

Messner, Helmut

Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 25 (2007) 3, S. 364-376



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Messner, Helmut: Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 25 (2007) 3, S. 364-376 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136570

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille¹

Helmut Messner

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Bedeutung des beruflichen Wissens für das berufliche Handeln im Lehrberuf. Dabei werden die Frage nach den Anforderungen des beruflichen Handelns und nach den verschiedenen Formen beruflichen Wissens gestellt sowie die Wechselwirkungen zwischen Handeln und Wissen als Grundlage für die professionelle Entwicklung analysiert. Vor diesem Hintergrund werden aus der Perspektive der Ausbildung einige Konsequenzen für den Aufbau von Professionalität bei Lehrerinnen und Lehrern formuliert.

1. Einleitung

Die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist eng mit der Erwartung verknüpft, den Lehrberuf zu professionalisieren. Professionalisierung wird dabei im Wesentlichen als theorie- und wissenschaftsgestützte berufliche Ausbildung für den Lehrberuf verstanden. Im Kanton Aargau beispielsweise wurde die Tertiarisierung der Lehrerbildung mit dem Dekret über die Organisation der kantonalen Lehrerbildung bereits 1972 gesetzlich verankert und 1976 mit der Errichtung der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) in Zofingen umgesetzt. Damit wurde die Trennung von Allgemein- und Berufsbildung vollzogen, die an Lehrerseminarien noch verknüpft waren, und die Maturität als Voraussetzung für den Eintritt in die Lehrerbildung vorgeschrieben.

Der damalige Erziehungsdirektor, Arthur Schmid, formulierte das Ziel der Professionalisierung des Lehrberufs bei der Eröffnungsfeier der HPL am 21. Mai 1976 sinngemäss so: «Ziel der neuen Ausbildung ist es, Lehrpersonen zu befähigen, die Hintergründe ihres beruflichen Handelns zu verstehen, hinter die Praxis zu sehen. Die Wissenschaft stellt die Frage nach der Wahrheit, in der Praxis stellt sich zudem die Frage: Ist es auch gut, was wir da tun?» Wahrheit und Verantwortung werden hier als zwei Seiten von Professionalität bezeichnet, die durch eine sinnvolle Verknüpfung von theoretischer und praktischer Ausbildung erreicht werden soll. 30 Jahre später ist das Grundanliegen der Professionalisierung im Sinne einer wissenschaftlichen und theoriegestützten Ausbildung nach wie vor eine zentrale Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen.

¹ Bei diesem Text handelt es sich um eine überarbeitete Fassung meiner Abschiedsvorlesung für Studierende, Dozierende und Praxislehrpersonen am Institut Sekundarstufe I der PH FHNW am 20. Juni 2007 in Aarau.

Peter Schmid, Präsident der Fachhochschulrates der FHNW, formulierte dies anlässlich des diesjährigen Forums Lehrerinnen- und Lehrerbildung am 10. Mai 2007 auf der Lenzburg so: «Das ‹System› Mensch ist mindestens so komplex wie andere (technische) Systeme. Deshalb brauchen auch Lehrpersonen (nicht nur Techniker) eine theoriegestützte Ausbildung – z. B. über Entwicklungs- und Lernprozesse –, welche sie befähigt, ihr pädagogisches und didaktisches Handeln zu reflektieren, zu begründen und sich veränderten Situationen anpassen zu können». Soweit die Erwartungen an die Professionalisierung. Auf der anderen Seite sind wir immer wieder mit der Feststellung der relativen Wirkungslosigkeit oder ‹Trägheit› (Renkl, 1996) von theoretischem Wissen in der Praxis konfrontiert, das in der Praxis nicht genutzt wird. Diese Kritik findet in der Metapher von der ‹Kluft zwischen Wissen und Handeln› (Mandl & Gerstenmaier, 2000) ihren Niederschlag. Ein italienisches Sprichwort drückt dies so aus: ‹Fra il dire e il fare c'è di mezzo il mare› (Zwischen dem Reden und dem Tun liegt das Meer!).

Die Frage nach der sinnvollen Verknüpfung von Theorie und Praxis ist auch Gegenstand der aktuellen Professionalisierungsdebatte (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Lipowsky, 2006; Terhart, 2007), welche die Grundlagen der Professionskompetenz und deren Entwicklung durch neue Lehr-/Lernmodelle analysiert und untersucht. Wie lässt sich professionelles Wissen und Können von Lehrpersonen genauer bestimmen? Welches sind die Referenzpunkte dieses Wissens? Wie kann Professionalität in der Lehrerbildung aufgebaut und gefördert werden? Auf diese Fragen versuchen die folgenden Ausführungen eine Antwort zu geben, indem auf die aktuelle Diskussion und persönliche Erfahrungen Bezug genommen wird.

2. Wissen und Können für professionelles Handeln im Lehrberuf

Aufgabe der Lehrerbildung ist es, erfolgreiche und verantwortungsbewusste Fachleute für Unterricht und Erziehung an öffentlichen Schulen auszubilden.

