

Abstract:

Dieses Papier widmet sich der Lehrer*innenbildung hinsichtlich zwei zusammenhängender Aspekte: Zum einen wird ein professioneller Denkstil erörtert, den es in der Ausbildung zu habitualisieren gilt, er leitet dazu an, konstruktivistisch zu denken und Wissen fallspezifisch anzuwenden. Erkenntnisse zum Fall sollen durch einen mehrphasigen Denkprozess gewonnen werden. Zum anderen machen die beschriebenen Fälle in der inhaltsanalytischen sowie objektiv hermeneutischen Untersuchung ein ganz besonderes Phänomen sichtbar: Die schulische Praxis irritiert nicht wenige Studierende. Beobachtete und vor Ort angetroffene Führungsstile werfen sie nicht selten zurück in die Schüler*innenrolle. In der Schulbiografie eingeübte Anpassungshaltungen verhindern aber professionelle Entwicklungen. Widerstand ist hier kaum manifest, aber doch latent vorhanden. In der kritischen Reflexion wird dann oft sichtbar, was viele nicht wahrhaben wollen: Schule ist ein Ort der Machtausübung, in der Anpassungshaltung zur Aufrechterhaltung der geltenden Herrschaftsverhältnisse trainiert wird. (Ribolits, 2004)

Wie Lehrer*innen denken sollten ...

Plädoyer für die Habitualisierung eines professionellen Denkstils

... weil dieser über eine hohe Wirksamkeit verfügt ...

Über die Wirksamkeit der Lehrer*innenbildung wissen wir genug, kurz: Sie ist nicht besonders wirksam. Die überwiegende Anzahl von Forschungsergebnissen zur Wirksamkeit konzentriert sich aufgrund der hohen Bedeutsamkeit auf „Beliefs“. (vgl. Blömeke, 2004, S 63 f.) Unter „Beliefs“ werden in erster Linie berufsrelevante Einstellungen, Haltungen, Überzeugungen, Vorannahmen und Erwartungen verstanden.

„Beliefs“ sind weitgehend veränderungsresistent, so dass es im Laufe der Lehrerbildung eher selten zu grundlegenden Veränderungen kommt. Die Funktionsweise von „Beliefs“ kann als Filter beschrieben werden. Es werden nur solche Informationen aufgenommen, die sich in das vorhandene System von Überzeugungen einpassen lassen.
(Blömeke, 2004, S. 65)

Erfolgversprechend scheinen vor allem solche Lehrprozesse zu sein, die aktiv an die vorhandenen „Beliefs“ anknüpfen und diese so schrittweise verändern.

Dieses doch eher unbehagliche Wissen über die Wirksamkeit lässt uns, in der Entwicklung von curricularen Ausbildungsplänen in der Lehrer*innenbildung Tätigen, nicht gerade gemütlich im Sessel versinken, sondern fordert uns heraus, immer wieder neue Wege zu kreieren, zu implementieren, zu evaluieren sowie zu erforschen. Tatsache ist, dass die je individuelle Schulbiografie unserer Studierenden, die eingprägten Erfahrungen, die Kränkungen, die Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse aus der Schullaufbahn ein Bündel von „Beliefs“ genieren, die der Entwicklung von Professionalität nicht gerade einträglich sind, ja sie sogar verhindern können.

Nun hat sich ein kleines Forschungsteam an der PH-OOE bereits in der Entwicklung der Curricula zur „Pädagog*innenbildung Neu“ (2014) Gedanken darüber gemacht, wie man denn an diese „Beliefs“ heran kommen könnte. In den Recherchen wurde auch immer wieder der Fokus auf Lerntagebücher, das Schreiben mit der Hand als Verbindung zu den handlungsleitenden Emotionen und Portfolio´s gelegt und auch, was diese hochschuldidaktischen Instrumente in der Ausbildung „leisten“ können. Es entstand das Forschungs- und Entwicklungsprojekt ProBeLe (Prozessportfolio bedeutungsvolles Lernereignis)¹

Desigt wurde ein hochschuldidaktisches Konzept, dass die Instrumente Lerntagebuch und Prozessportfolio verbinden sollte. Prozess wird hier im Sinne eines beschriebenen Erkenntnis gewinnenden Denkprozesses verstanden, in den sich unsere Studierenden während ihrer Ausbildung „einüben“ sollen. Im

¹ Plaimauer Christine, Prammer-Semmler Eva, Steiner Regina und Christine Kladnik

Lerntagebuch wurden bedeutungsvolle Lernereignisse in einer besonderen Schreibweise zeitnah an ein Ereignis mit der Hand festgehalten.

