

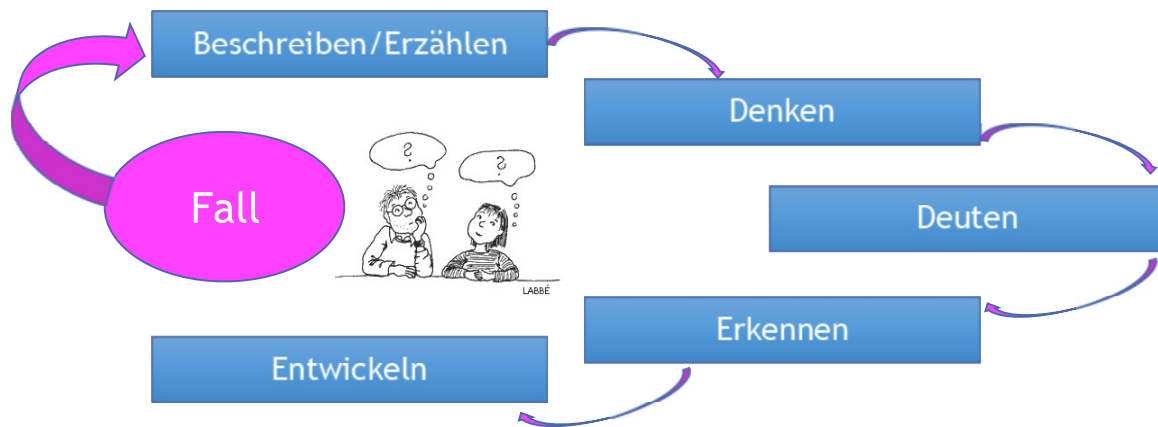
Kann man professionelles Denken lernen?

...wie pädagogisches Handeln zum Gegenstand eines Denkprozesses wird...

In der Professionalisierungsdebatte zum Lehrberuf wird oftmals der Begriff „Beliefs“ oder besser deren Überwindung als zentrale Aufgabe der Lehrer*innenbildung formuliert (Blömeke, 2004), denn „...die pädagogisch-didaktischen Überzeugungen (also nicht das pädagogisch-didaktische Wissen) von Personen, die in das Lehramtsstudium und dann später in den Lehrberuf eintreten, sind aufgrund vorausliegender Erfahrungen häufig schon sehr gefestigt und stabil.“ (Terhart, 2012, S. 8) Diese Beliefs zu irritieren und idealerweise aufzubrechen bedarf der Einübung eines besonderen Denkstils, der weit über die Erzählung und Bewertung hinausgeht, insofern wird der Fallanalyse, der vertiefenden Reflexion, die eigene Denkansätze hinterfragt, auch eine „habitusbildende Funktion“ zugesprochen. (Reichertz J., 2014, S 26) Dewey J. unterscheidet grundsätzlich zwei Arten oder mit seiner Bezeichnung ausgedrückt „Grade“ von Denken: „Wir können etwas für wahr halten, ohne irgendwelche oder ausreichende Beweisgründe dafür zu kennen. Wir können diese Haltung einnehmen, nachdem wir vorsätzlich nach den Beweisgründen geforscht und ihre Beweiskraft geprüft haben. Dieser Prozess wird Reflexion genannt.“ (Dewey, 1910/2009, S. 8) Im strukturtheoretischen Ansatz von Oevermann (1997, S 81 ff) wird Profession als berufliche Antwort auf Krisenfälle verstanden. Wissen kann hier nicht pragmatisch angewandt werden, sondern fallspezifisch. Jedes Phänomen muss also einzeln betrachtet werden, generalisierende oder auch pauschal bewertende Aussagen wären dann eine Verfallserscheinung von Profession. Die Sinnhaftigkeit der (rekonstruktiven) Fallarbeit mit Lehramtsstudierenden wird deshalb als geeignete Methode zur Professionalisierung verstanden, „weil hier geschieht, was der Professionelle auch immer zu tun habe: Fälle deutend zu verstehen. (Idel/Reh/Rabenstein, 2014, S 18)