Welches Wissen und Können brauchen nun Lehrpersonen, um ihre beruflichen Aufgaben professionell erfüllen und um sich beruflich weiterentwickeln zu können? In der gegenwärtigen Professionsdebatte ist häufig von berufsbezogenen Kompetenzen die Rede, welche Lehrpersonen befähigen, ihre Berufsaufgaben zu bewältigen. Diese werden in Anlehnung an die sogenannten Bildungsstandards für die Schüler und Schülerinnen als Professionsstandards (Oser, 1997; Terhart, 2007) von Lehrpersonen bezeichnet. Damit sind spezifische Leistungs- und Kompetenzerwartungen an das Handeln von Lehrpersonen und somit Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen gemeint, die zur Bewältigung von beruflichen Aufgaben erforderlich sind.

Kompetenzen oder Könnensbereiche haben eine doppelte Referenz: Sie beziehen sich einerseits auf das berufliche Handlungsfeld im Lehrberuf und andererseits auf die inhaltliche Wissensbasis, die dem Können zugrunde liegt (vgl. Abb. 1). Das berufliche

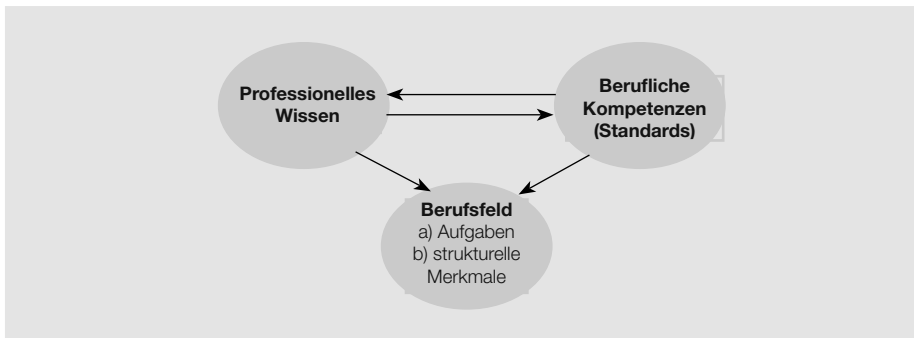


Abbildung 1: Bezugspunkte professionellen Handelns

Handlungsfeld von Lehrpersonen kann auf verschiedene Weise näher bestimmt werden. Der *situationsorientierte Ansatz* geht von der Beschreibung beruflicher Aufgaben und Anforderungen aus, die den Lehrberuf kennzeichnen: Unterrichten und Erziehen, Beurteilen und Beraten, Zusammenarbeit im Team, berufliche Weiterbildung, Beteiligung an der Schulentwicklung. Diese relativ globalen Aufgaben werden dann in einem weiteren Schritt in Teilaufgaben und Anforderungen zerlegt, welche für die Erfüllung dieser Aufgaben erforderlich sind. Oser (1997) legt der Definition von Standards folgende Aufgabenbereiche zugrunde:

- Gestaltung von Lehrer-Schüler-Beziehungen
- Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose
- Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
- Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
- Vermittlung von Lernstrategien und Begleitung von Lernprozessen
- Gestaltung und Methoden des Unterrichts
- Leistungsmessung
- Einsatz von Medien und neuen Informationstechnologien im Unterricht
- Zusammenarbeit in der Schule
- Gestaltung einer Schule und Öffentlichkeit
- Selbstorganisation der eigenen Tätigkeit als Lehrperson
- Allgemeindidaktische und Fachdidaktische Kompetenzen

Der *strukturelle Ansatz* geht von der spezifischen Struktur des beruflichen Handelns bzw. der pädagogischen bzw. didaktischen Situation aus. Das Lehrerhandeln ist im Gegensatz zu anderen akademischen Berufen nicht eindeutig bestimmbar und festgelegt. Terhart (2006) spricht von der «Nicht-Algorithmizität» des Lehrerhandelns und meint damit, dass es keine genauen technischen Vorschriften für erfolgreiches Handeln im Lehrberuf gäbe. Warum dies? Unterrichtliche und erzieherische Handlungssituationen sind immer komplex und mehrdimensional, d.h. sie werden gleichzeitig von verschiedenen Faktoren bestimmt. Die Lehrperson ist somit immer nur ein Faktor in einem sehr

dynamischen Geschehen. Systemische Modelle der Unterrichtsforschung versuchen, diese Komplexität abzubilden (vgl. Fend, 1998; Helmke, 2004). Die Wirkung der getroffenen Massnahmen und Angebote ist deshalb auch nicht völlig vorhersehbar und nur begrenzt planbar.