„...eine Situation hebt sich aus dem Fluss ... heraus, eine Differenz wird erfahren, eine Krise erlebt. Was zunächst mitunter noch diffus ist, kann im Rahmen der systematischen Fallanalyse klarer werden, die Klärung wiederum dem praktisch-professionellen Handeln zuträglich sein ... ein kasuistischer Forschungszugang kann einen Fall dort rekonstruieren, wo die Praxis zunächst durchaus nicht brenzlich erscheint, ihre Struktur aber Gegenstand des Erkenntnisinteresses ist. Dieses Erkenntnisinteresse ist unter anderem disziplinär bestimmt.“

(Pieper et al., 2014, S 19)

Diese Critical Incidents, wie Tripp (2012, S 8) sie nennt, liefern uns gute Hinweise auf biografisch erworbene Muster, die Studierende eventuell daran hindern könnten, eher nach biografisch erworbenen „Skript“ zu denken und zu handeln als professionell im Sinne von Evidenz basiert.

In weiterer Folge werden diese individuell sehr unterschiedlichen Fälle einer systematischen Analyse unterzogen. Der zu habitualisierende Denkstil wird angeleitet durch ein vordefiniertes Reflexionsverfahren.

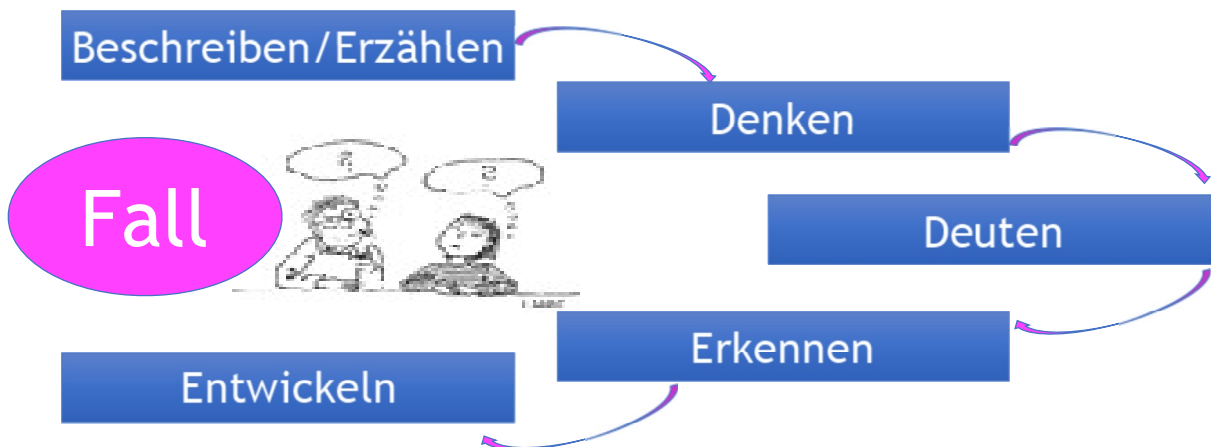


Abb 1: der Weg des Falles im Prozessportfolio

Das mag vielleicht etwas schematisch wirken, aber es ist eine probate Anleitung, wie man eindimensionale Schlüsse, die Vorurteile und auch eben Belief's weiter bedienen, verhindern kann, nämlich indem man den doch sehr lohnenden Umweg über die Reflexion schätzen lernt, denn diese Erkenntnisse sind nicht zuletzt in professioneller Hinsicht brauchbarer, denn sie tragen zu einer Evidenz basierten

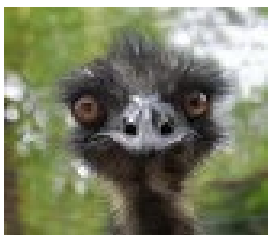
Entwicklung von Unterricht bei, dieser ist tendenziell erfolgreicher weil wirksamer. Dieser Denkstil ist ein zentraler Professionsmarker und im Sinne der Salutogenetischen Betrachtung ein GRRS (General Resistance Ressource)

Dewey J. (2009, S8) 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.“

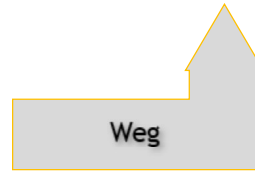
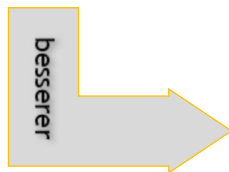
Diesem Anspruch will der beschriebene Denkstil gerecht werden, der Fall wird analytisch und eben nicht pragmatisch gedacht.

