

Susanna Matt-Windel

# **Ungewisses, Unsicheres und Unbestimmtes**

Eine phänomenologische Studie zum Pädagogischen  
in Hinsicht auf LehrerInnenbildung

# BODY-FEELING UND BODY-BILDUNG

Herausgegeben von Cornelia Muth und Annette Nauerth

ISSN 1867-6243

- 1 *Sigrid Schrage*  
**Menschenbild und Leiblichkeit**  
Eine philosophisch-anthropologische Studie nach der Phänomenologie Merleau-Pontys  
ISBN 978-3-89821-932-7
- 2 *Thomas Muschal*  
**Existenzialismus und Medien**  
Überlegungen zum Filmerlebnis im Anschluss an Jean-Paul Sartre  
ISBN 978-3-8382-0038-5
- 3 *Christine Weßling*  
**Kompetenzorientierte Prüfung in der Ergotherapie**  
Konzipierung einer Examensprüfung im Rahmen der empfehlenden  
Ausbildungsrichtlinie NRW  
ISBN 978-3-8382-0205-1
- 4 *Cornelia Muth*  
**Phänomenologische Praxisentwicklungsforschung**  
Band 1  
ISBN 978-3-8382-0260-0
- 5 *Susanna Matt-Windel*  
**Ungewisses, Unsicheres und Unbestimmtes:**  
Eine phänomenologische Studie zum Pädagogischen in Hinsicht auf  
LehrerInnenbildung  
ISBN 978-3-8382-0624-0

Susanna Matt-Windel

# **UNGEWISSES, UNSICHERES UND UNBESTIMMTES**

Eine phänomenologische Studie zum Pädagogischen  
in Hinsicht auf LehrerInnenbildung

*ibidem*-Verlag  
Stuttgart

## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

## **Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Zugl. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, 2013.

Coverabbildungen:

Figur: © Hofschlaeger / PIXELIO

Möbiusband: Wikimedia Commons, Krishnavedala / CC-BY-SA 3.0

∞

Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier  
Printed on acid-free paper

ISSN: 1867-6243

ISBN-13: 978-3-8382-0624-0

© *ibidem*-Verlag  
Stuttgart 2014

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Printed in Germany

*Für*  
*Erna Matt*



## Vorwort der Herausgeberinnen

Mit der vorliegenden empirischen Untersuchung von Frau Dr. Susanna Matt-Windel erscheint in unserer Reihe die erste Dissertation. Darüber freuen wir uns sehr!

In ihrer phänomenologischen Studie entwickelt Frau Matt-Windel eine eigenständige Methodologie dialogischer Forschung. Ich betrachte deswegen das zweite Kapitel als Herz ihres intensiven Bewusstseinsprozesses. Hier beschreibt die Autorin Elemente eines achtsamen Forschungsstils, der die absolute Anderheit der Forschungsteilnehmenden respektieren will. Dies erfordert eine reflektierende Subjektivität der Erkennenden, die in der phänomenologischen Tradition als Erste-Person-Perspektive gekennzeichnet ist. Dass nicht nur Phänomenolog\*innen damit aktiv die Forschungsergebnisse als eigenen Transformationsprozess erleben und Wahrheit bzw. Wirklichkeit mitkonstruieren ist mittlerweile auch Konsens in der Wissenschaftstheorie: „Wissenschaft ist nicht Abbildmalerei oder Fotografin der Wirklichkeit, sondern (Mit-)Gestalterin der Wirklichkeit“, schreibt Harald Walach in seinem Lehrbuch über Psychologie und Wissenschaftstheorie (2013, S. 331). Infolgedessen rekonstruiert dialogphänomenologische Forschung die Wirklichkeit, über die der Dialogphilosoph Martin Buber sagt, sie würde meist übersehen: Das Geschehen zwischen den Menschen, zwischen Ich und Du. Doch das Erkennen dieser Wirklichkeit ist verbunden mit leiblichen Wahrnehmungs- und Gewährseinsprozessen, wie Matt-Windel mit Merleau-Pontys Leibtheorie aufzeigt.

