

Christine Schober

Das Professionsverständnis von Primarstufenstudierenden am Ende ihrer Ausbil- dung aufgezeigt am Beispiel der Ungewissheit

1. Theoretische Ausgangslage und Fragestellung

LehrerInnen aller Schularten wissen, dass die Gestaltung des pädagogischen Alltags mehr beinhaltet als das Formulieren von Lernzielen und Auswählen von Methoden. Der Lehr- und Lernerfolg hängt von zahlreichen Faktoren ab, deren hohe Komplexität eine genaue Antizipation des konkreten Geschehens nicht zulässt. Auch Arnold (2005, S. 19) hebt hervor, dass das Arrangieren von pädagogischen Situationen mehr als nur einen Wissenstransfer darstellt. Diese „Gestaltungskompetenz setzt hermeneutische Fähigkeiten ebenso voraus, wie didaktische und erzieherische Phantasie sowie Erfahrungen mit unterschiedlichen Vorgehens- bzw. Reaktionsweisen“ (ebd.).

Lehrerinnen und Lehrer sehen sich mit hohen Erwartungen konfrontiert. Sie stehen vor der Aufgabe, bei ihren Schützlingen permanent Neues erzeugen zu müssen, ohne dabei die Vulnerabilität von Schülerinnen und Schülern zu vernachlässigen und gleichzeitig „die Kontinuität und Stabilität des gesellschaftlichen Lebens“ im Auge zu behalten (Oevermann 2002, S. 35). Oevermann (ebd.) schließt daraus eine gewisse „Professionalisierungsbedürftigkeit“ pädagogischer Praxis. Die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern unterliegt zwar einer permanenten Debatte, gilt aber als unbestrittene Notwendigkeit für ein erfolgreiches Berufsleben. Der vorliegende Text orientiert sich an der strukturtheoretischen Sichtweise, die versucht, eine Basis für die Rekonstruktion pädagogischen Wirkens zu schaffen (Helsper 2014, S. 217). Wie diese Professionalisierung in Hinblick auf das Ungewisse im pädagogischen Handeln von Studierenden am Ende ihrer Ausbildung angelegt wird, steht im Fokus dieses Artikels. Dazu erfolgt vorerst eine kurze theoretische Einführung, um die Folie für die Interpretation der anschließenden Interviewausschnitte aufzubereiten.

Combe und Kolbe (2008, S. 857-858) schildern pädagogisches Handeln als eine interaktive Aushandlungspraxis, die stark von der jeweiligen Situation abhängt. Lehrpersonen stehen in ihrem Tun vor der Herausforderung, aus einer Reihe von Handlungsoptionen eine auszuwählen, die sich

möglicherweise als die falsche Wahl herausstellt. Somit befindet sich pädagogisches Handeln permanent in einem Status der Unsicherheit¹. Diesen Aspekt hat Helsper (z. B. 2016, S. 53) u. a. als konstitutive Antinomie des Lehrerhandelns beschrieben. Dabei gilt die „Ungewissheitsantinomie [...] für das pädagogische Handeln [...] [als] besonders deutlich ausgeprägt“ (Helsper 2008, S. 165). LehrerInnen müssen ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber eine Art „Vermittlungsversprechen“ leisten (Helsper 2002, S. 79). Gleichzeitig erweisen sich die der Schule zugrundeliegenden organisatorischen und systemischen Strukturen als riskant, ungewiss und fehleranfällig (ebd., S. 8). Eine konkrete Vorhersage über die Wirkung pädagogischer Interventionen ist daher nicht möglich.

Zusätzlich besteht die pädagogische Aufgabe darin, bereits erreichte Kompetenzstufen aufzubrechen, um deren Erweiterung und komplexere Ausrichtung ins Rollen zu bringen. Es müssen „Destabilisierungen“ angeregt werden, um Neues zu ermöglichen (ebd. S. 80-81). „Gleichzeitig gibt es keine Gewissheit, diese produktive Öffnung zu erreichen — alle Didaktik, Kenntnisse, Fähigkeiten, Methoden, Routinen und Scripts im Handlungsrepertoire von Lehrern können hier keine Sicherheit garantieren“ (ebd. S. 81). Eine reflexive Grundhaltung der Lehrperson gegenüber diesen grundsätzlich nicht auflösbaren Spannungen ermöglicht einerseits ein weitgehend friktionsfreies Klassen- bzw. Schulklima. Andererseits entwickeln Pädagoginnen und Pädagogen durch dieses Rückbesinnen einen „professionellen Habitus“, der wiederum stark mit der Biografie der / des einzelnen Lehrenden² verwoben ist und damit individuell ausgebildet wird (Helsper 2002, S. 95). Vereinfacht ausgedrückt gilt es, durch (fortlaufende) Professionalisierung die Profession (immer besser) zu beherrschen und damit den Herausforderungen im alltäglichen pädagogischen Handeln besser begegnen zu können.

1 Die Systemtheorie spricht hier sogar von einer ‚doppelten Kontingenz‘, da alle beteiligten Seiten vor Handlungsspielräumen stehen (Luhmann 1986, zit. nach Combe / Kolbe 2008, S. 858).

2 Auf diesen Aspekt kann aus Platzgründen hier nicht näher eingegangen werden.

Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern muss ein fundiertes und belastbares Fundament für pädagogisches Handeln und die Entwicklung eines professionellen Habitus legen. Dazu gibt es an den Pädagogischen Hochschulen ein breites Angebot an Lehrveranstaltungen. Zudem wird schulische Praxis direkt erprobt. Als Ziel gilt eine professionelle Qualifizierung für den Lehrberuf (an Grundschulen), indem „bildungswissenschaftliche, fachliche und fachdidaktische Inhalte und Kompetenzen“ sowie „entsprechende Haltungen und soziale Kompetenzen“ in Hinblick auf die „Begegnung mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und Kolleginnen und Kollegen“ insbesondere hinsichtlich der Diversität hervorgebracht werden (PHS 2015, S. 8). Im Rahmen des Studienversuchs ABC3plus³ an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig wurden im Juni 2016 fünf Gruppendiskussionen⁴ durchgeführt, die mit Hilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden.

