

Die Gewissheit der Ungewissheit

Zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Kontext von Inklusion

Zusammenfassung. Der Lehrberuf ist in besonderem Maße durch Ungewissheit und Antinomien gekennzeichnet (vgl. Helsper 2003). Der Beitrag zeigt am Beispiel der Seminarkonzeption des Begleitseminars zum Eignungs- und Orientierungspraktikum an der TU Dortmund, wie mithilfe von begleitetem Peerfeedback eingehende Reflexion sowie Denken in Alternativen möglich wird und somit bereits im Studium ein professioneller Umgang mit Ungewissheit entwickelt werden kann, der Autonomie- und Gestaltungserleben eröffnet. Dabei sollen neben einer kurzen Vorstellung der Seminarkonzeption das theoretische Fundament sowie die praktische Umsetzung erörtert werden. Eine kritische Reflexion unter Berücksichtigung bisheriger Evaluationsergebnisse schließt den Beitrag ab.

Schlüsselwörter. Ungewissheit, Feedbackkultur, Theorie-Praxis-Relationierung, inklusionsorientierte Lehrerbildung

Being certain of uncertainty

Professionalization of prospective teachers with regard to the challenges of inclusion

Abstract. The teaching profession is characterized by uncertainty and antinomies (cf. Helsper 2003). By analyzing the conception of a tutorial offered at TU Dortmund, which accompanies the students' first practical training in school and aims to encourage alternative thinking by means of peer-feedback, this paper will show that a professional approach to uncertainty can be developed during the course of study. After briefly summarizing the seminar concept, this article will discuss the concept's framework in theory and in practice. In a final step, it will critically reflect on its findings, while also considering previous evaluation results.

Keywords. Uncertainty, feedback culture, research-oriented learning, inclusive teacher training

1 Einleitung

Die Auseinandersetzung mit den Grenzen der Kontrollierbarkeit pädagogischer Handlungssituationen und mit den für das Lehrerhandeln konstitutiven Antinomien (vgl. Helsper 2006) stellen im aktuellen Professionalisierungsdiskurs eher ein Nischenthema dar (vgl. Combe 2015; Tetens 2013). Einen professionellen Umgang mit Ungewissheit zu entwickeln, der Autonomie- sowie Gestaltungs-erleben eröffnet, erscheint jedoch gerade angesichts der „Steigerung von Heterogenität im Zuge [...] von Inklusion“ (Helsper 2018, S. 134) zentral. Die hier vorgestellte Seminarkonzeption fokussiert aus diesen Gründen einen reflexiven Umgang mit Unwägbarkeiten und Antinomien des Lehrerhandelns sowie ein Denken in Alternativen und zielt darauf ab, über eine bewertungsfreie dialogische Auseinandersetzung eigener Unterrichtserfahrung auf einen professionellen Habitus vorzubereiten.

2 Herausforderungen in der Arbeit mit Lehramtsstudierenden

Für die Hochschuldidaktik stellt sich das Thema Heterogenität in doppelter Relevanz dar. So muss sie einerseits der Frage nachgehen, wie den Studierenden im Diskurs um heterogene Schülerschaften mithilfe eines kritisch-reflexiven Zugangs multiperspektivische Zugänge zur Komplexität der Dialektik von Chancen und Benachteiligungen eröffnet werden können. Andererseits ist bedeutsam, dass auch die Lehramtsstudierenden keine homogene Gruppe sind und sich im Blick auf Motivation, Lernstrategien, Erwartungen, Selbstwirksamkeitserleben und Engagement stark unterscheiden (vgl. Boeger 2016). Cramer (2016) zeigt jedoch insgesamt den Trend auf, dass viele Lehramtsstudierende bereits zu Beginn ihres Studiums eine geringe Bereitschaft zu beruflicher Mobilität aufweisen und nach Studienabschluss oft sogar im unmittelbaren regionalen Umfeld der Hochschule verbleiben. Hinzu kommt, dass sich Lehramtsstudierende im Verlauf ihres Studiums immer weniger vorstellen können, einen anderen Beruf als den angestrebten auszuüben, was ein Indikator für fehlende Flexibilität sein kann. Denn insbesondere für den Lehrerberuf gilt, dass dieser nicht statisch ist, sondern Berufsbilder sich in einem stetigen Wandel befinden und Kompetenzen sowie Inhalte nicht zuletzt durch die Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung immer wieder neu hinterfragt und durchdrungen werden müssen. Damit stellt sich die Frage, ob eine geringe Flexibilität in Bezug auf die Ausgestaltung eines Berufsbildes gepaart mit einer geringen Bereitschaft zur Mobilität der Idee des lebenslangen Lernens gerecht werden kann oder Veränderungen im Beruf bei erwartungswidriger Entwicklung resilient bewältigt werden können. In der Tat ist der Lehrerberuf seit jeher stark von Innovation und gesellschaft-