Dazu kommt, dass pädagogisches Handeln vielfach von widersprüchlichen oder paradoxen Anforderungen und Erwartungen gekennzeichnet ist: Fördern und/oder Selektion, Führen und/oder Wachsen lassen, Nähe und/oder Distanz usw. Solche Antinomien oder Dilemmata sind für die pädagogische Praxis kennzeichnend. Auch sind pädagogische wie didaktische Situationen und Handlungen vielfach durch die Biografie der Beteiligten geprägt und öffentlich in dem Sinne, dass die Beteiligten die gegenseitigen Reaktionen wahrnehmen. Beispiel: Die grundsätzlich pädagogisch sinnvolle Sonderbehandlung eines Schülers mit Migrationshintergrund hat Auswirkungen auf das soziale Verhalten der Mitschüler und Mitschülerinnen und kann die Wirkung ins Gegenteil verkehren. Sowohl die spezifischen Aufgaben wie auch die Struktur der pädagogischen Berufstätigkeit bilden einen wichtigen Bezugspunkt für die Definition von Kompetenzen oder Professionsstandards.

Professionsstandards haben indessen auch eine *inhaltliche Seite*, welche die Wissensbasis des Handelns betrifft. Weinert (2001, S.7) definiert Kompetenzen «als die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme (Aufgaben) zu lösen, sowie die damit verknüpften motivationalen, volitionalen (willentlichen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten...». Berufliche Kompetenzen weisen eine «multiple Wissensbasis» (Herzog, 1995, S. 261) auf, die neben explizitem (formalem) Wissen auch implizites Wissen sowie Überzeugungen, Einstellungen und Meinungen umfasst, welche das Handeln beeinflussen. Lehrpersonen greifen bei Erklärungen, Begründungen, Handlungsvollzügen und Planungen auf diese multiple Wissensbasis zurück. Welches Wissen von Lehrpersonen ermöglicht nun ein professionelles Handeln?

Es gibt in der Professionsforschung verschiedene Versuche, die Inhaltsbereiche und Formen professionellen Wissens von Lehrpersonen zu beschreiben und eine Topologie beruflichen Wissens zu konzipieren (Shulman, 1987; Bromme, 1997; Baumert & Kunter, 2006, vgl. Abb. 2). Professionelles Wissen kann inhaltlich oder psychologisch näher bestimmt werden. Inhaltlich wird zwischen verschiedenen Wissensdomänen wie Fachwissen, pädagogischem Wissen und fachdidaktischem Wissen, Beratungswissen usw., psychologisch zwischen unterschiedlichen Repräsentationsformen des Wissens unterschieden in der Form von allgemeinem Regelwissen (propositionalem Wissen), fallgebundenem Wissen und strategischem Wissen (prozeduralem Wissen) (Shulman, 1987). Nicht alles Wissen und Wollen, das unser Handeln beeinflusst, kann indessen artikuliert werden wie explizites oder formales Wissen. Berufliches Können stützt sich auf «implizites» Wissen oder «tacit knowledge» (Neuweg, 2002) ab, das erfahrungsgebunden und sprachlich nicht direkt fassbar ist. Auch Überzeugungen (beliefs), Wert-

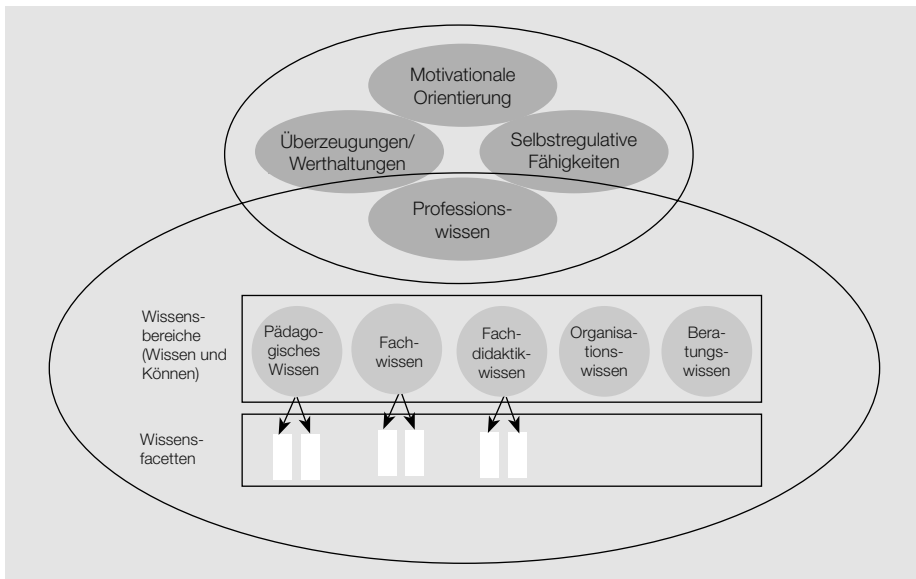


Abbildung 2: Modell professioneller Handlungskompetenz (nach Baumert & Kunter, 2006).