Diesbezüglich definiert die Autorin mit Doubrawa Gewährsein „als komplexe momentane Gesamtheit aus äußerer Wahrnehmung, innerem Spüren (Gestimmtheit) und der Aufmerksamkeit für die Wirksamkeit beider Aufmerksamkeitsebenen auf mich“ (ebd., S. 27). Diese Definition wird im Fortlauf mit Levinas und seinen Aussagen über Husserls Phänomenologie anschaulich vertieft. Schließlich kommt sie mit Waldenfels zu der Erkenntnis, dass unsere Wahrnehmungsinhalte nicht vom Wahrnehmenden eindeutig zu trennen sind: Das Verbinden des Eigenen mit dem Fremden ist einerseits etwas Drittes, was andererseits darauf hinweist, dass sowohl das Eigene als auch das Fremde radikale Ander(s)heiten sind. Diese wiederum sind deswegen radikal, weil sie „Einzigkeit des Ichs“ bei gleichzeitiger „Verantwortung für den Anderen“ sind (ebd., S. 30f.). D. h. für Matt-Windel, und das ist ihre zentrale These: Das Ich, das forscht, und das, was dem Ich antwortet, ist unbestimmt, ungewiss und

unsicher. Daraus folgert sie schließlich, dass ‚Intersubjektivität unmöglich zu kategorisieren‘ ist (S. 59); denn laut Levinas ist jedes Ereignis als ethische Situation keinem Ordnungssystem zu zuordnen. Für ihn ist jede ethische Situation anarchisch (vgl. S. 65).

Wie die Gewährseinsethik für Unbestimmtes, Ungewisses und Unsicheres zukünftige Lehrer\*innen entwickeln können, belegt Matt-Windel durch narrative Interviews, die sie mit Studierenden in der Lehrerausbildung an der Universität durchgeführt hat. Alle Studierenden hatten an einer von der Forscherin selbst durchgeführten Dialoggruppe als Seminar teilgenommen. Hierzu greift die Autorin auf ein weites Theoriespektrum von bildungstheoretischen wie soziologischen Überlegungen zurück.

Die gedanklichen Bewegungen enden in einem Entwurf einer Ungewissheitstheorie und den professionellen Umgang damit seitens der Lehrer\*innen. Eine Praxis diesbezüglich sieht sie im „Lehren von Gastfreundschaft“. Eine echte Gabe ist entsprechend die vorliegende (Selbst-)Reflexion, von der Leser\*innen beschenkt werden.

Für die Herausgeberinnen

Cornelia Muth, Berlin im März 2014

## Dank

Ich danke Cornelia Muth, Josef Keuffer, Holger Grabbe, Paul Mecheril und Wolfgang Jütte, die meinem Denken und Schreiben Raum gegeben und diese Arbeit ermöglicht haben. Ich danke der Forschungswerkstatt Bielefeld und der Forschungswerkstatt „Migration-Macht-Bildung“ in Oldenburg, die von den Anfängen der Arbeit an, über Interpretationssitzungen, Präzisierung der Forschungsfrage bis zu kritisch konstruktiven Impulsen diese Arbeit begleitet haben. Ich danke Erhard Doubrawa vom Gestalt-Institut Köln, der mich in dieser Arbeit supervisorisch ermutigt hat.

Mein Dank geht an FreundInnen und KollegInnen, die in diesen fünf Jahren auf je eigene Weise am Fortgang der Arbeit beteiligt waren: Heike Rakutt, Claudia Lobe, Micha David und Uta Thörner, Melanie Kuhn und Thomas Ley, Stefan Salzmann, Maria Eißing, Dörte Sonnabend, Thomas Dominikowski, Anke Knopp, Gudrun Kelle und Jürgen Hoffmann, Sigrid Schrage, Susanne Hüser-Granzow und Sabine Peter. Beate Willauer danke ich für gemeinsame Arbeit, die inhaltlichen Korrekturen und Inspiration. Hildegunde Klinke hat die mühevollen Endkorrekturen übernommen. Vielen Dank dafür.

Meinem Mann Klaus Windel danke ich für geduldige, liebevolle Gefährten-schaft und Anne-Sophie, Friederike und Johannes für ihre Wertschätzung.

Mein besonderer Dank geht an die Studierenden des Dialogseminars für ihre Bereitschaft, sich auf das Experiment ‚Dialog an der Uni‘ einzulassen.



