warum Unterricht trotz alledem auch beabsichtige Wirkungen ermöglicht oder planvoll vorbereitet werden kann – die den Unterricht

charakterisierenden Unsicherheitsrelationen sollten daher nicht derart dramatisiert werden (Terhart, 2018, S. 95).

Zugleich wird in der qualitativen Unterrichtsforschung auch herausgearbeitet, dass zwar die Unterrichtskommunikation nicht vorhersehbar ist, die Kommunikation im Unterricht jedoch auch nicht beliebig erscheint, sondern als organisatorisch gerahmte Kommunikation stattfindet. Es handelt sich um eine hoch spezialisierte Interaktionsform und die Teilnehmer:innen können auf generalisierte, allen bekannte reziproke Erwartungen zurückgreifen. Diese Erwartungen, aber auch Regeln der Kommunikation, machen bestimmte Reaktionen wahrscheinlicher, ohne dass der Verlauf der Interaktion vollends determiniert werden könnte (Meseth, Proske & Radtke, 2011, S. 225). Hier zeigt sich eine durchaus bemerkenswerte Parallele, wird doch vergleichbar der Unterrichtsqualitätsforschung, die auf die Identifikation linearer probabilistischer Kausalitätsbeziehungen setzt (Vieluf, 2022; → Kap. 5.1), auch in der qualitativen Unterrichtsforschung das Moment der Wahrscheinlichkeit angeführt.

Kontingenzeinschränkend wirken also Verhaltensweisen, Reaktionen etc., die in der Organisation und institutionellen Rahmung des Unterrichts durchaus erwartbar oder mit Einschränkungen vorhersehbar sind. Im und durch Unterricht wird das Problem der Kontingenz somit bearbeitet und zeitweise auch gelöst. So kann, um ein schlichtes Beispiel zu bemühen, davon ausgegangen werden, dass dort, wo Unterricht ist, Lehrer:innen Fragen stellen, Schüler:innen auf diese antworten und die Lehrkräfte anschließend die Schüler:innenantworten kommentieren. »Es wird erwartet, dass das Unterrichtsgespräch auf diese Weise strukturiert ist und dass die Teilnehmer diese Erwartungen auch erfüllen« (Kalthoff, 2014, S. 872). Unterricht hat überdies bspw. immer ein Thema, die Sachdimension, auf das er zentriert ist. Er findet in einer bestimmten Schule statt und darin wiederum in einer bestimmten Klasse. Wie interagiert und kooperiert wird, wird durch rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen vorgegeben. Hier wird die soziale Dimension angesprochen. Schließlich ist Unterricht in der Zeitdimension Teil von vorhergehenden, aktuellen und zukünft-

tigen Einheiten, die ihrerseits stets einen Anfang und ein Ende haben (Meseth, Proske & Radtke, 2011, S. 227).

Der in der qualitativen Unterrichtsforschung gepflegten Betonung von Kontingenz und der Differenz von Lehren und Lernen, Vermittlung und Aneignung, steht die praktische Erwartung entgegen, Unterricht »durch genaue Planung und gute Absichten zielgerichtet zu steuern und seine Wirkung zu kontrollieren« (Meseth, Proske & Radtke, 2011, S. 223). Die Einsicht, dass es immer auch anders kommen kann, als geplant, und Handlungspläne der am Unterricht Beteiligten, insbesondere der Lehrer:innen, regelmäßig durch Unvorhergesehenes durchkreuzt werden (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 226), führt nicht dazu, allen Bemühungen um eine genaue Unterrichtsplanung eine Absage zu erteilen oder gar Unterricht bzw. das Unterrichten generell als unmöglich auszuweisen (vgl. Tenorth, 2006). Die hier aufgezeigten Grenzen der Planbarkeit und damit auch der Beherrschbarkeit des Unterrichtsgeschehens werden jedoch neben der Unterrichtsqualitätsforschung auch in der Allgemeinen Didaktik nicht wie in der qualitativen Unterrichtsforschung beherzigt.

6.3 Unterricht zwischen planender Beherrschbarkeit und Kontingenzsteigerung

In der *Allgemeinen Didaktik* finden sich Übersteigerungen wie das diskussionswürdige Ideal eines Unterrichts unter wissenschaftlicher Kontrolle nicht allein in der Tradition der Lerntheoretischen Didaktik. Sie werden auch in neueren Veröffentlichungen gepflegt, wenn es heißt, dass sich die Allgemeine Didaktik nicht auf eine Deutung des schulischen Geschehens beschränke, sondern auch methodische Anleitungen böte und »in diesem Sinne als Technologie zu verstehen [sei]. Vermittels ihrer Handlungsmodelle zielt sie darauf ab, schulisches Geschehen zu gestalten und mithin zu kontrollieren« (Rosenmund, Böckelmann & Nakamura, 2004, S. 219).

Soll die Allgemeine Didaktik als dritte Größe deutschsprachiger Unterrichtsforschung zu Fragen der Positionierung zu und des Umgangs

mit Kontingenz in ein Verhältnis gesetzt werden, dann tritt der dort prominent adressierte Aspekt der Unterrichtsplanung – gesprochen wird mit Blick auf die Allgemeine Didaktik auch von didaktisch-planungsorientierten Ansätzen (Proske, 2018, S. 33ff.) – in den Fokus.