orientierungen oder Alltagskonzepte (teacher concepts) sind oft implizit und können allenfalls als subjektive Theorien expliziert werden. Solche impliziten Konzepte und Überzeugungen von Lehrpersonen sind für das berufliche Handeln vermutlich oft einflussreicher als das formale wissenschaftliche Berufswissen. Implizite Zielvorstellungen von Lehrpersonen im Geschichtsunterricht korrespondieren beispielsweise mit Angaben zum bevorzugten Unterrichtsstil (vgl. Messner & Buff, 2007, S.164 f.). Allerdings kann hier nicht von einem direkten ursächlichen Wirkungsverhältnis gesprochen werden, es kann sich auch um nachträgliche Begründungen (Rationalisierungen) des eigenen Tuns handeln. Allerdings gibt es im Unterschied zu anderen akademischen Berufen bis heute weder verbindliche Professionsstandards noch eindeutige Festlegungen der formalen Wissensbasis für professionelles Handeln im Lehrberuf. Dies erlaubt zwar eine gewisse Lehrfreiheit, führt andererseits aber zum Vorwurf der Beliebigkeit von Ausbildungsinhalten. Was muss eine Lehrperson wissen und können, um verantwortungsbewusst und erfolgreich handeln zu können? Die Antwort auf diese Frage ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass begründete Curricula für die Professionalisierung von Lehrpersonen entwickelt werden können. Baumert und Kunter (2006) untersuchen in der sogenannten Coactiv-Studie am Max-Planck-Institut (MPI) in Berlin die Auswirkungen verschiedener Wissenskomponenten für den erfolgreichen Mathematikunterricht. Dabei zeigte sich, dass das fachliche und fachdidaktische Wissen eine wichtige Basis für erfolgreichen Unterricht darstellen.

3. Vom Wissen zum Handeln oder vom Handeln zum Wissen? Über die Relation von Theorie und Praxis

Das Verhältnis von Theorie und Praxis kann auf einer sozio-kulturellen und auf einer individuellen Ebene untersucht werden (Abb. 3). Bevor ich auf die individuelle Ebene eingehe, einige allgemeine Klärungen. Mit Praxis meinen wir eine soziale Realität der Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit, die viele Aspekte aufweist (Methoden, Themen, Lehrmittel, institutionelle Rahmenbedingungen und Bewertungskriterien usw.) und von verschiedenen Faktoren abhängt, z. B. auch von politischen und kulturellen Rahmenbedingungen und Traditionen.



Abbildung 3: Offenes Modell der Theorie-Praxis-Relation

Die Wissenschaft dagegen beschreibt und analysiert die Praxis, sie leitet sie nicht direkt an. Sie nimmt eine distanzierte Beobachter-Perspektive ein, aus der sie Erscheinungsformen, Bedingungen und Wirkungen der Praxis untersucht. Zu diesem Zweck entwickelt beispielsweise die Erziehungswissenschaft Modelle und Konzepte über die Erziehungswirklichkeit, um diese zu beschreiben, in ihren Voraussetzungen und Wirkungen zu untersuchen und zu erklären. Die Logik der Wissenschaft ist demnach eine andere als die Logik der Praxis. Wissenschaft erzeugt neues Wissen, das durch Forschung und intersubjektiven Austausch verifiziert oder überprüft wird. Die berufliche Praxis ist dagegen eine Kunst, die im Hinblick auf angestrebte Bildungs- und Erziehungsziele (Werte) als mehr oder weniger angemessen beurteilt werden kann.

Auf der *individuellen Ebene* stellt sich die Relation von Theorie und Praxis als Verhältnis von Wissen und Handeln dar. Psychologische Handlungstheorien gehen davon aus, dass Handeln nicht primär durch die äussere Situation und die Handlungsfolgen bestimmt wird, wie dies der Behaviorismus nahe legt, sondern durch individuelle Kognitionen und Motive bzw. Emotionen, welche die Interpretation der Situation, das Setzen von Zielen, das Abwägen von Alternativen, das Planen von Handlungen steuern. Dabei stützt sich der Handelnde auf explizites und implizites Wissen ab, das er in der jeweiligen Situation aktualisiert und rekonstruiert. In beruflichen Situationen muss jeweils rasch und situativ angemessen gehandelt werden. Intelligentes Handeln in konkreten beruflichen Situationen ist häufig nicht das Ergebnis bewusster Entscheidungen und der bewussten Anwendung von Regeln, sondern Ausdruck praktischer Erfahrung und Intuition (Neuweg, 2002). Schön (1983) spricht in diesem Zusammenhang von «knowledge in action». Vielfach können wir unser Handeln oft erst nachträglich – wenn überhaupt – beurteilen und rechtfertigen.