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>15</b>
<b>Teil I: Method(olog)isches.....</b>		<b>25</b>
<b>2</b>	<b>„Eine Weise des Schauens und Artikulierens“ – Method(olog)isches .....</b>	<b>27</b>
2.1	Einführung .....	28
2.2	Phänomenologische Varianten, Anfänge und weiteres Vorwissen .....	32
2.3	Reflexive Grounded Theory als Forschungsstil.....	40
2.4	Der empirische Prozess: Kontext und Vorstrukturiertheit der transkribierten Texte aus den Forschungsgesprächen – Landkarten.....	47
2.5	Kontextualisierte und vorstrukturierte Eingebundenheit der GesprächsteilnehmerInnen.....	54
2.6	Der situative Interaktionskontext aus dialogphänomenologischer Sicht – über die Unmöglichkeit Intersubjektivität zu kategorisieren .....	59
2.7	Intersubjektivität, Dialogisches Prinzip und Gewahrsein.....	64
2.7.1	Ein Gewahrseinsprotokoll .....	75
2.7.2	Zusammenfassung .....	80
2.8	Ein Interpretationstext entsteht .....	81
2.9	Zusammenfassung.....	85
2.10	Forschungsfrage „X“: Wie bin ich zur Frage nach dem Unbestimmten, Ungewissen und Unsicheren gekommen?.....	86
<b>Teil II: Theoretische Grundlagen für die Interpretation .....</b>		<b>91</b>
<b>3</b>	<b>Hin-Sichten auf Unbestimmtes, Ungewisses und Unsicheres: Die Generalperspektive und daraus folgende Zwischenperspektiven.....</b>	<b>93</b>
3.1	Bildungstheoretische und soziologische Perspektiven .....	94
3.2	Ungewissheit im pädagogischen Lehrerhandeln .....	101
3.3	Paradoxales Denken in der Erziehung .....	103
3.4	Unsicheres und Ungewisses – die mythisch-logische Perspektive.....	111
3.5	Die phänomenologische Perspektive – Erfahrung und Widerfahrnis ..	123
3.6	Die performativitätstheoretische Perspektive .....	129
<b>4</b>	<b>Professionstheoretische Rahmung und Überlegungen .....</b>	<b>135</b>
4.1	Hinführung.....	135
4.2	Profession, Professionalität, Professionalisierung.....	139

<b>5</b>	<b>Reflexivität in der LehrerInnenbildung und -forschung .....</b>	<b>145</b>
5.1	„Wissenschaftliche Reflexivität“ phänomenologisch gedeutet .....	145
5.2	Reflexivität in der Praxis der LehrerInnenbildung .....	150
<b>Teil III: Interpretation .....</b>		<b>159</b>
<b>6</b>	<b>Unbestimmtes, Ungewisses und Unsicheres als mythisch-logische Dimension – Wie wird es in der Selbstbeschreibung von Lehramtsstudierenden thematisiert? .....</b>	<b>161</b>
6.1	„Ich wollte obwohl ich nicht wollte“ – Nicht-Wollen als Wollen Anrufungen, Paradoxien und Brüchiges .....	162
6.2	Zusammenfassung .....	181
6.3	„und so glaub ich hat sich das so ein bisschen entwickelt“ .....	181
6.4	Zusammenfassung .....	199
<b>7</b>	<b>Vorprofessionelle Erfahrungen – eine erfahrungsbezogene Dimension.....</b>	<b>201</b>
7.1	„Elternarbeit wird glaube ich anstrengend“ – Vorprofessionelle Erfahrungen als Vollzug oder Resultat .....	204
7.2	Zusammenfassung .....	213
<b>8</b>	<b>Unbestimmtes als soziale und kulturelle Praxis – die performative Dimension des Unbestimmten .....</b>	<b>215</b>
8.1	„vielleicht hat mans mit in die Wiege gelegt bekommen“ – Das Bestimmte im mimetischen Prozess .....	215
8.2	„ich bin in einer Schwimmlage die allerlangsamste“ Körperlichkeit als eine Dimension der performativen Perspektive .....	217
8.3	Raum und Zeit in der performativen Dimension: „ich hab auch über eh fünf Jahre im Mündlichen kaum mitgearbeitet“ – Sichtbares und Unsichtbares .....	220
8.4	Zusammenfassung performative Dimension .....	222
<b>9</b>	<b>Umgangsformen mit Unbestimmtem, Ungewissem und Unsicherem in der ersten Phase der LehrerInnenbildung.....</b>	<b>227</b>
9.1	Erfahrungen und mimetische Prozesse .....	228
9.2	Hermeneutische Unbestimmtheit .....	234
9.3	Gewissheits- und Ungewissheitskonstruktionen – als Kategorien der drei „Us“ .....	238
9.3.1	Dethematisierung und Konstruktion von Eindeutigkeit .....	238
9.3.2	Mehrdeutigkeit .....	246
9.4	Dialoggruppe in der ersten Phase der Ausbildung .....	248
9.5	Zusammenfassung: Umgangsformen mit Unbestimmtem, Ungewissem und Unsicherem .....	257