Zur Gestaltung nachvollziehbarer Ergebnisse und Konsequenzen werden im Folgenden aussagekräftige Interviewausschnitte in Form kontrastierender Fallvergleiche vorgestellt⁵ (Abschnitt 2). Nach deren Diskussion (Abschnitt 3) folgen die Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie die Bedeutung für den schulischen Alltag (Abschnitt 4).

2. Umgang mit Ungewissheit

Die Unsicherheit im pädagogischen Handeln ist grundsätzlich immer schon bekannt. Aufgrund der hohen „Komplexität, Intransparenz und Riskanz“ gelten Unwägbarkeiten im pädagogischen Handeln (Combe / Kolbe 2008, S. 858; Helsper 2008, S. 165) als charakteristisch. Im Rahmen der Professionalisierungsdebatte taucht dieser Aspekt immer wieder auf. Nun zu den vier Ausschnitten aus den Gruppendiskussionen, in denen diese Unsicherheit den Studierenden zwar mehr oder weniger bewusst ist, der Umgang damit aber ganz unterschiedlich entworfen wird.

2.1 Erfahrung als Wissensbasis

Zum Impuls, *wenn etwas Neues und Ungewohntes auf mich zukommt, weiß ich damit umzugehen*, machen die Studierenden der Gruppendiskussion 2 große Ambivalenzen sichtbar. Obwohl die Aussage zwar grundsätzlich bejaht wird, tauchen jedoch

3 Von 2011 bis 2016 lief an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig der Studienversuch ABC3plus mit dem Ziel einen umfassenden professionellen Habitus auszubilden. ABC3plus leitet sich ab von Allgemeiner Bildung, Berufsbildung und Citizenship learning. 3 steht für die drei aktiven Handlungsfelder Selbstregulation, Sach- und Fachkompetenz und Resonanzraum. Siehe dazu auch Cerny, Doreen (2015). Der Studienversuch ABC3plus und die Rekonstruktion professioneller Handlungswelten als Beitrag zum Diskurs über LehrerInnenbildung. phscript, (09), S. 18-24. Schober, Christine (2015). Selbstregulierendes Lernen im Studienversuch ABC3plus. phscript, (09), S. 25-34.

4 Die Gruppendiskussionen wurden aus organisatorischen Gründen von Frau Mag.^a Heike Niederreiter geführt, der dafür ganz herzlich gedankt wird.

5 Aus Platzgründen wird das Vorgehen im Rahmen der Dokumentarischen Methode nicht näher erläutert.

in der tieferen Auseinandersetzung große Unsicherheiten auf. Dies wird an folgendem Beispiel dargelegt (GD_2_Z_14-26).

W5: (4) Ich weiß es nicht ich glaube weil wir jetzt (.) in den (.) obwohl es nur drei Jahre waren (.) schon viel gesehen haben gerade jetzt in der Praxis wir waren in einer Integrationsklasse (.) was ich eben vorher noch gar nicht gehabt habe das hat sicher viel weg genommen (.) ahm ich hab auch einmal jetzt im Blockpraktikum eine ganz eine schwierige Klasse gehabt mit ganz vielen (.) ich mein mit Migrationshintergrund was natürlich nicht ausschlaggebend ist aber was einfach in der Hinsicht (.) mit Grund (.) war dass es eine schwierige Klasse war und (.) das hat mir glaube ich auch viel (.) vorher vorweg genommen jetzt wenn ich sag wenn ich jetzt eine (.) eine schwierigere Klasse krieg oder Kinder mit Integrationskindern oder (.) andere Herausforderungen anstehen gerade auch mit Elternarbeit oder so was man auch im Black im Block (.) jetzt auch ein bisschen mitgekriegt haben dass man zumindest schon einmal einen Anhaltspunkt hat wie man dann mit dem umgeht und wie man es lösen könnte (1) sodass man nicht komplett ins Wo-Wasser geschmissen wird //mhm// (.) dass man in jeder Hinsicht ein wenig schon Erfahrungen sammeln können (.) auch wenn es wenig ist natürlich aber (.) trotzdem ist schon ein bisschen was da (.) in dem Bereich #00:02:33-2#

Nach reiflicher Überlegung eröffnet W5 die Passage und legt mit *„Ich weiß es nicht“* kurz und klar ihre großen Bedenken dar. Sie kann sich nicht festlegen, ob sie neue und ungewohnte Situationen bewältigen wird können und stellt das prominent an erster Stelle. Es gibt allerdings etwas, was ihre Sorge mindert (*„das hat sicher viel weg genommen“*). Während der Ausbildung wird argumentiert, habe die Gruppe⁶ *„viel gesehen“*. Dadurch hofft sie für viele Unwägbarkeiten eine gewisse Vorbereitung bekommen zu haben. Die Orientierung an Modellen ist offensichtlich. Ohne diese würde sie sich hilflos fühlen (*„sodass man nicht komplett ins Wo-Wasser geschmissen wird“*).

Ihr eigenes Handlungsvermögen schildert W5 als ein noch brüchiges. Sie hat während des Blockpraktikums⁷ etwas *gesehen*, im Sinne von wahrgenommen, was sie *„eben vorher noch gar nicht gehabt“* hat. Die Studierende versteht dieses Kennenlernen von schwierig empfundenen Situationen als spärliche Grundlage (*„auch wenn es wenig ist“*). Trotzdem wiederholt sie den Aspekt, dass ihr diese Ereignisse *„(..)sicher viel weggenommen“* haben. Dadurch verstärkt sie für sich die Hoffnung, zukünftige schulische Konstellationen bewältigen zu können. Sie hat einen *„Anhaltspunkt“* bekommen, an den sie sich klammert. Es ist ihr wichtig, möglichst viele Facetten bereits während der Ausbildung erlebt bzw. zumindest gesehen zu haben. Daraus schöpft sie Zuversicht, da es für sie eine Art von Erfahrung bedeutet und in ihren Augen zum Aufbau eines (eigenen) Handlungsrepertoires beiträgt.

