pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Tetens, Jakob

(Un-)Gewissheit und kollegialer Austausch – Am Beispiel des Umgangs von Lehrkräften mit Gewalt in der Schule

2012, 9 S.

urn:nbn:de:0111-opus-55350

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

(Un-)Gewissheit und kollegialer Austausch – Am Beispiel des Umgangs von Lehrkräften mit Gewalt in der Schule

Jakob Tetens

1 Einleitung

Während professionelle Reflexionsverfahren wie kollegiale Beratung oder Supervision in der Sozialarbeit im Umgang mit schwierigen und belastenden Kontexten bereits seit längerem zum Qualitätsstandard gehören, sind institutionell verankerte kollegiale Beratungssettings an Schulen noch eher die Ausnahme.
Dabei sind die Situationen, mit denen Lehrkräfte im Schulalltag mitunter konfrontiert sind, bei allen Unterschieden der Arbeit von Sozialpädagogen insofern nicht unähnlich, als auf häufig unvorhersehbare und teilweise komplexe Gewaltvorfälle unter Zeitdruck wirksam reagiert werden muss. Der Umgang von Lehrkräften mit Gewalt in der Schule ist also in besonderer Weise durch *Ungewissheit* gekennzeichnet, aus der sich wiederum handlungspraktische Unsicherheiten ergeben können.
Vor diesem Hintergrund wäre anzunehmen, dass ein kollegialer Austausch gerade im Umgang mit Gewalt in der Schule für die einzelne Lehrkraft entlastend wirkt, denn die Beratung im Team könnte Orientierung und Sicherheit bieten innerhalb eines Themenfeldes, das kaum allgemein gültige Bewertungs- und Handlungsmuster zulässt. In diesem Beitrag wird daher anhand zweier Interviews mit Lehrkräften untersucht, auf welchen Ebenen Ungewissheit thematisch wird und welche Bedeutung hierbei einem kollegialen Austausch zukommt.

2 Theoretischer Hintergrund

Lehrkräfte sind mit einer Vielzahl sich zum Teil widersprechender Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Gewalt unter Kindern und Jugendlichen konfrontiert. Es existieren einerseits Programme, die die Konfrontation der Heranwachsenden mit dem als problematisch bewerteten Konfliktverhalten in den Vordergrund rücken (vgl. Weidner, Kilb & Jehn 2003). Andere Konzepte hingegen nehmen v.a. die Ursachen von Gewalt in den Blick und interpretieren gewalttätiges Verhalten beispielsweise als möglichen Hinweis auf eine Traumafolgestörung (vgl. Wahl & Hees 2008). Eine konfrontative Haltung im Umgang mit den betroffenen Kindern erscheint Vertretern dieses Ansatzes sogar kontraproduktiv.
Erklären lässt sich diese Heterogenität der Praxis-Konzepte u.a. mit der Vielzahl und Verschiedenheit der theoretischen Perspektiven auf Gewalt (vgl. Wahl 2009). So sind erstens psychologische Modelle zu nennen, die Gewalt v.a. auf individuelle Dispositionen zurückführen, beispielsweise als Folge von Lernprozessen. Die Soziologie hingegen nimmt v.a. soziostrukturelle Bedingungen in den Blick. Zudem sind vermehrt integrative Theorieansätze erkennbar, die Gewalt z.B. als Ergebnis produktiver Realitätsverarbeitung interpretieren (vgl. Krall 2004).
Die Menge an theoretischen sowie handlungspraktischen Konzepten zu Gewalt, deren jeweilige Wissensbestände sich teilweise antinomisch zueinander verhalten, führt zu einer stetig ansteigenden Komplexität, die – so die Hypothese – auf Seiten der Lehrkraft Ungewissheit und in der Folge möglicherweise handlungspraktische Unsicherheit hervorrufen kann.

© Jakob Tetens (2012)

Doch nicht nur mit Blick auf theoretische Wissensbestände und handlungspraktische Empfehlungen wird Ungewissheit thematisch. Denn auch die biographischen Vorerfahrungen der Lehrkraft mit Gewalt wie überhaupt die Lebenssituation und Tagesform aller am Gewaltvorfall Beteiligten beeinflussen den Verlauf der Situation in nicht vorhersehbarer Weise und verweisen somit potenziell auf Ungewissheit (vgl. Humpert & Dann 2001).