lichem Wandel geprägt (vgl. Döbert 1997). Ein gutes Beispiel ist das Berufsfeld der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, das in den letzten Jahren ein hohes Maß an beruflicher Mobilität und Flexibilität erforderlich macht und mit veränderten Rollenverständnissen einhergeht. Vor diesem Hintergrund gewinnt das Thema ‚Ungewissheit‘ in der Lehrerbildung eine besondere Relevanz.

3 Einlassen auf Ungewissheit als zentrale Entwicklungsaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern

Soziales Handeln ist anders als Agieren in technischen Abläufen immer interventionspraktisch; Krisen, die hier für Überraschendes und Unerwartetes stehen, sind für die pädagogische Praxis der Normalfall (vgl. Oevermann 2008, S. 56).¹ Ein zentrales Strukturmerkmal des Lehrerhandelns ist die Ungewissheitsantonomie, denn es ist interaktiv und damit „kein technisches, standardisiertes Handeln“ (Helsper 2003, S. 145), es intendiert vielmehr die „Entstehung des psychisch Neuen“ (ebd.), kann dies aber lediglich kommunikativ anregen. Im Kontext der Bestimmung der Anforderungen an eine professionalisierte Praxis verweist Helsper (vgl. 2008, 2018) darauf, dass ein professioneller Habitus, verbunden mit institutionalisierten und organisatorisch etablierten „Routinen der Reflexion“, ein wichtiges Fundament für den gekonnten und sachgemäßen Umgang mit den Unwägbarkeiten pädagogischer Praxis darstellt. Während Herkunftshabitus und eigen erworbener Habitus durch „implizites Wissen und latente Orientierungen dominiert“ werden, zeichnet sich „der professionelle Habitus gerade durch die explizite Reflexion des Impliziten“ aus (Helsper 2018, S. 131). Im Kontext der Lehrerbildung bieten sich kasuistisch-rekonstruktive Verfahren an (vgl. ebd., S. 133–134), durch die ein „reflexives Verhältnis zur Konstruktion von Erklärungen und damit ein reflexiver Umgang mit der Ungewissheit der Wissensbasis und deren Angemessenheit für konkrete Fälle“ möglich wird (Helsper 2008, S. 166). Ergänzend zu dieser kognitiv-reflexiven Dimension der zu entwickelnden Lehrerprofessionalität werden spontan-situatives Handeln, Intuition, Erfahrungswissen sowie imaginatives und anschauliches Denken als Zugänge für den Umgang mit dem Unberechenbaren diskutiert (vgl. Böhle 2008). Theoretisch herleiten lassen sich diese Überlegungen aus phänomenologischen Positionen, die den leiblichen Aspekt menschlichen Tuns sowie die enge Verknüpfung und Wechselwirkung von Kognition und Leiblichkeit herausarbeiten. Ergänzend kann Paseka (2011) zeigen, dass Lehrkräfte nicht selten auch körperliche Elemente in der pädagogischen Beziehungsarbeit einsetzen, denn „Körper und Gefühle werden

1 Zum „Technologiedefizit“ (Luhmann, Schorr 1982, S. 11), das die pädagogische Praxis nicht als kausalen Wirkzusammenhang beschreibt, vgl. weiterführend Helsper (2006, S. 18–19).

zu einem Medium, das die konkrete Ausführung von pädagogischen Intentionen, Richtlinien bzw. (schul-)organisatorischem Handeln ermöglicht. Sie helfen blitzschnelle Entscheidungen zu treffen in einem konkreten Moment, in Situationen der Unsicherheit“ (ebd., S. 152). Handeln als Vollzug eines rational entworfenen Plans zu sehen, wird damit ergänzt durch ein Verständnis von Wissensformen, die „eingekörpert“ sind (Alkemeyer 2009, S. 191); *beide* Dimensionen sind für die Professionalisierung von Lehrkräften gleichermaßen von Bedeutung.