6 Damit sind die Mitstudierenden des Studienversuchs gemeint, die gemeinsam in einer Gruppe die sechssemestrige Ausbildung absolviert haben.

7 Blockpraktikum: Durchgängiges zweiwöchiges Praktikum am Beginn des 6. Semesters in einer Grundschulklasse mit einer / einem weiteren Studierenden, während dessen der Unterricht dieser Klasse zur Gänze übernommen wird.

Die Betrachtung ihrer Begegnung mit einer „*ganz eine[r] schwierige[n] Klasse*“ untermauert diese Lesart zusätzlich. Dort, in dieser Klasse, herrschten besondere Bedingungen, mit denen sie bis dato noch keine Bekanntschaft machen können. Die herausragende Schwierigkeit bestand in der Zusammensetzung der Klasse mit „*ganz vielen (.) ich mein mit Migrationshintergrund*“. Das darf offiziell nicht als Begründung angegeben werden („*was natürlich nicht ausschlaggebend war*“). Sie weist diese Aussage zwar zurück, deutet mit dem „*aber*“ hingegen ihre Überzeugung an: bei einer Häufung von Kindern mit Migrationshintergrund in einer Klasse ist mit Problemen zu rechnen. Dieses Zusammentreffen hat ihr etwas von der Angst genommen, sollte sie eine schwierige Klasse oder Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf („*Integrationskinder*“) bekommen. Auf diese Weise werden auch Kinder mit SPF zu den schwierigen Fällen gezählt. Insgesamt glaubt sie, dass diese Erfahrungen mit der ganz schwierigen Klasse ihr auch für andere Herausforderungen wie etwa Elternarbeit als Basis dienen können.

W5 spricht davon, einen *Anhaltspunkt* bekommen zu haben, wie *man* mit Problemen *umgeht*. Die Studierende geht davon aus, dass das für alle Gültigkeit hat. Der Begriff *Anhaltspunkt* könnte durchaus eine prozesshafte Entwicklung in sich tragen, nämlich eine eigene, individuelle Ausgestaltung möglich werden lassen.

Schulisches Handeln stellt für die Studierenden ein großes Feld mehr oder weniger unabwägbarer Probleme dar. Dies drückt auch ihr abschließendes Statement als allumfassende Erfahrung aus, „*dass man in jeder Hinsicht ein wenig schon Erfahrungen sammeln*“ konnte, was zwar als sehr gering betrachtet wird, „*aber trotzdem (.) schon ein bisschen was da*“ ist. Hier verwendet sie erneut die widersprüchliche Darstellung. Die Basis beschreibt sie vorerst als eine geringe, um diese gleich mit dem „*aber*“ zu relativieren. Pädagogisches Handeln ist vor allem dann mit Unsicherheit und Angst besetzt, wenn die Situationen neu sind, d. h. im Laufe der Ausbildung nicht erprobt werden konnten.

2.2 Erfahrung als Absicherung

Auch in der folgenden Passage spielt die Erfahrung eine große Rolle. Hier geht es allerdings in erster Linie um die Erfahrung anderer. Damit legen die Studierenden auch die Fähigkeiten für den Umgang mit Unwägbarkeiten (vorerst) noch in fremde Hände. Der folgende Ausschnitt aus der Gruppendiskussion 3 (GD_3_Z_10-22) bringt dies deutlich zum Ausdruck.

W9: (3) Also (.) wenn auf mich etwas Neues zukommen wird dann schätze ich mal werde ich (.) Kolleginnen und Kollegen fragen oder (.) einfach Lehrerinnen und Lehrer die schon länger im (.) Dienst stehen (.) oder vielleicht auch die Gruppe wenn ich weiß der und der hat schon (.) damit Erfahrungen gemacht #00:01:10-8#

W11: Also einfach die Sicherheit dass (.) wen gibt an den ich mich wenden kann //mhm// und der mir hilft #00:01:17-5#

W10: (5) Ja damit ich auch weiß (.) ich bin nicht alleine (1) und (2) es gibt für alles eine Lösung (.) so zusagen #00:01:30-7#

W12: (1) Und (1) jedes Neue oder Ungewohnte hat schon mal irgendwer @vor sich gehabt und irgendwie lösen müssen@ also #00:01:39-7#

W10: Und es wird immer irgendwas Neues und Ungewohntes kommen #00:01:43-0#

W9: In ein paar Jahren lacht man drüber @(.)@ //Ja// //mhm// #00:01:45-1#

W9 eröffnet die Diskussion, indem sie gut überlegt und dann ihre Vorstellung zum Bewältigen von neuen und ungewohnten Situationen sehr differenziert darlegt. Für diesen Fall hat sie eine ganze Liste an Personen, die zu Rate gezogen werden können. Ihre Aufzählung beginnt mit Kolleginnen und Kollegen an erster Stelle. Diese Aussage wird noch genauer ausdifferenziert und auf „*Lehrerinnen und Lehrer die schon länger im (.) Dienst stehen (.)*“ erweitert. Sie geht davon aus, dass mit der Anhäufung von Praxiserfahrungen gleichzeitig auch die Kompetenz der Lehrpersonen steigt. Auch an die Studiengruppe würde sie sich wenden, jedenfalls nur unter der Voraussetzung, dass „*damit [schon] Erfahrungen gemacht*“ wurden. Das modellhafte Vorgehen ist auch hier offensichtlich. Wie schon W5 geht sie davon aus, dass Handlungswissen über Erfahrung zu generieren ist. Mit „*dann schätze ich mal*“ wird auf das Unfertige, das Vorläufige in ihren Fähigkeiten verwiesen. Sie nimmt einfach an, dass sie so agieren wird. Ob das dann tatsächlich so sein wird, kann sie zum jetzigen Zeitpunkt nicht sagen.