Die Argumentationsskizze zeigt, dass sowohl der Referenzrahmen – in Form von Theoriewissen und Handlungsempfehlungen – als auch die Vorerfahrungen und Lebenslagen aller Beteiligten möglicherweise eine Reihe von Ungewissheiten produzieren, die die Wahrnehmung, Interpretation und Reaktion von Lehrkräften beeinflussen.
Trotz dieser auf verschiedenen Ebenen angesiedelten potenziellen Ungewissheitsmomente erfordern Gewaltsituationen jedoch konkrete und wirksame Reaktionen seitens der Lehrkraft, da diese nicht nur für die Fortführung des Unterrichts sondern auch für das psychische und physische Wohlergehen ihrer Schüler verantwortlich ist und letztlich vor ihren Kollegen, der Schulleitung oder den Eltern aufgrund ihrer professionellen „Begründungspflicht“ (Paseka 2010, 131) über ihr Handeln Rechenschaft ablegen muss. Ergibt sich hier also ein Spannungsverhältnis zwischen einem Anspruch auf Gewissheit und der Unhintergehbarkeit von Ungewissheit?

Nun ist die Frage nach der Bedeutung von Ungewissheit innerhalb pädagogischer Professionalität nicht neu, vielmehr haben Luhmann und Schorr schon vor dreißig Jahren auf das „Technologiedefizit der Erziehung“ (Luhmann & Schorr 1982) aufmerksam gemacht. Danach spielt Ungewissheit in pädagogischen Situationen insofern immer eine Rolle, als das Zusammenspiel zwischen individuellen und kollektiven Prozessen zu komplex ist, um die Situationen detailliert voraus zu planen. Ungewissheit zeigt sich aber auch schon einen Schritt davor, nämlich bei der Frage nach den Basisannahmen pädagogischer Theorie: So konstatiert Wimmer ein doppeltes „Nicht-Wissen um die Natur und die Endbestimmung des Menschen“ (Wimmer 2006, 10), was zu der Paradoxie führt, wie Erziehung überhaupt *begründet* vollzogen werden kann, wenn die Grundlagen für eine solche Begründung fehlen?
Die besondere Herausforderung für Lehrkräfte besteht somit darin, dass sie „[...] einerseits davon ausgehen müssen, wissen zu können, was ihr Handeln bewirkt [und was ihr Handeln bewirken soll, Anm. JT], andererseits aber keine «Technologie» besitzen, um ihre Absicht [und die Begründung dieser, Anm. JT] sicherstellen zu können. Sie müssen also im Modus des «Als-ob» Gewissheit simulieren, da ansonsten ihr Handeln grund- und haltlos würde [...]“ (Helsper 2003, 146).

3 Fragestellung

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Hinweise auf Ungewissheit beschäftigt sich das diesem Beitrag zugrunde liegende qualitative Forschungsprojekt mit folgenden Fragen:

- Auf welchen Ebenen thematisieren Lehrkräfte Gewissheit bzw. Ungewissheit im Umgang mit Gewalt in der Schule und auf welche Weise geschieht dies?
- Wie gehen Lehrkräfte mit diesen Gewissheiten bzw. Ungewissheiten um?
- Und welche Implikationen ergeben sich aus diesem Umgang für die Frage nach pädagogischer Professionalität?

In diesem Zusammenhang wurden die Interviewpartner auch nach der Bedeutung eines

© Jakob Tetens (2012)

kollegialen Austauschs gefragt, denn es stellt sich die Frage:

- Inwiefern hat der individuelle Umgang mit Gewissheit bzw. Ungewissheit Einfluss darauf, welche Bedeutung einem kollegialen Austausch beigemessen wird?
- Bzw. inwiefern beeinflusst der kollegiale Austausch mit Kollegen den individuellen Umgang mit Gewissheit bzw. Ungewissheit?