von der Irritation



falscher Weg

Zur Erkenntnis



über die Reflexion

Abb 2: Der Weg zur Erkenntnis

Ich sage hier bewusst nicht richtiger Weg, weil man auch nicht ausschließen kann, dass es noch bessere Wege geben kann, sich mit Belief's auseinander zu setzen oder auch eventuell die Irritationen, die wir derzeit in der Ausbildung anzubieten haben noch zu schwach sind, als dass sie unsere Studierenden zu einer bewussten Reflexion veranlassen. Wir wählten in unserem Konzept den Weg über die Fallanalyse. Die Fallanalyse in der Lehrer*innenbildung stellt für Oevermann auch das Professionalisierungsmerkmal für den Beruf dar: die fallbezogene, stellvertretende Deutung (1997, S 156.) Lehrer/-innen müssen ihr in der Ausbildung erworbenes Wissen auf die Besonderheiten des sich stellenden Falls anwenden können. (Ilien, 2008, S 49)

Soviel zu den theoretischen Vorüberlegungen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes ProBeLe. Natürlich haben wir auf die gewonnenen Texte, die Fallanalysen in den Prozessportfolios und auch auf die Tagebucheinträge einer kleinen Proband*innengruppe mit unterschiedlichen qualitativen Auswertungsverfahren einen forschenden Blick gelegt und sind auch überwiegend induktiv² an das Textmaterial heran gegangen. Die beiden Instrumente Lerntagebuch und Prozessportfolio wurden in mehrphasigen Analyseschritten - auch im Sinne von „mixed methods“ - beforscht und machten - doch auch ein wenig überraschend - ein ganz besonderes Phänomen sichtbar: Die schulpraktische Ausbildung ist höchst wirksam, auch im Sinne von Bedienung oder Festigung professionsfeindlicher Belief's! Die beobachteten und erlebten Schulkulturen, Führungsstile und Maßnahmen zur Disziplinierung lassen sich, verharmlosend ausgedrückt, kaum an eine Theorie anbinden, wenn es denn um Professionalität im Oevermann'schen Verständnis gehen soll. Und von der idealisierenden Darstellung in Russel's „unpopulären Empfehlungen ...

Aufgabe des Lehrers muss es sein, über dem Parteienstreit zu stehen und der Jugend die unvoreingenommene Untersuchung zur Gewohnheit zu machen; sie anzuleiten, Streitfragen sachlich zu beurteilen, vor einseitigen Behauptungen auf der Hut zu sein und sie nicht unbesehen hinzunehmen.

(Russel, 1951/2009, S 143)

... sind wir hier weit entfernt.

Für unsere Studierenden ist gerade die Schulpraxis ein sehr zentrales Element in ihrer Ausbildung. Sie gehen hinaus in die unterschiedlichsten Schulen, hospitieren, beobachten, unterrichten und „forschen“. Sie erleben, dass die Praxis mancherorts im Widerspruch zur Lehre oder auch zu bereits an der Hochschule gehörten Theorien steht. Das irritiert manche mehr und manche weniger. Ein Faktum ist aber folgendes, dass ich mit einem Zitat aus einem Prozessportfolio einer Studierenden darstellen möchte:

„ ... ich fühlte mich hilflos, weil ich die Aufgabenstellung nicht richtig verstanden hatte, traute mich die Klassenlehrerin aber nicht zu fragen, da ich Angst hatte sie würde denken ich hätte nicht aufgepasst. Hatte ich aber...“

Wir haben im Forschungsprojekt „ProBele“ viele solcher Texte inhaltsanalytisch (Mayring, 2006) und auch objektiv hermeneutisch (Wernet, 2009) analysiert und