Mit einem bestärkenden Argument setzt W11 fort und betont „*die Sicherheit dass (.) wen gibt an den ich mich wenden kann*“. Das wird von einem beipflichtenden „*Mhm*“ bestärkt. Die Studierenden gehen hier von einer Art ‚Sicherheitsnetz‘ aus, das durch vermeintlich kompetent Andere aufgespannt wird. Von diesem Netzwerk wird auch konkrete Hilfe erwartet, was eine weitere Studierende hinzufügt. Dieser Status der Unsicherheit, indem sie sich derzeit befinden, benötigt Unterstützung von außen.

Nach reiflicher Überlegung setzt W10 die Argumentationslinie fort. Sie kann sich gar nicht vorstellen, „*alleine*“ mit neuen Situationen zu sein. Damit steigert sie die Spannung in der laufenden Diskussion und verweist auf eine emotionale Verwobenheit, die wohl auf die große Unsicherheit zurückzuführen ist. „*Dass es für alles eine Lösung (.) sozusagen*“ gibt, stellt sie sich vor. Dass diese Lösung existiert, ist für sie unbestritten. Derzeit liegt diese aber noch bei den anderen, also außen.

Nun bringt sich W12 in die Diskussion ein und meint, dass neue und ungewohnte Situationen immer schon bewältigt wurden („*irgendwie lösen müssen*“). Damit wechselt sie die Argumentationslinie schlagartig. Wurde vorher das Verlagern von Problemen nach außen thematisiert, wird jetzt der Hoffnung Ausdruck verliehen, dass auch sie in der Lage sein werden, auftretende Probleme zu lösen.

W10 unterstützt diese Denkweise und zeigt die Ungewissheit im pädagogischen Handeln als jene auf, die einfach da ist. „*Es wird immer irgendwas Neues und Ungewohntes kommen*“. Mit dieser Feststellung bringt sie auch eine gewisse Beruhigung in die Diskussion. Das wird auch von W9 unter-

stützt, die die Passage mit der Hoffnung schließt, in ein paar Jahren über diese Anfangssorgen lachen zu können. Dass sie sich also bis dahin gut weiterentwickelt und einen gewissen professionellen Status erreicht haben werden.

2.3 Wissen als Handlungsbasis

Ganz im Gegensatz zu den beiden obigen Ausschnitten betrachten Studierende der Gruppendiskussion 4 und 5 den Umgang mit Routinen (siehe dazu auch 2.1). Das einleitende Statement wird genauer analysiert (GD_4_Z_9-13).

W13: (8) Ja das man irgendwie (.) flexibel (.) ist (.) also dass man (.) Grund-Hintergrundwissen hat (.) und das (.) ahm ummünzen kann (.) also (.) wie sagt man (.) Traans-fer @ (1) @ @transferieren kann auf die neue Situation @ oder? //mhm// //mhm// (5) deswegen dass man irgendwie in der neuen Situation was hat auf das man zurückgreifen kann (.) und deswegen damit umgehen kann #00:01:23-5#

W13 denkt lange nach und erklärt die Herangehensweise an neue und ungewohnte Situationen als eine, die für alle Gültigkeit hat. Sie eröffnet ihr Statement mit einem bekräftigenden „Ja“ und zeigt damit ihre Sicherheit, wie so etwas anzulegen ist. Man muss „irgendwie (.) flexibel“ sein. Das steht für sie an erster Stelle. „Irgendwie“ könnte auch hier die bis dato noch unbekanntem Entwürfe andeuten. Das erfordert Flexibilität in schulischen Szenarien. Um das zu ermöglichen, benötigt man Basiswissen, das sie in ihrer Begründung auch gleich anschließt. Sie bezeichnet es als „Grund-Hintergrundwissen“, also jenes Fundament, auf das das Handlungswissen aufgebaut ist.

Das Grundlagenwissen muss *umgemünzt* — *transferiert* werden. Das kann aber nicht rezepthaft geschehen, sondern erfordert Adaptivität. Beim Nennen des Fachbegriffs drückt sie ihre Unsicherheit dahingehend mit „wie sagt man“ aus. Das Wort „Traans-fer“ kommt langsam und gedehnt. Es ist ihr sichtlich peinlich (Lacher), das nicht sicherer kommunizieren zu können. Mit dem vorläufigen Abschluss „oder?“ erwartet sie eine Bestätigung von den anderen. Vor der Conclusio denkt sie wieder intensiv nach und fasst die Aussage zusammen. Beginnend mit „deswegen“ wiederholt sie das Argument und hebt es dadurch besonders hervor. Man braucht in einer unbekanntem bzw. neuen Situation etwas, worauf man zurückgreifen und auf Grund dieser Basis „damit umgehen kann“.

2.4 Flexibilität, Offenheit und Kreativität als Handlungsbasis

Würden Flexibilität, Offenheit und Kreativität im Umgang mit Unwägbarkeiten in voriger Passage schon angesprochen, werden sie in weiterer Folge (Gruppendiskussion 4) noch klarer hervorgehoben.