4 Methodik

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden mit sechs Lehrkräften verschiedener Schulformen *episodische Interviews* (vgl. Flick 2006) geführt.
Da die Frage nach dem kollegialen Austausch nur eine Teilfrage des Leitfadens war, wurden die Interviewpartner nicht nach ihrer Zugehörigkeit zu einem Kollegium ausgewählt, weshalb über die Kollegien der Befragten keine weiteren Informationen vorliegen.
Die Analyse erfolgte in einem *ersten Schritt* unter Zuhilfenahme einer sequenzanalytischen Perspektive (vgl. Reichertz 2007), mit der erste Memos zu Textstellen erstellt wurden, an denen Gewissheit bzw. Ungewissheit vermutet wurden.
In einem *zweiten Schritt* wurden die Inhalte der Interviews mittels eines am Leitfaden orientierten thematischen Kategoriensystems vorstrukturiert (vgl. Flick 2006).
Anschließend wurden in einem *dritten Schritt* die Memos mit dem thematischen Kategoriensystem in Zusammenhang gebracht und Textstellen zur ausführlichen Analyse ausgewählt.
Es folgte in einem *vierten Schritt* eine ausführliche Analyse der Textstellen. Auf eine Operationalisierung von Gewissheit und Ungewissheit im Sinne von Vorabdefinitionen wurde dabei verzichtet, denn ein Blick in die Literatur zeigt, dass Gewissheit und Ungewissheit schwerlich als eindeutige Kategorien gefasst werden können (vgl. Liesner & Wimmer 2003).
Auch vorhandene quantitative Methoden wie die Ungewissheitstoleranz-Skala von Dalbert (1999) wurden absichtlich nicht verwendet, um im Sinne eines qualitativen Zugangs eine größtmögliche Offenheit bei der Auseinandersetzung mit dem Material zu ermöglichen.
Im Sinne „sensibilisierende[r] Konzepte“ (Flick, von Kardoff & Steinke 2007, 25) wurden für die Analyse stattdessen Operatoren der modalen Logik, genauer gesagt der epistemischen sowie der deontischen Logik, herangezogen (vgl. Seifert 2001).
Die modale Logik geht davon aus, dass jede Aussage *p* entweder mit dem Modus □ *(notwendig)*[1] oder mit dem Modus ◊ *(möglich)*[2] verknüpft ist. Mit Hilfe dieser Operatoren ist es möglich, in Sätzen oder Passagen sowohl explizite Gewissheiten und Ungewissheiten – diese beziehen sich auf den Modus und werden im folgenden als Gewissheiten bzw. Ungewissheiten ersten Grades bezeichnet – als auch implizite Gewissheiten und Ungewissheiten – diese beziehen sich auf die Aussage und werden als Gewissheiten bzw. Ungewissheiten zweiten Grades bezeichnet – herauszuarbeiten. Dies sei an einem Beispiel verdeutlicht: „Als Lehrkraft muss man Kindern Orientierung geben“ = □*p (notwendig, dass p)*. Der Modus der Aussage verweist auf eine Gewissheit ersten Grades im Sinne einer normativen Notwendigkeit (*es ist geboten*), dass Lehrkräfte Kindern Orientierung geben. Betrachtet man nun nur die Aussage *p* (*Kindern Orientierung geben*), so lässt sich dort eine Gewissheit zweiten Grades im Sinne von Sicherheit herauslesen. Denn Kindern Orientierung geben kann bedeuten, ihnen zu vermitteln: *X ist richtig (wichtig, notwendig*

1 Bzw. im Sinne der epistemischen Logik *gewiss* und im Sinne der deontischen Logik (normativ) *geboten*.
2 Bzw. im Sinne der epistemischen Logik *ungewiss* und im Sinne der deontischen Logik (normativ) *erlaubt*.