<b>10 Zusammenfassung (Kap. 6-9) und Antworten zur Frage einer Ungewissheitstheorie .....</b>	<b>261</b>
<b>Teil IV: Erkenntnisse und Schlussfolgerungen .....</b>	<b>263</b>
<b>11 Professioneller Umgang mit Unbestimmtem, Ungewissem und Unsicherem.....</b>	<b>265</b>
11.1 Radikale Ungewissheit als professioneller Umgang mit Unbestimmtem, Ungewissem und Unsicherem.....	265
11.2 Reflexive Orte .....	269
<b>12 Philosophische Orientierung als Implikation professionstheoretischer Überlegungen für Pädagogik in LehrerInnenbildung .....</b>	<b>273</b>
12.1 Die Idee des Unendlichen für das Unbestimmte, Ungewisse und Unsichere in LehrerInnenbildung.....	274
12.2 Lehren als Gastfreundschaft .....	278
<b>13 Zusammenfassung .....</b>	<b>285</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>297</b>
Abkürzungen .....	298
Struktur der Arbeit im Überblick .....	299
Anmerkungen zur Transkription.....	301
Sequenz zum Gewährseinsprotokoll (vgl. Kap. 2.7.1) .....	302
Forschungsfragen im zirkulären Prozess.....	304
Kodes, Kategorien und Generalperspektive – Versuch einer lineare Darstellung des zirkulären Prozesses.....	312
Kodebaum.....	317
Verzeichnis der verwendeten Siglen der Schriften von Emmanuel Levinas ..	321
Verzeichnis der verwendeten Wörterbücher und Nachschlagewerke .....	321
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>322</b>



Das Inaktuelle bedeutet hier nicht das Nicht-zur-Kennntnis-Nehmen des Aktuellen oder seine Verneinung, sondern eher das andere des Aktuellen.

(Emmanuel Levinas HA, 1)

## 1 Einleitung

In dieser Arbeit behandle ich<sup>1</sup> ein Phänomen, das sich als ein Unzeitgemäßes, Inaktuelles stellt. Inaktuell im Sinne des französischen Philosophen Emmanuel Levinas<sup>2</sup>, dessen Denken für diese Studie mehr als eine Spur legt. Inaktuell, das bedeutet für die vorliegende phänomenologische Untersuchung das Unbestimmte, Ungewisse und Unsichere als das Andere dessen, was aktuell in LehrerInnenbildung und -forschung behandelt wird. Aktuell bestimmen die Vereinbarungen aus dem Bologna-Prozess<sup>3</sup> weitgehend den Rahmen von Lehrerbildung<sup>4</sup> und -forschung, der Standards und auf Kompetenzorientierung setzt (Oelkers 2009). Aktuell werden kognitionspsychologische Anschlüsse für die Lehrerbildungsforschung gesucht, wie beispielsweise das Modell professioneller Handlungskompetenz von Jürgen Baumert und Mareike Kunter. Konsequenzen daraus für die Lehrerbildung beinhalten ein Expertenparadigma und damit verbunden die schon erwähnte Kompetenzorientierung (Baumert/Kunter 2006; Krauss 2011). Mit der Setzung von Wissen und Können als „Kern der Professionalität“ sehen sich Baumert und Kunter in „weitgehender Übereinstimmung“ mit der Diskussion um LehrerInnenbildung (Baumert/Kunter 2006, 481), soweit dass sie Professionstheoreme anderer theoretischer Verortung als irrelevant für die Lösung professionstheoretischer Probleme des Lehrerberufs halten (ebd., 472). Gemeint ist die Kritik am strukturalistischen Professionstheorem Werner Helpers (1996; Oevermann 1996), von wo aus nach dem Urteil von Autor und Autorin „kein konzeptueller Weg zum Grundproblem professionellen Lehrerhandelns, d.h. zur Frage, wie Unter-

---

<sup>1</sup> Die Ich-Form, die ich in dieser Arbeit verwende, ist in der phänomenologischen Forschungslogik begründet. Ich werde das ausführlich in Kap. 2 darlegen.