Fehler dürfen gemacht werden; sie sind quasi Bestandteil pädagogischen Handelns. Neues und Ungewohntes sollte „nicht nur vom gewohnten Weg“ (W14_GD_4_Z_15-16) aus betrachtet werden, sondern möglichst aus allen Perspektiven. Im Gegensatz zu W5, die vor allem auf gesammelte Erfahrungen baut, um damit Handlungswissen zu gewinnen, handelt es sich hier um Vermeidung von zu viel Routine. Die

Bereitschaft, zahlreiche Optionen auch nutzen zu wollen (W15_GD_4_Z_16: „(5) eben dass man offen ist (2) für die neuen Sachen“), verweist auf einen weit gediehenen Umgang mit der Ungewissheit (ebd.). Es gilt das Positive aus jeder Situation herauszuholen (W14_GD_4_Z_27: „(1) ja irgendwas Positives gibt es immer (.)“). Die Zuversicht, neuen und ungewohnten Situationen professionell begegnen zu können, überwiegt. Der nachfolgende Ausschnitt schildert den Entwurf einer weiteren Studierenden (GD_4_Z_19-26) hinsichtlich des Ungewissens im schulischen Handeln, die sich direkt an diese Argumentationslinie anschließt.

W16: und ich glaub auch dass man (.) ähm (.) sich im Vorfeld bewusst ist (.) dass man es probieren kann (.) und (.) versucht damit umzugehen aber dass es nicht unbedingt gelingen muss (.) oder (.) dass auch was schiefgehen darf (.) und ich glaube das haben wir auch in so (.) einigen Projekten (1) erlebt oder (2) ja (.) festgestellt (.) dass das auch manchmal so ist (.) dass manchmal irgendwas schiefgeht und das passt aber dann auch (1) also (1) ja die neue Situation ist dann zwar (.) nicht gut gemeistert wor oder halt schon gut (1) und auch wenn was schiefgeht man weiß halt dann beim nächsten Mal (.) ja da mach ich es so eben nicht mehr (1) weil da lernt man ja auch draus #00:02:35-4#

W16 fügt den vorher genannten Argumenten (Offenheit, Flexibilität und Kreativität) noch ein weiteres hinzu. Man muss einkalkulieren, dass sich Dinge unvorhergesehen entwickeln und das dann auch aushalten (kann — muss — darf). Sie formuliert so, dass dies für alle Gültigkeit hat, eröffnet allerdings mit „und ich glaub auch“, was vorerst auf eine leichte Unsicherheit hindeutet. Anschließend argumentiert die Studierende sehr klar und sicher und drückt damit auch hohe Zuversicht aus. Man muss sich „im Vorfeld“ über etwas bewusst sein. Es bedarf einer grundsätzlichen Einstellung eigenen Kompetenzen gegenüber. Das verleiht Sicherheit auf dem Boden der Unsicherheit. Es darf kein Zweifel daran herrschen, dass „man es probieren kann“. Sie spricht zwar von *probieren*, die Betonung liegt jedoch auf kann — also auf dem Besitz von Fähigkeiten, die ein Handeln ermöglichen.

Auf dieser Grundlage versucht man „damit umzugehen“. Auf diese Weise stellt W16 eine Verbindung zwischen der theoretischen Wissensbasis und dem praktischen Handeln her. „Aber dass es nicht unbedingt gelingen muss (.) oder (.) dass auch was schiefgehen darf (.)“ schließt die Studierende als Relativierung an. D. h., dass auch Scheitern zum schulischen Alltag gehört.

Ohne Pause setzt W16 ihre Argumentation fort. Die Studiengruppe hat solche Spannungsmomente während einiger Projekte⁸ direkt erlebt. Es folgt eine Erweiterung und damit auch eine besondere Hervorhebung ihres Statements. Die Begriffe *erlebt* und *festgestellt* wählt die Studierende mit Bedacht aus. Ist es vorerst noch das *Erleben*, wird dieses

8 Siehe dazu auch: Cerny, Doreen (2016): Vom Citizenship Thinking zum Citizenship Doing — das Projekt „Noahs Flut“ im Studienversuch ABC3+, in: Politisches Lernen, 34 (1-2), S. 5-7. Niederreiter, Heike (2016): Citizenship learning im Rahmen des Studienversuches ABC3+, in: Politisches Lernen, 34 (1-2), S. 12-15.

nach nochmaliger, längerer Überlegung auf *Feststellung* korrigiert. Die eigenen Erfahrungen während des Projekts zum Citizenship Learning zeigen ihre Wirkungen. Daran besteht für sie kein Zweifel mehr. „*Dass das auch manchmal so ist* (...) *dass manchmal irgendwas schiefgeht*“. Sie wiederholt den Aspekt des Scheiterns und hebt ihn damit besonders hervor. *Manchmal* ist es so, d. h. daran ist nicht zu rütteln und muss als gegeben hingenommen werden, dass sich Dinge eben nicht so entwickeln, wie man es erwartet hatte. Die Feststellung, dass es sich nicht um ein wirkliches Scheitern, sondern um eine Variante aus mehreren Handlungsmöglichkeiten handelt, schließt durch „*und das passt aber dann auch*“ direkt an. Die Studierende versucht das noch weiter auszudifferenzieren und hebt damit das durch solche Konstellationen entstehende Spannungsfeld hervor. Immer wieder springt sie zwischen Scheitern und Gelingen hin und her und zeigt damit die Zerrissenheit. Es ist irgendwie beides, was solche Situationen prägt. Auch die Pausen, die hier verstärkt auftreten, verweisen auf eine noch ambivalente Haltung, was die Bewältigung der schulischen Herausforderungen betrifft.

Sollte man tatsächlich an gewissen Umständen scheitern, werden daraus Lehren gezogen. „*Man weiß halt dann*“ bezieht die Reflexion als eine zum pädagogischen Habitus gehörende Fähigkeit direkt mit ein. Während der gesamten Passage spricht die Studierende für die Allgemeinheit und untermauert damit noch ihre Sicherheit hinsichtlich der Anlage pädagogischen Handelns.

3. Diskussion der Ergebnisse

Aus den Gruppendiskussionen deuten sich unterschiedliche Entwürfe für die Bewältigung dieser Ungewissheiten an. Dazu werden im Folgenden jene Interviewausschnitte zusammengefasst, in denen die Studierenden ihr zukünftiges Handeln zum einen an Modellen ausrichten (2.1, 2.2) und zum anderen auf eine Verbindung von Theorie und Praxis (2.3, 2.4) bauen.