² ohne Vorannahme

stoßen immer wieder auf dieses Phänomen: Die Studierenden nehmen die Rolle eines*r Schüler*in ein, mit dem damit verbundenen Habitus und verstärken dadurch biografisch erworbene Beliefs. Es ist eine Form der Anpassungshaltung, die schon in der Rolle des Schülers gegenüber nicht handhabbaren Krisen vorbeugt hat, diese Haltung ist gut gelernt worden und regt eher weniger zu divergentem, kritischem Denken an. Kaum eine Studentin geht in den Widerstand und sagt: „Sie (!), das was Sie hier machen, entspricht aber nicht den gängigen Qualitätskriterien von Unterricht.“ Sie fragen auch nicht nach einer Evidenz basierten Begründung für das Handeln, oder für die beobachtete Maßnahme, nicht nach den Überlegungen hinsichtlich fallspezifischer Anwendung von professionell-pädagogischem Wissen. Vielleicht auch deshalb nicht, weil es hier wahrscheinlich eng werden würde, man die beobachtete Lehrerin in einen Argumentationsnotstand bringen würde, sie kompromittieren könnte und das geht eben nicht, wenn Beziehungen hierarchisch strukturiert werden und Widerstand unweigerlich mit der Angst des Nachteileilerlebens in Verbindung gebracht wird. Und immer wieder einmal hört man bei Fallbesprechungen oder liest man in Prozessportfolios den allseits bekannten Satz: „Der Lehrer sitzt immer am längeren Ast!“ Anm.: auch ein anscheinend veränderungsresistentes Belief. Würde man hier weiterdenken, müsste man nach Erkenntnis streben, was denn nun der längere Ast ist? Worüber entscheidet die Länge eines Astes? Wenn der längere Ast beispielsweise Macht symbolisiert, was symbolisiert dann der kürzere? Ohnmacht? In welchem Zusammenhang stehen Ohnmacht und Widerstand? Usw.

Widerstand findet sich in den bedeutungsvollen Lernereignissen unserer Studierenden selten, bestenfalls in einer passiven Form. Vielleicht weil es da neben der Angst hinsichtlich nachteiliger Konsequenzen zusätzlich noch die latente Vermutung gibt, dass dieser kaum zu einem zufriedenstellenden Ergebnis führen kann. Es gibt nämlich kaum eine Evidenz basierte Erklärung für so Phänomene wie beispielsweise Kinder zur Disziplinierung exkludieren, zu demütigen oder vorzuführen, oder auch die Heterogenität der Klasse zu ignorieren und auch die gängige Erwartungshaltung, dass alle alles gleichzeitig haben, wissen, wiedergeben können, kann kaum an eine haltbare Theorie angebunden werden. Der Versuch Lernen zu synchronisieren ist in Schulen noch immer präsent.

Und hier schließt sich der Kreis beider in diesen Überlegungen beschriebenen Ansätze. Wir haben unsere Studierenden angeleitet, bedeutungsvolle Lernereignisse zur weiteren Fallanalyse zu sammeln. Wir generierten damit aber auch einen kritischen Blick auf die Praxis. Diese Sammlung an Fällen und auch die Analyse haben aber sichtbar gemacht, dass Schulpraxis und Lehre oft im Widerspruch stehen. Studierende in eine Anpassungshaltung gezwungen werden, die sie auf die Schüler*innenrolle zurück wirft und sie genau das irritiert. Genau das, die bedeutungsvollen Lernereignisse sind. Es sollten aber andere sein, sollte Lehrer*innenbildung auch wirksam sein.

Impulse und Fragen zum Weiterdenken und für die Diskussion:

- Was konkret am System Schule verhindert eine Verbindung von Theorie und Praxis?
- Würde eine theoretische Auseinandersetzung auch Raum für Widerstand eröffnen?
- Reflexion bzw. ein Erkenntnis gewinnender Denkstil offenbart auch die Gelegenheiten, zu denen man in den Widerstand gehen sollte.
- Wenn Widerstand als Motor für Entwicklung verstanden werden will, dann müsste doch vor allem dieses Element in der Ausbildung, vor allem aber auch in der Schule berücksichtigt werden.
- Kontroverse Sichtweisen können aber nur Erkenntnis gewinnend diskutiert werden, wenn die interagierenden Personen in keinerlei hierarchischem Verhältnis zueinander stehen oder Abhängigkeiten wirksam sind.
- Es braucht das Verständnis einer „learning community“ ... Was braucht es dazu?

Literatur:

- 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.
- Kuckartz, U. (2007). Einführung in die computerunterstützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- lien, A. (2008): Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (2005). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M. (Hrsgb): Biografie und Professionalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (19 - 63)
- 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.
- Ribulits E. & Zuber J. (2004): Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen. Schulheft Nr. 16; Innsbruck Studienverlag.
- Russel, B. (1951/2009): Unpopuläre Betrachtungen. Europa Verlag AG: Zürich.
- Tripp, David (2012). Critical Incidents In Teaching. Developing Professional Judgement. Routledge: London und New York.
- Wernet, A. (2009). Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