Traditionell stelle die Allgemeine Didaktik »den grundlegenden theoretischen Rahmen für die Unterrichtsplanung« zur Verfügung (Zierer, Werner & Wernke, 2015, S. 376). In didaktischen Modellierungen werde das unterrichtsbezogene Planungs Handeln als »explizites, theoriebasiertes Entscheiden« beschrieben (Bach, 2013, S. 37). Gesprochen wird von »Planungs didaktiken«, die sich der Methodologie des Planungsvorgangs widmen und zu denen die Bildungstheoretische Didaktik und die Lerntheoretische Didaktik gezählt werden (Busch, 2009, S. 124f.).

Fragen der Unterrichtsplanung als Gegenstand der Allgemeinen Didaktik laufen dann im Sinne des eingangs angeführten Zitats Gefahr, zur Technologie zu werden, wenn die Kongruenz von geplanter und realer Kommunikation angenommen wird (Scholl, 2018, S. 248). Tatsächlich suggerieren allgemein-didaktische Planungsmodelle und -vorgaben traditionell ebenso wie die Modellierungen einer (allgemein-didaktischen) Unterrichtsplanungskompetenz von Lehrer:innen im aktuell prosperierenden Forschungsdiskurs (König & Rothland, 2022; Rothland, 2022), ungewisse und unvorhersehbare Unterrichtsvorläufe gut geplant unter Kontrolle zu bringen.

Zu bedenken bleibt jedoch, dass unterrichtliche Abläufe auch durch wissenschaftlich gestützte, umfassende und elaborierte Planungsaktivitäten unter Berücksichtigung verschiedener Planungsvariablen und -varianten nur begrenzt antizipierbar bleiben. Die nicht vollständig bekannten oder durchschaubaren wechselseitigen Beziehungen aller Planungsparameter und Wirkungen, die Dynamik der zu planenden Unterrichtssituation, die Komplexität und Vernetzung der Variablen sowie die Koexistenz divergierender Ziele (Weingarten, 2019, S. 19f.; Gassmann, 2013) bedingen, dass sich die Unterrichtsdurchführung generell zwischen dem in der Planung Diagnostizierten, Antizipierten und Beabsichtigten und der situationsangemessenen Revidierung, Adjustierung oder gar Improvisation bewegt (Brühwiler, 2014; Rothland,

2022). Unterrichtsplanung kann so auch die Funktion haben, Lehrer:innen ein flexibles Unterrichtshandeln zu ermöglichen, »da nicht alles antizipiert und exakt geplant werden kann« (König & Rothland, 2022, S. 804).

Das Wissen über lernförderliche Prozessmerkmale des Unterrichts, die Basisdimensionen der Unterrichtsqualität oder Ansatzpunkte zur Justierung eines adaptiven Unterrichtsangebots vermag nicht zu verhindern, dass gut geplanter Unterricht nicht planmäßig verläuft und/oder die Schüler:innen nichts dazulernen. Dies ist nicht auf mangelndes Vermögen, eine unzureichende Planung oder auf Fehler bei der »Anwendung« empirischer Evidenz zurückzuführen, stehen doch auch routinierte Expert:innen im Lehrer:innenberuf vor dem Problem, unterrichtliche Kommunikationsprozesse nicht vorherbestimmen und die Differenz von Lehren und Lernen nicht aufheben zu können (vgl. Proske, 2011).

Dies gilt einmal mehr für einen nicht-affirmativen Unterricht mit Bildungsanspruch. Dieser allgemeindidaktische Ansatz ist eher dazu angetan, wissenschaftlich reflektiert den Unterricht bewusst potentiell außer Kontrolle geraten zu lassen, statt ihn unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen. Denn die in einem Unterricht mit Bildungsanspruch enthaltene Aufforderung zum eigenen Werturteil und als dessen Voraussetzung zur Prüfung der Geltungsansprüche (→ Kap. 4.3. und 5.3) ist riskant. Das, was am Unterrichtsende als Ergebnis herauskommen soll, wird zwar vielfach bereits zu Beginn festgelegt und als Teil der Unterrichtsplanung bestimmt. Die Zielerreichung dient schließlich auch als Indikator für die Qualität der Planung und Ausprägung der Planungskompetenz. Die Aufforderung zur eigenen Einsicht und zum eigenen Urteil räumt den Schüler:innen jedoch die Möglichkeit ein, ja soll sie dazu animieren, eine Sache ganz anders zu sehen, als intendiert (vgl. Rucker, 2020b, S. 406). Innerhalb der Allgemeinen Didaktik wendet sich der Neuentwurf einer bildungstheoretisch fundierten Didaktik somit grundsätzlich gegen die Idee optimaler Planbarkeit von Unterricht – und gegen die Idee einer Allgemeinen Didaktik als Technologie (Rosenmund, Böckelmann & Nakamura, 2004, S. 219) allemal. Unterricht erfährt in dieser allgemeindidaktischen Perspektive zum Zwecke

der Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit auf diese Weise eine Kontingenzsteigerung.