© Jakob Tetens (2012)

etc.). Eher unwahrscheinlich ist hingegen, dass den Kindern vermittelt werden soll: *X ist richtig, aber Y ebenso.*
Schließlich erfolgte in einem *fünften Schritt* eine Theoretisierung, d.h. ein Rückbezug der Ergebnisse auf den Diskurs über pädagogische Professionalität. Dafür werden in Anlehnung an die Oevermann´sche Unterscheidung einer „hypothetisch konstruierte[n] Welt" und dem „Hier und Jetzt einer konkreten Praxis" (Oevermann 1996, 71) zwei von Liesner und Wimmer eingeführte Begriffliche verwendet: Unter „Erwartungshorizont" (Liesner & Wimmer 2003, 26) wird hier ein sich aus dem Zusammenspiel von institutionellem Auftrag und pädagogischem Fachwissen, außerberuflichen Erfahrungen, Normen und Werten, Selbstwirksamkeitserwartungen sowie Motivation ergebendes Set von Absichten, Einstellungen, Wahrnehmungsmuster und Handlungsroutinen verstanden. Als „Erfahrungswirklichkeit" (ebd.) hingegen werden im folgenden konkrete praktische Erfahrungen im pädagogischen Alltag bezeichnet, die den Erwartungshorizont u.U. beeinflussen.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden – aufgrund der gebotenen Kürze anhand zweier Interviews – Zusammenhänge zwischen dem Umgang der Lehrkräfte mit Gewissheit bzw. Ungewissheit und der Bedeutung eines kollegialen Austauschs erläutert.
Gefragt nach einem Austausch mit Kollegen hinsichtlich Gewaltsituationen in der Schule machen beide Lehrkräfte deutlich, dieser habe eine „große" (Frau Diekmann) bzw. „sehr große" (Frau Friedrich) Relevanz. Die Bedeutung eines Austauschs wird von den Lehrerinnen also hoch eingeschätzt, dabei ist die Bewertung dieser Relevanz eindeutig, da der Modus der jeweiligen Aussage auf Gewissheit (ersten Grades) hinweist.

Sind sich beide Befragte einig, dass ein kollegialer Austausch wichtig ist, so zeigen sich bei der Frage, aus welchem Grund ein solcher wichtig erscheint, Unterschiede.
So erklärt Frau Friedrich, eine Lehrerin Mitte Fünfzig, die an einer Grundschule in einer deutschen Kleinstadt tätig ist: „Ne, dass wir uns da ausgetauscht haben und (3) und einfach auch mal so dieses äh nen Ablassventil zu haben, wenn schon wieder irgendwas war so ((lacht)) (I: Mhm). Dass man dann in die Pause reinging und sowas erzählen konnte ne? (I: Mhm)"
Zwar erläutert Frau Friedrich nicht explizit, worüber sie sich im Kollegium austauscht, das Wort „Ablassventil" lässt aber darauf schließen, dass es u.a. darum geht, Ärger oder Frustrationsgefühle angesichts von Gewalttsituationen abzumildern, indem man mit Kollegen darüber spricht. Insofern kann angenommen werden, dass Frau Friedrich im kollegialen Austausch u.a. Verständnis sucht für belastende Erfahrungen im Schulalltag.
Zugleich schränkt sie die Möglichkeiten eines kollegialen Austauschs jedoch ein: „Ehm, also im Schulalltag selber bleibt sehr sehr wenig Zeit (I: Mhm). Und es gibt eigentlich nur so einige wenige Kolleginnen, wo ich das Gefühl hab so, die haben gleiche Einstellungen wie ich."
Behindert wird der Austausch durch zwei Aspekte: Zum einen fehlt ausreichend Zeit, worauf Frau Friedrich auch an anderer Stelle hinweist. Zum anderen wird deutlich, wie wichtig es für Frau Friedrich ist, dass ihre Kollegen hinsichtlich der Wahrnehmung und Interpretation von Gewalt sowie entsprechender Reaktionen gleiche Ansichten vertreten.
Verknüpft man diese Interpretation mit dem zuvor benannten Streben nach kollegialem Verständnis, so lässt sich hieraus schließen, dass zumindest in diesem Kontext die Funktion eines Austauschs für Frau Friedrich darin besteht, Entlastung zu erfahren angesichts belastender Erfahrungen.
Die Formulierung „gleiche Einstellungen" referiert somit implizit auf eine gewünschte

© Jakob Tetens (2012)

Gewissheit (zweiten Grades) in Sinne einer Sicherheit darüber, dass die eigene Einschätzung von Kollegen geteilt wird und das eigene Verhalten angemessen ist. Insofern kann hier von einer Schließung potenzieller Ungewissheitsmomente gesprochen werden.