4 Feedback als Möglichkeit des Umgangs mit Ungewissheit

Als ein Zugang zur Auseinandersetzung mit ungewissen Unterrichtsverläufen und Lernprozessen kann (Peer-)Feedback angesehen werden und lässt sich als solcher auch in der universitären Lehre von Dozierenden und Studierenden nutzen. Narciss (2008, S. 127) definiert Feedback als „all post-response information that is provided to a learner to inform the learner on his or her actual state of learning or performance“. Feedback kann somit dazu dienen, im Anschluss an eine gehaltene Unterrichtsstunde zu reflektieren, welche Aspekte gut verlaufen sind und in welchen Bereichen alternative Vorgehensweisen denkbar sind bzw. Entwicklungspotenziale liegen. Je nach Aussagekraft des gegebenen Feedbacks kann es sich positiv auf den weiteren Entwicklungsprozess der Person auswirken, die es erhält (vgl. Kluger, DeNisi 1996). Ein Unterschied zwischen dem Feedback von Lehrenden und dem von Lernenden in der universitären Lehre besteht darin, dass sich die Studierenden im Seminarkontext in einer vergleichbaren Situation befinden und der gleichen Gruppe angehören, was zu Hemmnissen oder Zurückhaltung in Feedbacksituationen führen kann (vgl. Topping 1998). So besteht die Annahme, dass Peerfeedback im Vergleich zu Lehrendenfeedback in manchen Fällen weniger detailliert ausfällt (vgl. Hanrahan, Isaacs 2001). Zusammen mit Rückmeldungen seitens der Seminarleitung eröffnet sich den Beteiligten insgesamt jedoch die Möglichkeit, das eigene Handeln als Lehrkraft in der gehaltenen Unterrichtsstunde mit unterschiedlichen Sichtweisen in Beziehung zu setzen (vgl. Gibbs, Simpson 2004). Auch der Wechsel zwischen dem Geben und dem Erhalten von Feedback ist in diesem Zusammenhang als lernförderlich anzusehen. Die unterschiedlichen Denkweisen und Ideen, die Feedbackrunden offenlegen und damit verschiedene Möglichkeiten der weiteren Entwicklung aufzeigen können, verdeutlichen auch die Chancen, die die Heterogenität und der Austausch von Sichtweisen mit sich bringen können (vgl. Werning 2010). Über eine mögliche positive Sicht auf heterogene Lerngruppen, wie sie in der Schule generell anzutreffen sind, hinaus wird ebenso die Vielfalt in der Seminargruppe selbst dadurch aufgegriffen und als Bereicherung erlebbar. In Feedbackrunden ist die Seminarleitung zudem Teil der Seminargruppe und hat das gleiche Rede-

recht wie die übrigen Gruppenmitglieder und nicht – wie eventuell anzunehmen wäre – mehr Rederecht qua Position. Die Bedeutung der hierarchischen Strukturen tritt zurück und die Perspektive des Individuums wird relevant (vgl. Pohl, Husmann 2009). Da das weitgehende Außerkraftsetzen bestehender hierarchischer Strukturen in Lernsituationen eine große Herausforderung darstellt, bietet sich eine notenfreie Lernsituation als besonders begünstigend an. Die im Folgenden erläuterte Seminarkonzeption greift die beschriebenen Aspekte exemplarisch auf.