Wozu ist dann das theoretische oder formale Berufswissen gut, das wir in der Ausbildung vermitteln? Ist es «Wissen für die Praxis» oder «Wissen über die Praxis»? (vgl. Messner & Reusser, 2000, S. 281). Die Annahme, dass es einen direkten Transfer vom formalen Wissen zum Handeln gäbe, ist nicht haltbar (vgl. Neuweg, 2002). Wir wenden in praktischen Problemsituationen nicht einfach uns bekannte Regeln an. Vielmehr greifen wir auf Handlungsschemata zurück, die in unserem Repertoire zur Verfügung stehen. Theoretisches Regelwissen sichert demzufolge noch kein praktisches Geschick. Pädagogisch-didaktisches Wissen allein macht noch keinen guten Lehrer, keine gute Lehrerin aus. Die Differenz zwischen Theorie und Praxis lässt sich nicht durch eine lineare Anwendung wissenschaftlichen Wissens auf das Handeln überbrücken. Neuweg (2002, S. 16) formuliert dies so: «Theoretisches Wissen stellt keine unmittelbare Steuerungsgrundlage für unterrichtliches Handeln dar, sondern liefert Instrumente für das Reden und Nachdenken über und das Rationalisieren von unterrichtlichem Handeln.»

Darin unterscheidet sich der Professionelle vom Laien: Der Professionelle kann sein Handeln begründen und darüber sprechen. Dazu benötigt er eine Fachsprache und ein breites Hintergrundwissen. Theoretisches Wissen erfüllt somit keinen Selbstzweck, sondern dient als Medium für «pädagogisches Sehen und Denken» (Flitner & Scheuerl, 1984) über die Praxis. Es bildet einen Rahmen, um praktische Erfahrungen einzuordnen und den pädagogischen Sinn gewisser Massnahmen beurteilen zu können. Eine nicht reflektierte und unverstandene Praxis birgt die Gefahr der Ideologisierung oder Erstarrung beruflichen Handelns. Professionelles Handeln von Lehrpersonen verbindet theoretisches Wissen und praktisches Können, die sich gegenseitig durchdringen und bereichern (vgl. Abb. 4).

Nittel (2002, S. 271) formuliert dies so: «Wissen und Können bilden die beiden Quellen von Professionalität, allerdings beschränkt sie sich weder auf das Fachwissen einer akademischen Disziplin noch auf die blossе Intuition oder die reine Erfahrung des virtuosen Praktikers». Professionelles Handeln oder Können beruht auf zwei Säulen: Wissenschaftliches Wissen und Denken einerseits sowie prozedurales Können in der Form von erfahrungsgestützten Handlungsschemata andererseits. Erfahrung allein garantiert noch kein professionelles Handeln im Sinne eines flexiblen und zielgerechten Handelns. Wissenschaftliches Wissen und Denken allein genügt andererseits ebenfalls nicht für eine erfolgreiche Praxis. Erst die Verbindung von beidem ermöglicht Professionalität im Beruf. In Analogie zum berühmten Diktum von Kant, «Begriffe ohne Anschauung sind leer, Anschauung ohne Begriffe ist blind», könnte man folgenden Grundsatz formulieren: «Theoretisches Wissen ohne Erfahrung bleibt leere Worthülse, praktische Erfahrung ohne theoretische Fundierung blind.»