<sup>2</sup> Levinas selbst, aus Litauen stammend, später mit französischer Staatsbürgerschaft, schrieb seinen Namen ohne Accent aigu. Manchmal findet sich eine andere Schreibweise: Lévinas. Ich orientiere mich an Levinas.

<sup>3</sup> Die Erklärung von Bologna vom 19. Juni 1999 beinhaltet das Ziel, bis 2010 einen einheitlichen europäischen Hochschulrahmen zu schaffen (vgl. Kap. 2.5).

<sup>4</sup> Verwende ich die rein maskuline Form, folge ich dem Sprachgebrauch des Autors, bzw. der Autorin.

richt möglich ist [, führt]“ (Baumert/Kunter 2006, 472). Helsper (2007) antwortet auf diese Kritik, klärt Missverständnisse und nimmt Kritikpunkte auf. Diese Kontroverse eröffnet das Spannungsfeld, in dem ich mich für die hier vorliegende Untersuchung bewege: Eine pädagogische Fragestellung mit philosophischer Orientierung zu beantworten und u.a. mit Hilfe eines sozialwissenschaftlichen Instrumentariums empirisch zu untersuchen. Allerdings liegen dieser Empirie andere Annahmen als die des Kritischen Rationalismus zu Grunde (Kalthoff/Hirschauer/Lindemann 2008), wie ich in der Methodologie zeigen werde. Ein Blick in die empirische, kritisch-rationale Lehrerbildungsforschung zeigt eine ökonomisierte, kognitionswissenschaftlich verortete Lehrerforschung, die z. B. auf „Bedingungen, Genese, Wirkung und ihre Messung“, so der Untertitel des umfangreichen Sammelbandes zur „Lehrprofessionalität“, fokussiert (Zlatkin-Troitschanskaia/Beck/Semill/Nickolaus/Mulder 2009). „Das Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf“ (Terhart/Bennewitz/Rothland 2011) zeichnet ein ähnliches Bild, wenngleich ein pluralistisches Theorie- und Methodenverständnis gegeben ist. Die HerausgeberInnen entscheiden sich für Konzepte sowohl qualitativ-rekonstruktiver- als auch kritisch-rationaler Forschungsorientierung. Klaus-Jürgen Tillmann diskutiert grundlagentheoretisch fünf unterschiedliche „Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf“, die im Sammelband aufgenommen werden, ordnet sie wissenschaftstheoretisch ein und thematisiert damit die erkenntnistheoretischen Vorentscheidungen, die mit der Wahl des Forschungsansatzes bereits gesetzt werden (Tillmann 2011, 232). Er unterscheidet im Wesentlichen zwei „Theriefamilien“, eine quantitative Forschungsorientierung mit psychologischem Hintergrund und eine qualitativ-rekonstruierende mit soziologischem Theoriehintergrund. (ebd., 238)<sup>5</sup>. Tillmann greift in dieser Systematisierung die Kontroverse Baumert/Kunter (2006) und Helsper (2007) auf, in der sich die beiden skizzierten Theriefamilien begegnen, mit der Frage, inwieweit die jeweiligen Erkenntnisse bzw. die Kritik am je anderen Ansatz den fachwissenschaftlichen Diskurs zur Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern voranbringe (vgl. Tillmann 2011, 237).

---

<sup>5</sup> Die Praxis- und Aktionsforschung, in der Forschung als Teil des Lehrerberufs verstanden wird, ist ein theoretisch begründeter Beitrag zur Forschung, „die sich am Bild des reflektierten Praktikers [orientiert]“ (Tillmann 2011, 238). Sie hat innerhalb der Systematisierung einen Sonderstatus.