Frau Diekmann wiederum, eine junge Lehrerin Anfang Dreißig, die in einer deutschen Großstadt sowohl an einer Grundschule als auch an einer Realschule unterrichtet hat und zur Zeit des Interviews als wissenschaftliche Mitarbeiterin an einer Universität tätig ist, begründet die Relevanz eines kollegialen Austauschs, indem sie die Pluralität und Verschiedenheit der Ansichten über Gewalt positiv herausstellt: „[...] aber das war was wo ich auch (..) wenn man an nem anderen Fall gearbeitet hat, wo durch diese Vielfalt der Ideen, die dann zusammengetragen wurde, da hab ich auch viel von gelernt."
Im Gegensatz zu Frau Friedrich sucht Frau Diekmann im kollegialen Austausch nicht nach „gleiche[n] Einstellungen", sondern vielmehr andere, ihr bisher unbekannte Ansichten und Ideen. Insofern kann hier im Gegensatz zu einer Schließung von einer Offenheit oder Öffnung gegenüber Ungewissheit (zweiten Grades) gesprochen werden. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass Frau Diekmann als einzige der Befragten an einer Schule gearbeitet hat, an der das Kollegium sich regelmäßig zu Intervisionsrunden trifft.

Welche Konsequenzen ergeben sich nun aber für die Befragten aus der Bedeutung und Funktion, die sie einem kollegialen Austausch zuschreiben?
Da wie bereits erwähnt „nur so einige wenige Kolleginnen [...] gleiche Einstellungen" wie Frau Friedrich haben, überlegt sie mittlerweile genau, „mit wem mach ich was, wem erzähl ich was so", denn es bestehe die Gefahr, dass einem vorgeworfen werde: „du kommst nicht klar mit Kindern".
Hier wird Ungewissheit (ersten Grades) in Form einer Unvorhersehbarkeit thematisiert, und zwar in Bezug darauf, wie Kollegen mit dem Offenlegen von Schwierigkeiten bzw. Unsicherheiten umgehen. Frau Friedrich hat die Erfahrung gemacht, dass man sich als Lehrkraft nicht per se gewiss sein kann, ob der Gesprächspartner ein solches Offenlegen wertschätzt oder aber als Inkompetenz auslegt. Diese Ungewissheitserfahrung beeinflusst wiederum Frau Friedrichs *Erwartungshorizont*, denn sie überlegt nun genau, mit wem sie sich austauscht. Die Ungewissheit führt somit zu einem Bedürfnis nach Gewissheit darüber, dass einem vertrauensvolle Äußerungen gegenüber Kollegen nicht zum Nachteil gereichen.
Statt dessen macht Frau Diekmann an verschiedenen Stellen im Interview deutlich, sie habe „extrem davon profitiert", sich regelmäßig mit Kollegen austauschen zu können. So habe die kollegiale Offenheit im Umgang mit Problemen oder Hilflosigkeit entlastend gewirkt, „weil mir ganz schnell klar wurde, ok, auch die die sechzigjährige Kollegin, die richtig gut ist und viel Erfahrung, stößt mit solchen Situationen an Grenzen"
Im Gegensatz zu Frau Friedrich hat Frau Diekmann keine negativen Erfahrungen gemacht im Austausch über Gewalt in der Schule. Statt dessen hat sich im Erwartungshorizont von Frau Diekmann die Gewissheit (ersten Grades) eingelagert, dass ein entsprechender Austausch es ermöglicht, Ungewissheiten zu thematisieren.

6 Diskussion

Wie gezeigt ermöglicht die angewendete Analysemethode, sowohl explizite als auch implizite Gewissheitsstrukturen und Ungewissheitsmomente zu analysieren. Allerdings ergeben sich zuweilen Unsicherheiten in der Interpretation, denn diese kann teilweise nur begrenzt mittels modallogischer Operatoren (*Modalpartikel*) begründet werden. Statt dessen ist häufiger eine Kontextualisierung notwendig, um Aussagen treffen zu können. Da-

© Jakob Tetens (2012)

her ist davon auszugehen, dass eine umfassende qualitative Erforschung von Ungewissheit auf diesem Wege relativ aufwendig ist.