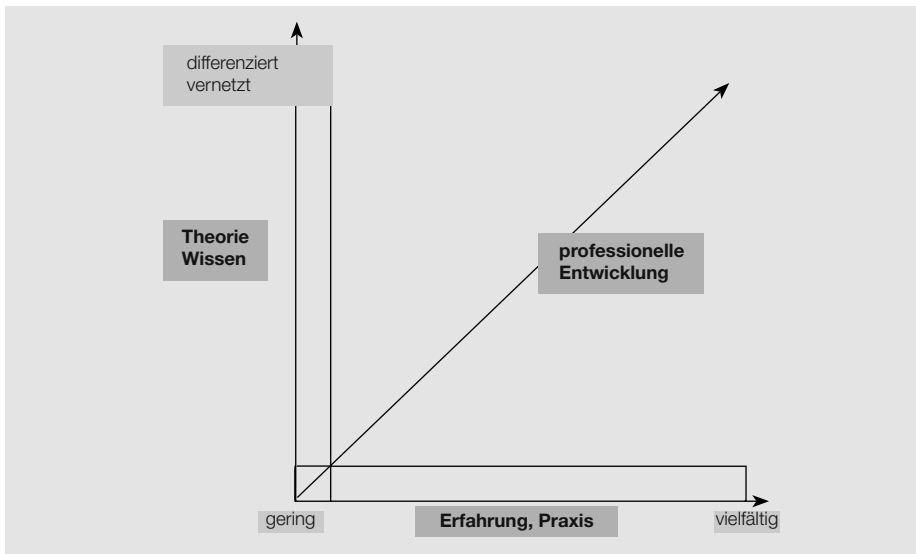


Abbildung 4: Entwicklungsmodell von Professionalität

4. Professionalisierung von Lehrpersonen – Professionelles Wissen und reflektierte Praxis

Professionalität verbindet – wie oben dargestellt – flexibles berufliches Können mit wissenschaftlich fundierter Denk- und Urteilsfähigkeit. Es handelt sich dabei gewissermaßen um zwei sich ergänzende Zieldimensionen der Entwicklung von Professionalität (vgl. Abb. 4). Die Entwicklung der wissenschaftlichen Denk- und Urteilsfähigkeit erfordert eine fundierte berufsbezogene wissenschaftliche Ausbildung. Handlungskompetenz oder Können ist indessen durch Belehrung allein nicht zu erreichen, sondern bedarf immer der praktischen Übung und Erfahrung. Es geht in der Ausbildung primär nicht darum, die sogenannte »Kluft zwischen Wissen und Handeln« direkt zu überbrücken, wie dies das Transfermodell des Wissens nahe legt, sondern beide Seiten zu pflegen und zu entwickeln – professionellen Wissensaufbau *und* praktisches Können (Wahl, 2001, 2006). Die Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen Reflexion und Handlung ist indessen nicht aufhebbar. Der Aufbau von professioneller Handlungskompetenz erfolgt einerseits durch eine wissenschaftsgestützte Auseinandersetzung mit Aufgaben und Fragen der Berufspraxis und andererseits durch die Reflexion von Erfahrungen in der Praxis, die sich beim Aufbau und bei der Erprobung beruflicher Handlungsschemata und Problemlösungen ergeben. Für den Aufbau professioneller Kompetenz kann entweder von praktischen Aufgaben oder Problemstellungen ausgegangen werden, die in der Folge unter theoretischen Gesichtspunkten analysiert und reflektiert werden, oder von theoretischen Modellen und Konzepten, die erst se-

kundär auf praktische Fragen und Phänomene bezogen werden. Es gibt verschiedene Wege, die zur Entwicklung von Professionalität beitragen, und die sich sinnvollerweise gegenseitig ergänzen.

4.1 Bearbeiten von Alltagskonzepten und subjektiven Überzeugungen

«Teachers teach as they were taught rather than as they are taught to teach». So ist beispielsweise der Glaube an die Wirksamkeit von vorbereiteten Diktaten zur Rechtschreibförderung entgegen allen fachdidaktischen Gegenargumenten immer noch eine weit verbreitete Realität. Diethelm Wahl (2001, 2006) stellt in seinem Konzept «Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln» die Arbeit mit handlungssteuernden subjektiven Strukturen und Erfahrungsmustern ins Zentrum, die durch vielfältige Formen der Reflexion und Konfrontation bewusst gemacht und verändert werden können. Die Veränderung erfolgt ausgehend von praktischen Problemen und Themen in drei Lernschritten:

- a) Handlungssteuernde Strukturen durch die Bezugnahme auf eigene Erfahrungen und subjektive Theorien bearbeitbar machen
- b) Verändern von subjektiven Theorien durch Konfrontation mit theoretischen Modellen und wissenschaftlichen Erkenntnissen und Entwickeln neuer Problemlösungen
- c) Neues Handeln planen und in Gang bringen.

Auch viele Beratungsmodelle in der Weiterbildung gehen von den subjektiven Alltagstheorien und Erfahrungen aus, die dann weiter bearbeitet und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen konfrontiert werden (vgl. Mutzeck, 1999). Ebenfalls in diese Richtung zielen biografische Ansätze (vgl. Gudjons, Pieper & Wagener, 1996), welche biografisch geprägte Einstellungen und Überzeugungen fokussieren und die Entwicklung der individuellen pädagogischen Identität fördern sollen.

4.2 Situiertes und fallbezogenes Lernen

Andere Ansätze gehen von praktischen Erfahrungen und Aufgabenstellungen aus, die kooperativ bearbeitet und reflektiert werden. Dazu zählen Fallbesprechungen und Praxisreflexionen. Professionelles Wissen ist vielfach *fallbezogenes Wissen* und wird deshalb von Studierenden erfolgreich über die Analyse von Einzelfällen und Einzelbeispielen erworben. Das wissenschaftliche Regelwissen wird auf diese Weise mit Bedeutung angereichert. Abstrakte Theorien und Modelle ohne konkrete Einbettung und Kontextualisierung bleiben bei den Studierenden oft «träge» und werden für das Denken und Urteilen in praktischen Situationen nicht genutzt. Der Genfer Psychologe und Pädagoge Eduard Claparède sprach in diesem Zusammenhang von einem «geistlosen Möblieren» der Köpfe mit Begriffen, das es zu vermeiden gelte, vielmehr sei ihre sinnvolle Nutzung zu lehren.

Die *problembezogene und «situierte» Konstruktion* und Rekonstruktion von wissenschaftlichem Wissen in konkreten beruflichen Kontexten dient diesem Ziel, indem der Erwerb neuen Wissens mit seiner Verwendung in realistischen Kontexten verknüpft

wird. Wichtig ist dabei, dass die Problemsituationen möglichst realistisch bzw. authentisch sind und von den Studierenden als bedeutsam wahrgenommen werden. Solche Situationen stehen nur begrenzt zur Verfügung und werden am besten in Zusammenarbeit mit der berufspraktischen Ausbildung hergestellt. Die videogestützte Unterrichtsreflexion bildet in diesem Zusammenhang eine fruchtbare Quelle für berufswissenschaftliche Fragestellungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Kurt Reusser u.a., 2007, www.didac.unizh.ch/Videoportal), weil sie authentische Situationen darstellen, die wiederholt unter verschiedenen Gesichtspunkten ausgewertet werden können.