5 Das Seminar „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern“ an der TU Dortmund

Eine produktive Auseinandersetzung mit Ungewissheiten kann in universitär begleiteten Praxisphasen geschehen, da hier ein konkretes Handeln einer mehrperspektivischen, unterschiedliche Optionen eröffnenden Reflexion unterzogen werden kann. Seit dem Sommersemester 2016² wird das Begleitseminar zum Eignungs- und Orientierungspraktikum von den Autorinnen im Idealfall als Tandem einer Sonderpädagogin mit einer Bildungswissenschaftlerin für Studierende des Lehramtes Grundschule und der Sonderpädagogik angeboten. Unter Anleitung der Dozentinnen bereiten die angehenden Lehrkräfte gemeinsam eine Unterrichtsreihe im Fach Sachunterricht an einer Grundschule in Dortmund vor, die dann semesterbegleitend durchgeführt und theoriefundiert in einer leitfragen-gestützten Feedbackrunde mit Peers, Lehrenden und Klassenleitungen mehrperspektivisch reflektiert wird. Die eigene Erprobung in einem multidisziplinären Team wird flankiert durch die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand zur Lehrerkooperation. Schwerpunktmäßig beabsichtigt das Seminar in Orientierung an den konkreten Kompetenzbeschreibungen des Moduls einen reflexiven Umgang mit Unwägbarkeiten und Antinomien des Lehrerhandelns. Die Studierenden erfahren im geschützten Raum, dass das durch Unsicherheiten geprägte Lehrerhandeln auf verschiedene Handlungsoptionen zurückgreifen kann und selten nur eine einzige Handlungsempfehlung generiert. Dadurch wird die Veranstaltung für die Studierenden zu einem bewertungsfreien Übungsraum, in dem auch Schwierigkeiten und Unsicherheiten in Planung und Durchführung sachlich und konstruktiv besprochen werden können. Weiter haben die Studierenden die Gelegenheit, im Austausch und Vergleich mit anderen an ihrer individuellen Vorstellung vom Lehrersein und Lehrerhandeln zu arbeiten. Damit setzt das Seminar auch bei der individuellen Persönlichkeitsbildung an und erweitert

2 Das Seminar wurde im Rahmen des BMBF geförderten Projekts DoProfil „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung“ entwickelt.

die kognitiv-theoretischen Auseinandersetzungen mit Unsicherheit durch leiblich-phänomenologische sowie imaginative Elemente. Intuition, Improvisation, Bewusstsein von Nicht-Wissen und Nicht-Können als Bedingungen beruflichen Handelns können im Rahmen der Lehrerbildung so thematisiert und erfahren werden. Zu hinterfragen bleibt allerdings, wie weitreichend und nachhaltig wirksam der Anstoß zur kritischen Reflexion durch dialogische Formate wie Peer-feedback tatsächlich sein kann, da habituelle Orientierungen von Lehrkräften sozialisationsbedingt schon lange vor der Ausbildung entwickelt und inkorporiert sind und Veränderungsprozesse eine gewisse Flexibilität in Denkstrukturen erforderlich machen (vgl. Helsper 2018).

6 Ausblick

Unwägbarkeiten und Antinomien sind feste Bestandteile des Lehrerberufs. Das beschriebene Seminar greift anhand der etablierten Feedbackkultur die Reflexion von Unsicherheiten bewusst auf und macht deutlich, dass dieses Thema ausschließlich in einem Diskurs erfahrbar gemacht werden kann, da es sich den Möglichkeiten direkter Vermittlung und Überprüfbarkeit entzieht. Der aktuelle Anstieg der Studierendenzahlen im Lehramt und perspektivisch zunehmend hohe Zahlen aufgrund des Lehrermangels in Deutschland machen einen professionellen Umgang mit Unwägbarkeiten, die die Heterogenität der Schülerschaft impliziert, erforderlich. Formate wie das beschriebene können eine Reflexivität bei allen Studierenden lediglich dann anbahnen, wenn Seminare mit begrenzten Studierendenzahlen denkbar sind und bleiben. Die bisherigen Seminar-evaluationen belegen, dass die Konzeption von den teilnehmenden Studierenden als sehr lernintensiv und bereichernd wahrgenommen wird, da anhand der im Seminar erlebten Situationen individuelle Rückmeldungen und theoretische Diskussionen in einer durch eigene (Praxis-)Erfahrung fundierten Lernsituation erfolgen können.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2009). Handeln unter Unsicherheit – vom Sport aus gesehen. In: F. Böhle und M. Wehrich (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183–202
- Boeger, Annette (2016). Risikomerkmale und Erfolgsprädiktoren des Lehramtsstudiums: Ergebnisse einer Erstsemesterbefragung. In: A. Boeger (Hrsg.): Eignung für den Lehrerberuf. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 59–90