3.1 Handlungsmuster als Basis für pädagogisches Handeln

Bei *Erfahrung als Wissensbasis* tritt bei den Studierenden eine ambivalente Haltung hervor, die einerseits von Hoffnung geprägt ist, alle Herausforderungen bewältigen zu können und andererseits die Ungewissheit darüber ganz deutlich zu verspüren ist. Pädagogisches Handeln ist komplex, intransparent und riskant. Zu jeder gewählten Handlungsoption gibt es laut Combe und Kolbe (2008, S. 858) Alternativen, mit denen jede Entscheidung auch ein Scheitern einkalkulieren muss. Die Studierenden legen die Hoffnung auf Handlungsmuster, die sie sich auf Grund von Erfahrungen — teils eigene unterrichtliche Praxis, teils Beobachtungen — schon angeeignet haben bzw. durch die laufende zukünftige Praxis noch erwerben werden. Die als so bedeutend deklarierten Handlungsmuster werden dabei als Aneignungsprozess für Handlungswissen verstanden. Eine eigene Ausgestaltung dieser Schemata wird angedacht. Die Hoffnung, auch in schwierigen Klassen bestehen zu können, wird ebenfalls in die Ausbildung von Modellen gelegt. Doch sind es gerade die

schwierigen Klassen, in denen Routinen zum Scheitern führen. Wenn Situationen eskalieren und die Lage der Lehrperson sich zuspitzt, sollten Begründungen für Handlungsmuster geliefert werden können. Bleiben Routinen unreflektiert, kann die für Krisenfälle notwendige Adaption nicht zur Verfügung stehen (Helsper 2002, S. 77; 2014, S. 217; Oevermann 2002, S. 27). Der Rückgriff auf Modelle als Basis für eigenes pädagogisches Handeln überwiegt.

Bei *Erfahrung als Absicherung* verlagern die Studierenden die Handlungskompetenz nach außen. Sie noch eher in der Rolle der Studierenden begreifend, fokussieren sie auf ein ganzes Netzwerk von vermeintlich kompetent Anderen, die ihnen Hilfestellung leisten können. Stern (2009 S. 356) hat recherchiert, dass es keinen empirischen Nachweis gibt, mit der Praxiserfahrung auch die Kompetenz von Lehrpersonen steigern zu können. Es besteht ein implizites Wissen darüber, dass dieses Auslagern beim Agieren im schulischen Feld nicht mehr möglich sein wird. Die Hoffnung besteht, durch einen länger dauernden Prozess sich Schemata anzueignen und damit erfolgreich zu sein. Helsper (2003, S. 145; 2008, S. 164) hält fest, dass „technisches, standardisierbares Handeln“ gerade keines der Strukturmerkmale professionellen pädagogischen Agierens sei.

In beiden Gruppen sind Unsicherheit und Sorge groß. Die Studierenden suchen nach Anker, die ihnen bei der Bewältigung des komplexen und herausfordernden Schulalltags Hilfestellung leisten können. Theoretisches Wissen wird (vorerst) ausgeklammert und auf den Erwerb von Handlungswissen durch Handlungsmuster fokussiert. Diese rekrutieren sich einerseits auf eigene und andererseits auf fremde Erfahrungen. Vorerst wird man sich an Schemata orientieren. Darin verbirgt sich allerdings die Gefahr, in der Routine stecken zu bleiben und die Ungewissheit quasi auszublenden (Helsper 2008, S. 167).

3.2 Verbindung von Theorie und Praxis als Basis für pädagogisches Handeln

Im Unterschied zu den Aussagen, die die Erfahrung im Lehrberuf betreffen (Punkt 2.1 und 2.2), überwiegt bei *Wissen als Handlungsbasis* (Punkt 2.3) die Sicherheit neue und ungewohnte Situationen bewältigen zu können. Hier wird die Grundlage nicht aus der Erfahrung vermeintlich signifikant Anderer geschöpft, sondern aus dem abgesicherten Wissen. Daraus ist es möglich eine Strategie zu entwickeln. Es geht um ein Basiswissen, das die Studierenden als vorhanden deklarieren und das auf die jeweilige Situation zugeschnitten werden muss. Damit wird ganz konkret eine Verbindung zwischen theoretischem und praktischem Wissen hergestellt. Zudem sind sie sich bewusst, dass die Folgen pädagogischen Handelns nicht konkret vorhergesagt werden können. Lehrpersonen können aber nicht *nicht handeln* (Helsper 2016, S. 54). Combe und Kolbe (2008, S. 857) verweisen in diesem Zusammenhang auf die „Differenz zwischen Handlungsintention und Handlungsergebnis einschließlich nicht-intendierter Folgen“. Dies ergibt sich konsequenterweise aus der Tatsache, dass pädagogisches Handeln vor allem ein interaktives ist und die Folgen von Interventionen nicht antizipiert werden können.

Diese Argumentationslinie wird bei *Flexibilität, Offenheit und Kreativität als Handlungsbasis* (Punkt 2.4) noch verdichtet. Jene Tatsache, dass pädagogisches Tun zahlreiche Handlungsmöglichkeiten bietet, wird als Vorteil identifiziert (Helsper 2008, S. 163). Die Wissensgrundlage ist wesentlich und vor allem das Bewusstsein darüber, dass diese vorhanden ist, verleiht den Studierenden Sicherheit auf dem unsicheren Terrain. Gleichzeitig muss eine Ambiguitätstoleranz entwickelt werden. Dazu haben die Erfahrungen während der Citizenship Projekte wesentlich beigetragen und den Studierenden bewusstgemacht, dass eine gewisse Fehlerhaftigkeit Bestandteil schulischen Agierens ist. Auch diese Einstellung müssen Lehrpersonen entwickeln. Kraul, Marotzki und Schweppe (2002, S. 8) beschreiben den Strukturkern pädagogischen Handelns mit „Riskanz, Ungewissheit und Fehleranfälligkeit“ und betrachten die Reflexion schulischer Vorgänge als zum Alltag gehörend. Dadurch wird wissenschaftliches Wissen mit praktischem reflexiv verbunden. Helsper bestätigt, dass ein „wichtiger Bestandteil des professionellen Wissens [...] damit gerade ein praktisch-reflexives Wissen des Umgangs mit diesen Unvereinbarkeiten“ ist (Helsper 2016, S. 54).