Inhaltlich verweisen die Ergebnisse der Analyse auf Zusammenhänge zwischen einem individuell verschiedenen Umgang mit Gewissheit und Ungewissheit und einem kollegialen Austausch über Gewalt in der Schule. So nutzt Frau Friedrich den Austausch dafür, subjektive Ungewissheiten im Sinne von Unsicherheiten durch die Gewissheit abzumildern, dass die eigene Wahrnehmung und Einschätzung von den Kollegen geteilt wird. Ein solcher offener Umgang mit subjektiven Ungewissheiten kann jedoch auf einer anderen Ebene Ungewissheit produzieren, insofern nicht voraussagbar ist, wie die Äußerungen von den Kollegen aufgenommen werden. Eben diese Ungewissheit im Sinne einer Unvorhersehbarkeit wird im Erwartungshorizont von Frau Friedrich als problematisch markiert.
Im Kontrast zu dieser Figur einer *Schließung von Ungewissheit* durch soziale Vergewisserung zeigt sich im Interview mit Frau Diekmann eine *Öffnung in Richtung sozialer Ungewissheit*, die sich aus der Konfrontation mit heterogenen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmustern ergeben kann. Ungewissheit wird hier nicht als problematisch bewertete Verunsicherung oder Gefährdung der eigenen Kompetenz interpretiert, sondern in der „Vielfalt der Ideen“ wird ihre produktive Funktion sichtbar.[3]
Ein kollegialer Austausch dient somit nicht notwendigerweise nur der Vergewisserung und Konsensfindung, indem er Ungewissheiten und sich daran anschließende handlungspraktische Unsicherheiten auflöst, sondern im Austausch mit Kollegen können auch gezielt Ungewissheitserfahrungen gesucht werden, die dazu dienen, die eigene Perspektive sowie das eigene Handlungsspektrum zu erweitern. Eine solche affirmative Haltung gegenüber Ungewissheit könnte somit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass „teilweise tief verankerte konventionelle Muster von Schule und Unterricht [...] auf den Prüfstand gestellt und gedanklich durchgearbeitet werden“ (Hericks 2006, 456).

Ob problematisierend oder affirmativ, die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit Gewalt in der Schule gar nicht anders können, als mit Gewissheit und Ungewissheit umzugehen, dass diese also auf unterschiedlichen Ebenen virulent sind, u.a. auch im kollegialen Austausch. Ein Wissen über den Umgang mit Gewissheit und Ungewissheit erscheint somit relevant, um Lehrkräfte in ihrem Professionalisierungsprozess zu verstehen und zu unterstützen. Umso erstaunlicher ist daher, dass in der neueren Diskussion um pädagogische Professionalität die Tendenz erkennbar ist, die Frage nach der Bedeutung von Gewissheit und Ungewissheit als wenig praxisrelevant auszublenden (vgl. Baumert & Kunter 2006).
Statt dessen sollten individuelle Formen des Umgangs mit Gewissheit und Ungewissheit gerade in Modellen sich kollegial entwickelnder Professionalität berücksichtigt werden, da die gemeinsame Auseinandersetzung mit Ungewissheitserfahrungen sowie Gewissheitskonstruktionen möglicherweise eine produktive Weiterentwicklung des gesamten Teams fördern könnte – dies wäre näher zu untersuchen.
Bisher, so macht Helsper deutlich, fehlt jedoch „eine gemeinsame, in der Schulkultur institutionalisierte Praxis eines reflexiven Umgangs mit Ungewissheit. Im Lehrerhandeln (…) dominiert eher eine Schließung von Ungewissheit, also eine Abdunklung des «Nicht-Wissen-Könnens»“ (Helsper 2003, 146).
Voraussetzungen dafür, dass ein solcher gemeinsamer Umgang mit Ungewissheit, zumal unter den Bedingungen einer *kollegialen Zwangsgemeinschaft,* erfolgreich ist, sind jedoch – der Fall Frau Friedrich weist darauf hin – eine vertrauensvolle Atmosphäre im Team so-

3 In Anlehnung an die Untersuchung von König zur Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften kann die Haltung Frau Friedrichs somit tendenziell als ungewissheitsintolerant, die Position Frau Diekmanns hingegen als ungewissheitstolerant bezeichnet werden (vgl. König 2003).