Die vorliegende phänomenologische Untersuchung<sup>6</sup> versteht sich als Beitrag innerhalb dieses Diskurses. Der Gegenstand meiner Untersuchung, das Unbestimmte, Ungewisse und Unsichere, schält sich aus einer phänomenologischen Perspektive im Forschungsprozess aus dem hergestellten Text, Forschungsgesprächen mit Lehramtsstudierenden<sup>7</sup>. Mein Stil phänomenologischen Denkens, Forschens und Sprechens wird sich im Text dieser Studie einlegen. Sie ist ein Versuch, den Gegenstand der Untersuchung nicht von der Art und Weise des Untersuchens zu trennen. Insofern ist diese Arbeit als eine wissenschaftliche Suchbewegung zu lesen, dem Gegenstand sprachlich näher zu kommen, ihn zu beschreiben und zu reflektieren, ihm naiv und skeptisch zu begegnen, mit Beispielen anschaulich zu machen und interpretativ zu versuchen, diese Beispiele wahrnehmend und im Gewahrsein intuitiv und analytisch nachzuvollziehen und damit das allgemeine Undifferenzierte eines Unbestimmten, Ungewissen und Unsicheren ins Konkrete der LehrerInnenbildung zu heben (vgl. Brinkmann 2010, 10 f). Dieser Stil entwickelt seine eigene eigenwillige und eigensinnige Dynamik, die sich möglicherweise Leserin und Leser zuweilen zumutet, wenn Denken nicht als Resultat, sondern als Vollzug, als vernehmendes erfahrendes Denken sich, vielleicht mit Kleist zu sprechen, als eine „allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben“ äußert. Deshalb seien mir hier einige Lese-Anregungen erlaubt:

Wie kann der Text gelesen werden? Zunächst mag ein ausführlicher method(olog)ischer Teil I auffallen. Ich gehe von der inzwischen bekannten und elaborierten Grounded Theory Methodology (GTM) aus, entscheide mich für deren Weiterentwicklung, der Reflexiven Grounded Theory (RGT) nach Franz Breuer, entwickle dann, gegenstandsabhängig, einen eigenen Stil, den ich ausführlich darstelle (Teil I, Kap. 2). Es ist durchaus möglich, den Zugang zum Text über die verschiedenen Kapitel oder Teile zu finden. Die Arbeit muss nicht von vorne nach hinten gelesen werden. Die eine mag vielleicht lieber mit der Interpretation (Teil III) beginnen, ein anderer mit Theorie (Teil II), den Schlussfolgerungen in Teil IV oder eben mit der Methodologie. Diese Leseweise bildet den zirkulären, eben nicht linearen, Forschungsprozess ab (vgl. Methodologie). Der Gegenstand der Arbeit ist Unbestimmtes, Ungewisses und Unsicheres. Das Thema inszeniert sich nicht nur im Forschungsprozess, sondern vielleicht auch beim Lesen. Es könnten sich unbestimmte, ungewisse und unsichere Leseer-

---

<sup>6</sup> Phänomenologisches Forschen, Denken und Sprechen und Schreiben sind die epistemischen Vorannahmen meiner Untersuchung, die ich in der Methodologie, Teil I, ausführlich beschreibe.

<sup>7</sup> Zu diesem Prozess ausführlich Kap. 2, zusammenfassend Kap. 2.10.

fahrungen einstellen, Irritationen oder Unerwartetes. Darauf möchte ich explizit hinweisen. Denn das Thema der Ungewissheit inszeniert sich auch im Text. Eindeutige Antworten oder Ergebnisse lassen auf sich warten. Leserin und Leser mögen vielleicht ungeduldig werden, da auch sie ein Feld von Unsicherheit und Ungewissheit betreten. So wird zum Beispiel die Forschungsfrage erst am Ende der Darstellung der Methodologie präzise. Das könnte dem Thema geschuldet sein, der Methodologie, die das Thema einfordert, und auch einem anderen epistemischen und wissenschaftstheoretischen Verständnis, aus dem heraus ich diese Arbeit geschrieben habe (vgl. Kap. Methodologie). Als Orientierungshilfen dienen Tabelle 1 und Übersichten über Forschungsfragen im zirkulären Prozess und über den Prozess der Kode- und Kategoriengenerierung im Anhang. Sie versuchen auf Kosten einer Reduktion von Komplexität einen Überblick oder Einblick zu verschaffen.