Ganz im Gegensatz zu den in Punkt 3.1 dargestellten Entwürfen des Handelns nach Modellen und standardisierten Mustern konstruieren die Studierenden der Gruppendiskussion 4 und 5 ihr schulisches Handeln als flexibel, offen und kreativ bzw. als gekennzeichnet durch Adaption an die jeweilige Situation. Die Studierenden sind sich der Ungewissheit pädagogischen Agierens bewusst. Wie sie selber damit umgehen werden, wird ambivalent entworfen. Eigenes Können gilt als wesentliche Handlungsbasis, parallel dazu wird ein Scheitern einkalkuliert. Dies für sich zu tolerieren muss in den Habitus integriert werden. Das Besondere liegt hier darin, „die Krisenhaftigkeit der Handlungspraxis [...] als Normalfall“ zu akzeptieren und damit die Möglichkeit zu eröffnen, „diesen Beruf professionell auszuüben“ (Combe / Kolbe 2008, S. 859). Ja mehr noch wird das Fehlen von Routine, das in obiger Darstellung so vermisst und bedauert wird, bei den Gruppendiskussionen 4 und 5 als Gewinn identifiziert. Auch Helsper (2008, S. 163) betont die Vorteile, dass durch die Ungewissheit im pädagogischen Tun auch zahlreiche Handlungsspielräume eröffnet werden. „Ungewissheit wird damit selbstverständlicher und entdramatisiert“ (ebd.).

Die Vorstellungen über die Ausgestaltung pädagogischen Handelns entwirft die Studiengruppe ABC3plus sehr ambivalent. Der Bogen reicht von einer gänzlichen Ausrichtung an Modellen bis zur Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen. Der pädagogische Alltag wird als herausfordernd beschrieben. Eine gewisse Zuversicht, dies bewältigen zu können, steht einer großen Unsicherheit gegenüber, ob die dann gewählten Handlungsoptionen erfolgreich sein werden. Lehrpersonen müssen für ihr Handeln aber gerade „Gewissheit und Sicherheit hinsichtlich ihrer Interventionen reklamieren“, um Schülerinnen und Schüler nicht von vornherein zu „destabilisieren“ (Helsper 2008, S. 165).

4. Konsequenzen für Lehrpersonen in Ausbildung und beruflichem Feld

Die Orientierung an Modellen bzw. Skripts ist bei Lehrpersonen — nicht nur bei Studierenden — stark ausgeprägt. Zu einem guten Teil werden solche Schemata auch in der Ausbildung vermittelt. Die Gefahr, die in solchen Handlungsmustern liegt, ist deren unreflektierte Handhabung. Helsper (2008, S. 167) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Abblendung des Ungewissen“. Sind routinierte Organisationsformen zwar einerseits als Entlastung bei der Bewältigung des schulischen Alltags unverzichtbar, können diese andererseits bei zu rigider Auslegung zur (unnötigen) Zuspitzung von Situationen führen. Behalten Regeln und Routinen jedoch eine gewisse Offenheit, bedeutet das für Lehrpersonen und SchülerInnen gleichzeitig eine Chance zur Weiterentwicklung von Kommunikation und Interaktion (Helsper 2002, S. 84). Die Organisationsantinomie steht hier beispielgebend für die weiteren zahlreichen Gegensätzlichkeiten, die zum Schulalltag gehören und ausbalanciert werden müssen. Konsequenter Weise müssen Schemata, da diese auf irgendeine Weise immer auch mit den Antinomien in Verbindung stehen, fortwährend einer Reflexion unterzogen werden.

Bei Studierenden, die sich vor dem Berufseinstieg befinden, bestehen, wie oben dargelegt, einerseits mehr oder weniger große Ängste und Unsicherheiten, wie der schulische Alltag bespielt und bewältigt werden kann. Andererseits wird auch der Umgang mit Handlungsmustern von ihnen differenziert angelegt. Somit erwächst der Phase der Einsozialisierung in eine bestimmte Schule eine besonders hohe Bedeutung. Es wird zum einen von der Kultur einer Institution abhängen (Helsper, 2014, S. 234), wie einzelne ihr berufliches Wirken entwickeln, aber auch von der professionellen Begleitung eines Mentors/einer Mentorin. Es gilt, von Beginn an eine reflexive Haltung aufzubauen bzw. weiter zu entwickeln, die allerdings eine gute Begleitung benötigt, um nicht zu unnötiger Destabilisierung sowohl bei den Lehrenden als auch bei den SchülerInnen zu führen. Diese Forderung bleibt nicht auf BerufseinsteigerInnen reduziert. Auch Lehrpersonen, die schon länger tätig sind, kommen nicht umhin, ihr pädagogisches Agieren zu hinterfragen und verschiedene Erklärungen bzw. Ansätze zu konstruieren. Beck, Helsper, Heuer, Stelmazyk und Ullrich (2000, S. 41) sehen die Qualität der pädagogischen Praxis zu einem guten Teil von der reflexiven Handhabung der Antinomien abhängig. Das Autorenteam proklamiert zu diesem Zweck vier Ebenen⁹, von denen an dieser Stelle ein Aspekt herausgegriffen wird. So soll durch die rekonstruktive Fallarbeit eine Sensibilisierung für die Widersprüche im pädagogischen Handeln geschaffen, vorschnelle Verallgemeinerungen vermieden, der Blick für Handlungsalternativen geöffnet und eine gewisse Distanz zum Geschehen ermöglicht werden (Helsper 2003, S. 150-151).