© Jakob Tetens (2012)

wie die Erfahrung der einzelnen Teammitglieder, von einem regelmäßigen Austausch mit Kollegen persönlich zu profitieren – so wie es Frau Diekmann schildert.

Gefördert werden könnte ein gemeinsamer *Umgang mit Ungewissheit* durch die Einführung regelmäßiger kollegialer Beratung, in der ein Austausch über handlungspraktische Unsicherheiten und Misserfolge erlernt und Toleranz und Verständnis gegenüber verschiedenen Ansichten entwickelt werden kann (vgl. Tietze 2010).
In solchen kollegialen Beratungssettings ist laut Hericks jedoch „durch ein geeignetes Arrangement [sicherzustellen], dass derjenige, der den Fall einbringt, in Distanz zu seinen eigenen Problemen treten kann und das personale Zuschreibungen («der Lehrer ist Schuld», «die Lehrerin ist inkompetent») oder Grenzüberschreitungen in Richtung einzeltherapeutischer Settings vermieden werden“ (Hericks 2006, 456). Wie ein solches Arrangement aussehen kann, bleibt bei Hericks allerdings offen.
Auch Schmehl weist auf die Problematik fehlenden Vertrauens und teaminterner Konflikte hin und schlägt vor: „Derartige Beziehungsstörungen sollten im Rahmen einer Supervision (in Anwesenheit einer externen neutralen Instanz) bearbeitet werden“ (Schmehl 2008, 659).

Neben der Einführung kollegialer Beratungssettings in der Schule könnten auch *virtuelle Lerngemeinschaften* einen Austausch über Ungewissheit unterstützen. Denn wie Sieland und Rahm zeigen, können über den Austausch in Online-Fachforen „rigide Wahrnehmungs- und Handlungsschemata durch mehrere alternative Ko-Konstruktionen irritiert werden“, wodurch die Wahrscheinlichkeit wachse, „die eigenen Muster zu problematisieren“ (Sieland & Rahm 2010, 249). Zudem könnten virtuelle Lerngemeinschaften auch die Gefahr von Grenzüberschreitungen und Zuschreibungen verhindern helfen, insofern Lehrkräfte, die sich ihren direkten Kollegen gegenüber nicht über Ungewissheiten äußern wollen, in der Anonymität entsprechender Foren möglicherweise eher bereit sein könnten, dies zu tun. Andererseits könnte aber gerade auch die Anonymität dem Bedürfnis nach einer Atmosphäre des vertrauensvollen Austauschs entgegenstehen. Forschungsprojekte, die sich mit diesen Fragen beschäftigen, wären daher wünschenswert.

Schließlich ist – geht es ja um die Bedeutung eines kollegialen Austauschs über den Umgang mit Gewalt in der Schule – das erfolgreich evaluierte *Konstanzer Trainings Modell* von Humpert & Dann (2001) zu erwähnen. Hierbei handelt es sich um ein praxisnahes Konzept zur Erweiterung des Handlungsspielraums im Umgang mit Konflikten und Gewalt in der Schule, das gezielt auf einen regelmäßigen kollegialen Austausch sowie Tandemarbeit setzt. Das Trainingsmodell setzt an den subjektiven Theorien von Lehrkräften an, ein reflexiver Umgang mit Ungewissheit wird allerdings bisher nicht explizit berücksichtigt. Interessant könnte es daher sein, wie König vorschlägt, gezielt Tandems zu bilden zwischen „ungewissheitstoleranten und -intoleranten” (2003, 161) Kollegen.