Im Rahmen der Curriculumentwicklung hinsichtlich der ministeriellen Vorgaben zu „Pädagog/-innenbildung Neu“ wurde an der PH-OOE ein spezielles hochschuldidaktisches Konzept entwickelt, das den Fall als Lern-, Denk - und Reflexionsanlass sowie unterschiedliche Methoden der Fallbearbeitung in das Zentrum stellt. Dazu wurde auch eine kasuistische Datenbank implementiert, hier wird kollaborativ gelernt. Kasuistik in Seminaren bedeutet auch eine konstruktivistische Hochschuldidaktik, die das „Seminar als Lernwerkstatt“ (Schwenk, Klier & Spanger, 2010) versteht, in der das Fallverstehen gelernt und geübt wird, und das Schreiben nicht als Technik, sondern als Denkstil begriffen wird (Berning, Seibt, Schulze & Witte, 2008).

Doch was ist nun ein „Fall“, hier eine Definition von vielen: Eine Situation hebt sich aus dem Fluss des alltäglichen Berufshandelns heraus, eine Differenz wird erfahren eine Krise erlebt. Was nunächst mitunter noch diffis ist, kann im Rahmen der systematischen Fallanalyse klarer werden, die Klärung wiederum dem praktisch-professionellem Handeln zuträglich sein. (Pieper/Frei/Hauenschild/Schmidt-Thieme, 2014, S 19) Das Ziel der systematischen Fallanalyse, die Studierende beispielsweise im „Prozessportfolio“ (hier ist der Prozess des Denkens gemeint) ist das evidenzbasierte Entwickeln von Handlungsoptionen zu einem Fall. Von zentraler Bedeutung ist hier unter anderem dass Perspektiven gewechselt werden und unterschiedliche Fragen zum Fall formuliert werden. Das Erkennen muss mit geeigneten Theorien aus der Literatur belegt werden, der rein subjektive Zugang via Beliefs wird somit „erschwert“.



Diesem Prozess werden in der konkreten Ausführung jeweils konkret beschriebene Niveaustufen zugeordnet, die auch Grundlage des Feedbacks zum fallspezifischen Denkprozess sind. Die höchste Niveaustufe beim letzten Schritt lautet: Aus der Entwicklung des Falles werden zusätzlich verallgemeinerbare Schlussfolgerungen für ähnliche Phänomene hergeleitet.

Die Erfahrung der letzten Jahre und auch die Inhaltsanalyse der Prozessportfolios (Forschungs- und Entwicklungsprojekt ProBele)¹ zeigt, dass Studierende im Laufe der Semester diesen Denkstil festigen.

Es zeigt sich aber auch, dass Schule ein Ort des - wenn auch oft nur latenten - Widerstandes ist. Nicht nur Schüler/-innen reagieren auf autoritäre oder willkürliche Führungsstile mit unterschiedlichen Verhaltensweisen auch Studierende kommen in ordentliche „Turbulenzen“, was ihre Rolle betrifft. Anpassung oder Widerstand gegen die erlebten Praktiken in der Schule? - in der Fallanalyse werden diese Antinomien deutlich sichtbar und auch die Frage nach probaten Handlungsmustern.

Berning, J., Seibt, B., Schulze, K. & Witte, A. (2008). Journalschreiben - Wege zum schreibenden Denken. Berlin: LIT-Verlag.

¹ Kladnik/Plaimauer/Prammer-Semmler/Steiner

- Blömeke, S. (2004). Empirische Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.) (2004). Handbuch Lehrerbildung (S. 59 -91). Bad Heilbrunn/ Braunschweig: Klinkhardt/ Westermann
- Dewey J. (2009). Wie wir denken. verlag pestalozzianum: Zürich.
- Oevermann, Ulrich (1997): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In Combe A./Helsper, W. (Hrsg.):Pädagogische Professionalität, Frankfurt/Main, 70-182.
- Pieper, I./Frei P./Hauenschild K./ Schmidt-Thieme B. (2014). Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden. Springer.
- Reichertz J.(2014): Die Fallanalyse als soziale Praxis der Lehrerbildung. In: Pieper, I./Frei P./Hauenschild K./ Schmidt-Thieme B. (2014). Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden. Springer. (19-38)
- Schwenk, E./Klier, W./Spanger J. (2010): Kasuistik in der Lehrerbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Terhart, Ewald (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. Zeitschrift für Bildungsforschung 2, 3-21.