Das *zielorientierte Planen und Erproben von Lernumgebungen* und innovativen Handlungskonzepten stellt eine weitere Möglichkeit dar, die Entwicklung professionellen Handelns zu unterstützen. Das Planen und Erproben von komplexen Lernaufgaben und Lernumgebungen erfordert konzeptionelle Leistungen (design science), die praktische Ideen und Intuition mit wissenschaftlichen Begründungen verknüpfen.

4.3 Systematischer Wissensaufbau und forschendes Lernen

Die Schulung wissenschaftlichen Denkens und Urteilens muss nicht immer eng praxisbezogen erfolgen. Sie kann und soll auch disziplinbezogen in der Auseinandersetzung mit Theorien und Argumentationsweisen relevanter Bezugswissenschaften beruflichen Wissens und Handelns geschehen. Die Rezeption und Reflexion grundlegender Modelle und wissenschaftlicher Verfahren trägt dazu bei, ein gedankliches Bezugssystem zu entwickeln, das für die Analyse und Einordnung praktischer Phänomene und Fragen hilfreich sein kann. Die Fokussierung von Alltagstheorien und praktischen Berufsfragen bedarf deshalb der Ergänzung durch wissenschaftliche Theorien und Argumentationsweisen.

Schliesslich gibt es auch wissenschaftliche Argumentations- und Betrachtungsweisen, welche über die Klassenzimmerperspektive hinausreichen und grundsätzlichere bildungsphilosophische, soziologische, anthropologische und schultheoretische oder lebensweltliche Zusammenhänge betreffen. Lehrpersonen sollten sich daran beteiligen können oder zumindest verstehen, worum es dabei geht. Die Auseinandersetzung mit solchen grundsätzlichen Fragen trägt dazu bei, ein vertieftes Verständnis der eigenen Berufsrolle zu erreichen. Dazu gehört auch ein breites *Interesse für kulturelle und lebensweltliche Problem- und Fragestellungen*, die nicht im engeren Sinne zum Kerngeschäft der Lehrperson gehören.

Die systematische Theorievermittlung findet ihre Entsprechung im *forschenden Lernen*, wobei theoriegeleitete selbständige Erkundungen und Beobachtungen im disziplinären Kontext oder im Handlungsfeld «Schule» gemeint sind, die zu Ausbildungszwecken durchgeführt werden. Sie bieten Gelegenheit, offene Situationen unter Bezugnahme auf das eigene fachliche und erziehungswissenschaftliche Wissen zu strukturieren und Zusammenhänge zu untersuchen bzw. zu analysieren. Dies gilt auch für die Teilnahme an Forschungs- und Entwicklungsprojekten an Pädagogischen Hochschulen. Studierende

üben sich dabei darin, eine Beobachterperspektive einzunehmen, bei der Beobachtung und Interpretation pädagogisch relevanter Phänomene auseinander gehalten werden.

4.4 Kognitive Meisterlehre als Modell berufspraktischer Ausbildung

Die Entwicklung beruflichen Könnens im Sinne einer flexiblen und verantwortungsvollen Praxis erfordert spezielle Erfahrungs- und Übungsgelegenheiten. Der Aufbau flexibler Handlungsschemata ist ein langfristiger Prozess, der in Anlehnung an das Modell der *kognitiven Meisterlehre* von Collins und Brown (1984) durch verschiedene Massnahmen unterstützt werden kann, die sich gegenseitig ergänzen:

- a) durch das *Modeling* von Experten, die zeigen, wie bestimmte Aufgaben angemessen (zielgerecht) gelöst werden können;
- b) durch das *Coaching* von Mentoren, das zur Klärung von Zielen und Bedingungen des Handelns beiträgt;
- c) durch das *Scaffolding* und *Fading*, indem zu Beginn Hilfestellungen und Anleitungen gegeben werden, die dann schrittweise zurückgenommen werden, während grössere Handlungsspielräume gewährt werden. Wichtig für eine intelligente Praxis sind jedoch auch
- d) die *Artikulation* und *Reflexion* des eigenen Tuns und Vorgehens, indem die einzelnen Schritte bewusst gemacht und in ihrer Wirkung überprüft werden, und schliesslich
- e) die *Exploration*, indem die Handlungssituation gezielt variiert und erweitert wird oder indem mit alternativen Konzepten experimentiert wird.