7 Fazit

Aus den bisherigen Überlegungen ergeben sich weitere Fragen: Müsste es nicht – wenn anzunehmen ist, dass Pädagogen im Laufe ihrer Berufsbiographie immer wieder mit Ungewissheit konfrontiert sind, Ungewissheit also fester Bestandteil pädagogischer Arbeit zu sein scheint – Kriterien geben, anhand derer der individuelle Umgang mit Ungewissheit auf seine Professionalität hin bewertet werden kann? Oder anders gefragt: *Nach welchen Kriterien kann ein Umgang mit Ungewissheit als professionell bezeichnet werden?* Solche Kriterien wurden bisher jedoch nicht formuliert, was auch daran liegen mag, dass

© Jakob Tetens (2012)

die Auseinandersetzung mit Ungewissheit innerhalb der Erziehungswissenschaft im Vergleich zu anderen Wissenschaftsfeldern zwar nicht neu, aber nach wie vor eher ein Nischenthema ist (vgl. Böhle & Weihrich 2009).
Neben dieser Frage, die insbesondere die theoretischen Grundlagen der Schulpädagogik bzw. die Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft berührt, ist ausgehend von den hier vorgestellten Ergebnissen auf (forschungs-)praktischer Ebene zu fragen, ob und wie ein affirmativer Umgang mit Ungewissheit durch die Einführung kollegialer Beratungssettings gefördert werden könnte und wie sich dies untersuchen ließe.

Das Thema Ungewissheit erweist sich also als ein bisher zu Unrecht vernachlässigtes Forschungsfeld, weshalb eine Ausweitung theoretischer sowie empirischer Forschungsprojekte zum Thema Ungewissheit in der Pädagogik wünschenswert ist.

Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9. Jg. (4). S. 469-520.
Böhle, F., & Weihrich, M. (Hrsg.). (2009). Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden.
Dalbert, C. (1999). Die Ungewißheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde. Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie (1). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Flick, U. (2006). Qualitative Sozialforschung - Eine Einführung (4. Aufl.). Reinbek.
Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (2007). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Dies. (Hrsg.). Qualitative Forschung - Ein Handbuch (5. Aufl.). (S. 13- 29). Reinbek.
Helsper, W. (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.). Ungewissheit. (S. 142-161). Weilerswist.
Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden.
Humpert, W. & Dann, H.-D. (2001). KTM kompakt – Basistraining zur Störungsreduktion, Konfliktlösung und Gewaltprävention für pädagogische und helfende Berufe. Bern.
König, S. (2003). Der Einfluss von Ungewissheitstoleranz auf den Umgang von Lehrenden mit schulischen Belastungen - eine quantitative Analyse an Berufsschulen. Dissertation. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Krall, H. (2004). Jugend und Gewalt – Herausforderungen für Schule und soziale Arbeit. Wien.
Liesner, A. & Wimmer, M. (2003). Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In: W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.). Ungewissheit: pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. (S. 23-49). Weilerswist.
Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.). Zwischen Technologie und Selbstreferenz. (S. 11-40). Frankfurt a. M.
Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: W. Helsper & A. Combe (Hrsg.). Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (5. Aufl.). (S. 70-182). Frankfurt a. M.
Paseka, A. (2010). Transformationen – Brüche – Entgrenzungen Personal Mastery als Suchbewegung. In: M. Schratz, A. Paseka, & I. Schrittesser (Hrsg.). Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. (S. 123-162). Wien.
Reichertz, J. (2007). Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: U. Flick, E. Kardorff von, & I. Steinke (Hrsg.). Qualitative Forschung: Ein Handbuch (5. Aufl.). (S. 514-523). Hamburg.
Seiffert, H. (2001). Einführung in die Wissenschaftstheorie 3: Handlungstheorie, Modallogik, Ethik, Systemtheorie (3. Aufl.). München.
Sieland, B., Rahm. T. (2010). Reale und virtuelle professionelle Lerngemeinschaften für reflektierende Praktiker/innen. In: F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.). Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. (S. 249-259). Münster.
Schmehl, T. (2008). „Kollegiale Beratung“ im Rahmen von Kooperationsprojekten „Schule und Jugendhilfe“. In: A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.). Jugendhilfe und Schule. (S. 658-664). Wiesbaden.
Tietze, K.-O. (2010). Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Wiesbaden.

© Jakob Tetens (2012)

Wahl, K. (2009). Aggression und Gewalt. Heidelberg.
Wahl, K. & Hees, K. (2008). Täter oder Opfer? Jugendgewalt - Ursachen und Prävention. München.
Weidner, J., Kilb, R. & Jehn, O. (Hrsg.). (2003). Gewalt im Griff (Band 3). Weinheim.
Wimmer, M. (2006). Dekonstruktion und Erziehung - Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld.

© Jakob Tetens (2012)