Dieses reflexive Vorgehen erfordert zweierlei. Zum einen muss diese Praxis bereits während der Ausbildung eingeübt und damit angebahnt werden, um im Berufsleben auch seine Fortsetzung in dafür geschaffenen Strukturen zu finden.

⁹ Zu den vier Ebenen der professionellen Auseinandersetzung mit den Antinomien sei auf Beck et al., 2000, S. 42ff. verwiesen.

Zum anderen benötigt eine reflexive Haltung einen „wissenschaftlichen Habitus“ (Helsper 2003, S. 148). Dieser zeigt sich u. a. durch eine grundsätzlich hinterfragende Haltung hinsichtlich „Erklärungen und Deutungen“ sowie einer Anerkennung der Ungewissheit und der Vielschichtigkeit pädagogischen Handelns. Nur durch die Zusammenführung von wissenschaftlichem und praktischem Habitus kann ein professioneller Habitus entstehen (ebd.). Es betrifft demzufolge sowohl die Ausbildung als auch die Fortbildung von LehrerInnen, diese reflexive Haltung anzubahnen und durch geeignete Angebote in der Fortbildung auszubauen bzw. zu erhalten. Darüber hinaus muss auf zwei Faktoren noch mehr der Fokus gelegt werden: die Verzahnung von Theorie und Praxis und das Integrieren von Active Citizenship Learning in die Ausbildung.

Die Vorteile für SchülerInnen, die von Lehrpersonen mit einem professionellen Habitus unterrichtet werden, liegen m. E. auf der Hand. Konnte eine reflexive Haltung quasi in die LehrerInnenrolle integriert werden, werden — so meine These — gesellschaftliche Entwicklungen offener betrachtet. Als Beispiel sei hier die Symmetrie- bzw. Machtantinomie genannt. Diese besagt, dass im schulischen Alltag häufig LehrerInnen und SchülerInnen auf Augenhöhe interagieren. Gleichzeitig kommt es aber auch zu Asymmetrien, wenn es gilt, Entscheidungen beispielsweise hinsichtlich der Notengebung zu treffen. Damit befindet sich die Lehrperson auf einer anderen Ebene und zeigt eine Position der Macht. Diese speist sich u. a. „über Wissensbestände, Ressourcen und Kompetenzen“ über die SchülerInnen noch nicht verfügen und dadurch von der Lehrperson abhängig sind (Helsper 2002, S. 81). Durch gesellschaftliche Veränderungen ist es in den letzten Jahren zu einer Aufweichung dieses LehrerInnenwissens gekommen. SchülerInnen besitzen Detailwissen, digitale Kompetenzen etc., mit denen sie ihren Lehrenden überlegen sind. Dieser Veränderung hinsichtlich der Position Macht durch Wissen kann nur über eine reflexive Handhabung dieser Widersprüchlichkeit begegnet werden.

Damit die Schule der Aufgabe nachkommen kann, SchülerInnen für zukünftige Aufgaben in einer sich permanent verändernden Gesellschaft zu rüsten, braucht es LehrerInnen, die flexibel und offen sind und nicht in Modellen stecken bleiben. Konsequenter Weise muss viel Aufmerksamkeit in die Entwicklung einer reflexiven Haltung bzw. eines professionellen Habitus gelegt werden.

Literatur

- Arnold, Rolf (2005): Didaktik der Lehrerbildung — das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 33 (3), S. 170–174
- Beck, Christian / Helsper, Werner / Heuer, Bernhard / Stelmazyk, Bernhard / Ullrich, Heiner (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung: Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich
- Cerny, Doreen (2016): Vom Citizenship Thinking zum Citizenship Doing — das Projekt „Noahs Flut“ im Studienversuch ABC3^{plus}, in: Politisches Lernen, 34 (1-2), S. 5–7

- Combe, Arno / Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper (Hg.), Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857–875
- Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig (2015): Curriculum Bachelor- und Masterstudium Primarstufe
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul / W. Marotzki / C. Schweppe (Hg.), Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, S. 64–102
- Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner / Hörster, Reinhard / Kade, Jochen (Hg.), Ungewißheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. 1. Aufl., Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 141–161
- Helsper, Werner (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hg.), Soziale Arbeit in Gesellschaft, 1. Aufl., Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 162–168
- Helsper, Werner (2014): Lehrerprofessionalität - der strukturoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: E. Terhart / H. Bennewitz / M. Rothland (Hg.), Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. 2. Aufl., Münster u.a.: Waxmann, S. 216–240
- Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: M. Dick / W. Marotzki / H. Mieg (Hg.) Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 50–62
- Kraul, Margret / Marotzki, Winfried / Schweppe, Cornelia (2002): Biographie und Profession. Eine Einleitung. In: M. Kraul / W. Marotzki / C. Schweppe (Hg.), Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, S. 7–16
- Niederreiter, Heike (2016): Citizenship learning im Rahmen des Studienversuches ABC3^{plus}, in: Politisches Lernen, 34 (1-2), S. 12–15
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalität pädagogischen Handelns. In: M. Kraul / W. Marotzki / C. Schweppe (Hg.), Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, S. 19–63
- Stern, Elsbeth (2009): Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. / Beck, K. / Sembill, D. / Nickolaus, R. / Mulder, R. (Hg.), Beltz-Bibliothek. Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 355–364

Prof. Dr. Christine Schober ist Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und dort im Bereich der Bildungswissenschaften tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Selbstregulierenden Lernens und Professionsforschung. Aufgrund der langjährigen Tätigkeit als Volksschullehrerin und -leiterin ist ihr besonders der Theorie-Praxis-Transfer wichtig. Kontakt: christine.schober@phsalzburg.at