5. Fazit zur Ausbildung von Professionalität

Die Relation von Wissen und Handeln kann nicht als lineares Transfer- oder Anwendungsverhältnis verstanden werden in dem Sinne, dass wissenschaftliches Wissen Handeln direkt steuert. Zwischen beruflichem Wissen und Handeln bestehen vielseitige Wechselwirkungen, die das berufliche Handeln und Wissen erweitern und transformieren. Wissenschaftliches Wissen dient dazu, die Berufspraxis besser zu verstehen, zu begründen und auch kritisch zu hinterfragen. Es liefert ferner Gesichtspunkte für die Planung und die Entwicklung innovativer didaktischer oder pädagogischer Handlungsmöglichkeiten. Die Praxis besteht indessen auch unabhängig vom theoretischen Wissen und folgt einer anderen Logik, die stärker situations- und erfahrungsgebunden ist. Berufliche Professionalität weist eine *doppelte Referenz* auf, zu wissenschaftlichen Inhalten und Betrachtungsweisen einerseits und zur beruflichen Praxis und Erfahrung andererseits (vgl. Abb. 5). Die Ausbildung und Entwicklung von Professionalität erfordert deshalb eine ausgewogene Berücksichtigung und Pflege sowohl der wissenschaftlichen Logik als auch der Handlungslogik im beruflichen Feld. Dies bedeutet, dass die Schulung professionellen Denkens und Urteilens nicht losgelöst von der pädagogischen wie didaktischen Praxis und ihren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erfolgen soll. Auf diese Weise erfahren das berufliche Handeln wie auch das wissenschaftliche Wissen eine Transformation und bessere Fundierung.

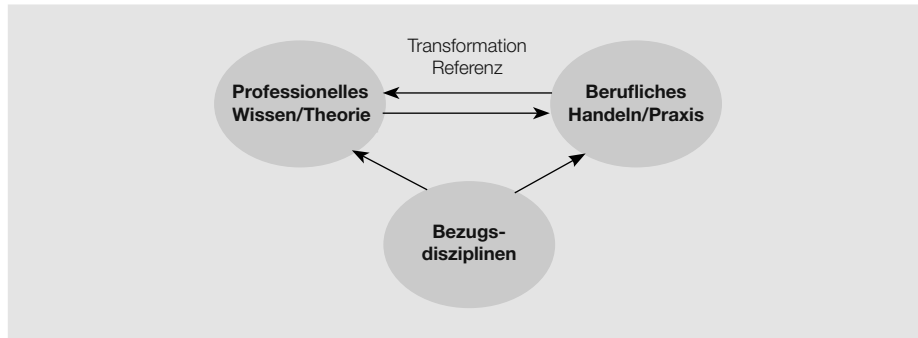


Abbildung 5: Relation zwischen beruflichem Wissen, Handeln und Bezugsdisziplinen

Es braucht in der Aus- und Weiterbildung Orte und Gelegenheiten zur Entwicklung wissenschaftlichen Wissens und Denkens sowie zur Reflexion der eigenen beruflichen Identität. Praktisches Können erfordert indessen auch den gezielten Aufbau von beruflichen Handlungsschemata und deren Erprobung in der Praxis. Allerdings ist damit nicht der Aufbau von «blinden» (mechanischen) Handlungsrouninen gemeint, sondern die Entwicklung von intelligenten, d. h. zielgerichteten und situationsgerechten Handlungsmustern «im Feld». Erfahrung allein garantiert noch kein professionelles Handeln. Erst in Verbindung mit bewusster Planung und Reflexion wird das berufliche Handeln professionell. Wissenschaft und Praxis bilden dabei die beiden Eckpfeiler der professionellen Entwicklung.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort «Professionelle Kompetenz von Lehrkräften». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E.** (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction* (pp. 453-494). Hillsdale: Erlbaum.
- Fend, H.** (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Flitner, A. & Scheuerl, H.** (Hrsg.). (1984). *Einführung in Pädagogisches Sehen und Denken* (10. Aufl.). München: Piper Verlag.
- Gudjons, H., Pieper, M. & Wagener, B.** (1962). *Auf meinen Spuren: das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte*. Hamburg: Reinbek.
- Helmke, A.** (2004). *Unterrichtsqualität – Erfassen, Bewerten, Verbessern* (2. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Herzog, W.** (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273.

- Lipowsky, F.** (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (51. Beiheft), 47–70.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J.** (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Messner, H. & Buff, A.** (2007). Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht. Didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In P. Gautschi, D. V. Moser & P. Wiher (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (S. 143–176). Bern: h.e.p.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2002). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 277–294.
- Mutzeck, W.** (1999.) *Kooperative Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G. H.** (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10–29.
- Nittel, D.** (2002) Professionalität ohne Profession. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 253–287). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Renkl, A.** (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.
- Reusser, K., Waldis, M. & Gautschi, P.** (2007). Fachdidaktische Arbeit mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In P. Gauschi, D. V. Moser & P. Wiher (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (S. 263–290). Bern: h.e.p.
- Schön, D.A.** (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L.S.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–21.
- Terhart, H.-E.** (2006). Professionalität im Lehrberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, (4), 580–597.
- Terhart, H. E.** (2007). Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 2–14.
- Wahl, D.** (1991). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174.
- Wahl, D.** (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, F. E.** (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Competencies* (pp. 45–65). Seattle: Hogrefe.

Autor

Helmut Messner, Dr. phil, Professor an der Pädagogischen Hochschule der FHNW, Rankmattweg 4, 4804 Strengebach, helmut.messner@bluewin.ch