- Böhle, Fritz (2008). Erfolgreiche Bewältigung des Unplanbaren durch „anderes“ Handeln. In: P. Pawlowsky und P. Mistele (Hrsg.): Hochleistungsmanagement. Leistungspotenziale in Organisationen gezielt fördern. Wiesbaden: Gabler, S. 79–96
- Combe, Arno (2015). Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In: J. Böhme; M. Hummrich und R.-T. Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 117–136
- Cramer, Colin (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In: A. Boeger (Hrsg.): Eignung für den Lehrerberuf. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 31–56
- Döbert, Hans (1997). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Entwicklungsmuster und Defizite. In: H.-E. Tenorth (Hrsg.): Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 333–356
- Gibbs, Graham und Simpson, Claire (2004). Conditions under which Assessment Supports Students' Learning. In: Learning and Teaching in Higher Education, 1, S. 3–31
- Hanrahan, Stephanie J. und Isaacs, Geoff (2001). Assessing Self- and Peer-Assessment. The Students' Views. In: Higher Education Research and Development, 20, S. 53–70
- Helsper, Werner (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: W. Helsper; R. Hörster und J. Kade (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, S. 142–161
- Helsper, Werner (2006). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: H.-H. Krüger und W. Helsper (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, 7. durchges. u. erw. Aufl., S. 15–34
- Helsper, Werner (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 162–168
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka; M. Keller-Schneider und A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140
- Kluger, Avraham N. und DeNisi, Angelo (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance. A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. In: Psychological Bulletin, 119, S. 254–284

- Luhmann, Niklas und Schorr, Karl E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: N. Luhmann und K. E. Schorr (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–40
- Narciss, Susanne (2008). Feedback Strategies for Interactive Learning Tasks. In: J. M. Spector; M. D. Merrill; J. van Merriënboer und M. P. Driscoll (Hrsg.): Handbook of Research on Educational Communications and Technology. New York: Erlbaum, 3. Aufl., S. 125–143
- Oevermann, Ulrich (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: W. Helsper; S. Busse; M. Hummrich und R.-T. Kramer (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–79
- Paseka, Angelika (2011). Transformationen – Brüche – Entgrenzungen. Personal Mastery als Suchbewegung. In: M. Schratz; A. Paseka und I. Schrittmesser (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas, S. 125–164
- Pohl, Michael und Husmann, Dörte (2009). Navigationskompetenzen an der Hochschule – Coaching als Bestandteil wissenschaftlicher Qualifikation. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 16 (2), S. 134–149
- Tetens, Jakob (2013). Ungewissheit und Lehrerhandeln. Eine theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel des Umgangs mit Gewalt in der Schule. Göttingen: Optimus
- Topping, Keith J. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. In: Review of Educational Research, 68, S. 249–276
- Werning, Rolf (2010). Denkanstöße: Welche Chancen bieten heterogene Lerngruppen? Dortmund: VBE NRW. http://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/DA1_Lerngruppen.pdf [20.05.2019]

Die Autorinnen

Dr. Melanie Radhoff. Studiengangskoordinatorin am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung an der Fernuniversität in Hagen; Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Professionalisierung von Lehrkräften, Selbstwirksamkeit
melanie.radhoff@fernuni-hagen.de

Dr. Christiane Ruberg. Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik; Forschungsschwerpunkte: Differenz und Schule, Neue Lehr- und Lernkulturen, Inklusion in der Lehrerbildung
christiane.ruberg@tu-dortmund.de

Sarah Wieckert. Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik; Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Lehrerbildung, Selbstkonzept
sarah.wieckert@tu-dortmund.de