Für die Interpretation ist noch anzumerken, dass ich einzelne Sequenzen in den verschiedenen Dimensionen im iterativen Forschungsprozess unter einer spezifischen Frage oder Perspektive durchaus mehrmals interpretiere. Auch das sind Merkmale des Forschungsgegenstandes, Mehrdeutigkeit und seine doppelte Struktur, wie ich sie in Kap. 3.4 ausführe und wie sie sich auch in den systematischen Perspektiven abbildet.

In der Studie versuche ich der erziehungswissenschaftlichen Forderung nach empirischen Arbeiten für LehrerInnenbildungsforschung nachzukommen und grenze mich gleichzeitig von einer kritisch-rationalen Wissenschaftstheorie ab. Vielmehr folge ich der, in einer soziologischen Richtung geführten, Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Empirie und Theorie, die herkömmliche Gütekriterien von Falsifikation/Verifikation aussetzt (Kalthoff 2008, Lindemann 2008). Ich verorte mich in der historischen Anthropologie nach Christoph Wulf (2004, 2006). Pluralität, Komplexität und Differenz seien zentrale Annahmen historischer Anthropologie, d.h. historische und kulturelle Vielfalt des Menschen seien bestimmte „Hinsichten“<sup>8</sup> bei der Auswahl der Themen, Methoden und Forschungsansätze einer anthropologischen Forschung (vgl. Wulf 2006, 22 u. 122 f). Historische Anthropologie öffne sich einem inter- und transdisziplinären Feld, (vgl. Wulf 2004, 11). Ihre diversen Forschungsmethoden sind „historisch-hermeneutische Verfahren der Textinterpretation, die Methoden qualitativer Sozialforschung und die nur schwer methodisierbare philosophische Reflexion“ (ebd., 10). Diese disziplinübergreifende, transdisziplinäre Vielfalt zeichnet sich auch in der Forschungslandschaft eines Unbestimmten, Ungewis-

---

<sup>8</sup> Vgl. Kap. 2.

sen und Unsicheren ab. Michael Wimmer (1996, 2006) dekonstruiert Ungewissheit als konstitutive Größe des Pädagogischen mit philosophischem Hintergrund, Helsper (2005) rekonstruiert die Ungewissheitsantinomie im Lehrerhandeln mit dem strukturtheoretischen Ansatz soziologischer Herkunft und verweist auf erziehungswissenschaftliche rekonstruktive Analysen pädagogischen Handelns (2007, 576). Alfred Schäfer stellt aus pädagogisch-systematischer Perspektive kritische Fragen an ein „handlungstheoretisches Selbstverständnis“ von Pädagogik, das „von Möglichkeitsräumen und -perspektiven“ spricht (Schäfer 2012, 9).

Das Bestimmende dieser Studie ist die levinassche Idee des Unendlichen als ein erfahrendes und empfangendes Denken und Forschen. Sie ruht als theoretische Arbeit in der Erfahrung von Dialog in Dialoggruppen. Dialog als Haltung und als Vision durchzieht diese Arbeit im Konkreten. Es geht also darum Paradoxien der Erziehung für die LehrerInnenbildung sichtbar und sagbar zu machen, diese professionstheoretisch in die fachwissenschaftliche Diskussion zur LehrerInnenbildung einzubinden und dies mit einer ethischen Ausrichtung, allerdings einer Ethik ohne Ethik, wie Levinas sie ausarbeitet und wie noch zu zeigen ist. Ziel wäre dem gegenwärtigen fachwissenschaftlichen Diskurs das Phänomen des Unbestimmten, Ungewissen und Unsicheren für die LehrerInnenbildung als akademische Leitdisziplin in radikaler Ungewissheit hinzuzufügen.

Das Unbestimmte, Ungewisse und Unsichere, in dem sich das Brüchige und Rissige paradox konkretisiert ist also ein Phänomen des Pädagogischen und es bedarf einer pädagogischen Fragestellung für professionstheoretische Antworten, so die These dieser Arbeit. Der kurze Abriss der fachwissenschaftlichen Diskussion zur Ungewissheit in pädagogischen Feldern zeigt eine interdisziplinäre Annäherung an das Thema in philosophischer, soziologischer und pädagogischer Fundierung und zwar in den theoretischen Vorannahmen, in Methode und in empirischen<sup>9</sup> Analysen. Diese Pluralität und Diversität zeichnet

---

<sup>9</sup> Ich verwende die Eigenschaft „empirisch“, die wissenschaftstheoretisch ein erfahrungswissenschaftliches, kritisch-rationalen Wissenschaftsverständnis ausdrückt, das für die Fachdisziplin Pädagogik zu einer Umbenennung in Erziehungswissenschaft führte, in zwei Bedeutungen: Einerseits im eben definierten Sinne, andererseits als Beschreibung der aus der praktischen Forschungsarbeit hergestellten Daten, als das andere der theoretischen Arbeit, das in einem Verhältnis steht (vgl. Kalthoff u.a. 2008). An dieser Stelle hebe ich „empirisches“ Arbeiten aus dem Kontext von erfahrungswissenschaftlichem, kritisch-rationalen Wissenschaftsverständnis heraus und meine damit qualitative Studien zur Untersuchung konkreter Forschungsgegenstände, die auf der Grundlage von (Text)daten interpretierend-explorativ vorgehen (Hitzler 2007, 229).

auch die vorliegende Studie. Zentrales Anliegen ist, das Phänomen, das zunächst durch seine Negationen auffällt, UNbestimmtes, UNGewisses und UNSicheres hinsichtlich seiner Sagbarkeit und Sichtbarkeit zu befragen oder grundsätzlicher, die einfache, empirische, Frage zu stellen: Gibt es das Unbestimmte, Ungewisse und Unsichere in der LehrerInnenbildung? Dass diese simple Frage und die daraus folgenden erst am Ende einer methodologischen Forschungsreise stehen, werde ich in Kap. 2 ausführlich darstellen. Vorweg seien die zentralen Fragen genannt die sich an Dieter Nittels differenztheoretischem Modell für professionstheoretische Überlegungen orientieren (Nittel 2002): (1) Professionstheoretische: Wie und auf welche Weise zeigt sich Unbestimmtes, Ungewisses und Unsicheres in der LehrerInnenbildung? Wie wird es in der Selbstbeschreibung von Lehramtsstudierenden thematisiert? (2) Professionalisierungstheoretische: Wie ist der Umgang mit Unbestimmtem in der ersten Phase der LehrerInnenbildung? Was könnten Ansätze sein, Unbestimmtem, Ungewissem und Unsicherem in der LehrerInnenbildung Raum zu geben, sie zu denken, sie in das Berufsfeld zu integrieren? (3) Professionalitätstheoretische: Was wäre ein professioneller Umgang mit dem Unbestimmten? Wie wäre eine ungewissheitsfreundliche<sup>10</sup> Pädagogik? Was hat eine ungewissheitsfreundliche Pädagogik mit dem intersubjektiven Geschehen zwischen Lehrerin und Schüler zu tun?

Diese Fragen jedoch sind kritisch zu lesen, denn auch sie zeigen die Tendenz, über Wissen den Riss oder die Differenz zwischen Grund und Gegründetem schließen zu wollen (vgl. Schäfer 2012, 179; Wimmer 1996, 2006) oder radikale Ungewissheit aus dem Pädagogischen auszuschließen (Wimmer 2006, 2010). Dieser Widerstreit fordert schon in den Anfängen der Untersuchung ein paradoxales Denken heraus, das die Pendelbewegung, das Vor und Zurück, das Sowohl-als-Auch, im Denkraum offen hält. Ein Konflikt besteht in jedem Bemühen um begriffliche Klarheit und ist Kategorienbildung inhärent, wie Gamm (1997) ausführt. Dennoch ist diese Studie ein Versuch, mich in einer öffnenden Bewegung dem Gegenstand zu nähern. Unbestimmtes, Ungewisses und Unsicheres sind Konzepte, die im Umkreis sogenannten poststrukturalistischen Denkens gedacht und behandelt werden, ich greife die dort impliziten Heuristiken auf, z.B. die poststrukturalistischen Prämissen dekonstruktiven Denkens (Derrida in Wimmer 2006), (post)moderne<sup>11</sup> Zugänge phänomenologischer

---

<sup>10</sup> Diesen Begriff verdanke ich Paul Mecheril.

<sup>11</sup> Die Unterscheidung Moderne/Postmoderne ist nicht unproblematisch und möglicherweise eine vereinfachte Zuschreibung komplexer Vorgänge. Waldenfels diskutiert kritisch und