

Herzog, Walter

Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 3, S. 253-273



Quellenangabe/ Reference:

Herzog, Walter: Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 3, S. 253-273 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133090 - DOI: 10.25656/01:13309

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133090>

<https://doi.org/10.25656/01:13309>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Walter Herzog

In den "Beiträgen zur Lehrerbildung" fand im Heft I (1995) eine breite Diskussion über Schulpraktika statt, die im wesentlichen von Verantwortlichen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geführt wurde. Was dabei zu wenig zur Sprache kam, sind die theoretischen Gründe, die für eine Reform der Praktikumsausbildung sprechen. Dieses Defizit äussert sich in der recht grossen Heterogenität der Diskussionsbeiträge. Im folgenden wird versucht, der aktuellen und wichtigen Debatte um ein Neudenken der schulpraktischen Ausbildung aus einer grundsätzlichen Perspektive eine bestimmte Richtung zu geben. Dabei nehme ich Bezug auf europäische Ansätze im Bereich der Handlungstheorie und auf die amerikanische Diskussion um eine "Epistemologie der Praxis", wie sie vor allem von Donald Schön angeleitet wird.

"If there is any kind of medicine that resembles teaching, it may be emergency medicine on the battlefield."

Lee S. Shulman (1987a)

In den letzten Jahren ist die Literatur über Reflexivität, reflexive Praxis und reflexiven Unterricht kontinuierlich gewachsen. Vor allem im angelsächsischen Raum findet eine intensive Diskussion über Wert und Nutzen von Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung statt. Programme werden entwickelt, die reflexiv orientiert sind oder die Förderung von Reflexivität bezwecken. Der kompetente und reflexive Praktiker ist zu einem neuen Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geworden (vgl. *Hatton & Smith, 1995*).

Wollte man die in den 60er und 70er Jahren in der deutschsprachigen Pädagogik grassierende Wenderhetorik aufgreifen, dann wäre zur Zeit eine *reflexive Wende* der Pädagogik, zumindest aber der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anzuzeigen (vgl. *Schön, 1991*). Die Sichtung der einschlägigen Literatur zeigt jedoch bald, dass unter "Reflexion" zum Teil höchst Verschiedenes verstanden wird. Einige meinen damit das schlichte Nachdenken über irgend etwas, wozu auch die eigenen Erziehungsvorstellungen gehören können, andere grenzen die Reflexion auf ein Nachdenken über Verhaltensweisen ein. Einige sehen als Themen von Reflexion zeitlich enge Einheiten (wie Handlungen), andere denken an zeitlich ausgedehnte Einheiten (wie biographische Abläufe, Lebensphasen etc.). Einige konzentrieren die Reflexion auf (akute) Probleme, andere vertreten einen problemunabhängigen Ansatz, bei dem auch über unproblematische Verhaltensweisen nachgedacht wird. Einige meinen mit Reflexion einen Prozess, der solitär durchgeführt wird, andere verstehen darunter ein kommunikatives Geschehen, das nur im Gespräch mit anderen stattfinden kann. Einige grenzen die Reflexion auf das Feld des Bewusstseins ein, andere denken auch an die Aufdeckung unbewusster oder (bisher) unartikulierter Wissensbestände oder Handlungsmotive. Einige sind eher deskriptiv ausgerichtet und beschränken den reflexiven Prozess auf die möglichst genaue Analyse, andere verstehen unter Reflexion ein normatives Unterfangen, das kritisch orientiert ist und unreflektierte Werte hinterfragen soll. Einige sehen die Reflexion als einen Akt, der stattfindet, wenn *nicht* gehan-

delt wird, andere gehen davon aus, dass die höchste Form von Reflexion im Handeln selbst stattfindet ("reflection-in-action").

Ich gehe davon aus, dass Reflexion im wesentlichen ein kognitiver Prozess ist, der in der Regel handlungsentlastet stattfindet, jedoch auf Handlungen bezogen ist, auch wenn damit umfassendere personale Bezüge nicht ausgeschlossen werden. Ein Prozess des weiteren, der solitär vollzogen werden kann, jedoch effizienter ist, wenn er in einem kommunikativen oder beratenden Rahmen praktiziert wird, und sowohl bewusste (manifeste) als auch unbewusste (latente) Themen zum Inhalt hat. Damit wird nicht ausgeschlossen, dass Reflexion auch während des Handelns stattfinden kann, jedoch setzt dies eine besondere Kompetenz voraus, die nur durch Erfahrung zu gewinnen ist. Die Gründe für diese begriffliche Festlegung werden im folgenden dargelegt. Fähig sein, im Handeln zu reflektieren, ist zwar das Ideal, das verschiedene Programme zur Förderung der reflexiven Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern anstreben (vgl. *Zeichner & Liston*, 1987). Das Ideal sollte aber nicht schon in die Definition des Begriffs aufgenommen werden.

Ziel der folgenden Überlegungen ist nicht, ein Inventar der verschiedenen Ansätze zur Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu geben – dies ist anderswo schon geleistet worden (vgl. *Clift, Houston & Pugach*, 1990; *Dick*, 1994, Kap. 4; *Grimmett & Erickson*, 1988; *Russell & Munby*, 1992; *Schön*, 1991; *Valli*, 1992; *Zeichner*, 1986; *Zeichner & Liston*, 1987). Ziel ist vielmehr, aufgrund einer theoretisch orientierten Argumentation Ziel und Nutzen reflexiver Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auszumachen. Dabei werde ich folgenden Fragen nachgehen: Warum ist Reflexion eine wichtige Zielsetzung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Inwiefern sind Praktika der Ort, wo Reflexivität ausgebildet werden kann? Was schliesslich ist die Rolle der Praktikumslehrkräfte bei der Förderung der reflexiven Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer?

Ich versuche, die Fragen in drei Schritten zu beantworten. Als erstes entwerfe ich einen handlungstheoretischen Rahmen. Der Begriff der Reflexion wird am ehesten verständlich, wenn deren Funktion im Rahmen menschlichen Handelns ersichtlich wird. Als zweites werde ich einige Aspekte der Anforderungsstruktur der Berufssituation von Lehrerinnen und Lehrern diskutieren, um daran deutlich zu machen, inwiefern Reflexion eine notwendige professionelle Kompetenz von Lehrkräften ist. Als drittes werde ich die Zielsetzung und Dynamik reflexiver Praktika darlegen und die schwierige Aufgabe, die dabei den Praktikumslehrerinnen und -lehrern zukommt, diskutieren.

1 Handlung und Reflexion

Eine Handlung bildet eine "zeitliche Ereignisgestalt" (*Kaulbach*), deren Verwirklichung vom Handelnden bestimmt wird. Eine Handlung ist dann *meine* Handlung, wenn ich fähig bin, ihren Anfang und ihr Ende festzulegen (vgl. *Kaulbach*, 1982). Anfang und Ende einer Handlung entsprechen nicht Ursache und Wirkung der Handlung. Es sind keine logisch voneinander trennbaren Ereignisse. Vielmehr ist der Anfang auf das Ende hin *ausgerichtet*, also *intentional* und nicht kausal mit dem Ende verbunden (vgl. *von Wright*, 1974). Und das Ende ist reflexiv auf den Anfang zurückbezogen. Es ist charakteristisch für Handlungen, dass sie in diesen *beiden* Perspektiven existieren, in der Perspektive vom Anfang auf das Ende und in der Perspektive vom Ende auf den Anfang. Gäbe es nur die Perspektive vom Anfang auf das Ende, so hätten wir es nicht wirklich mit einer Handlung zu tun, denn es läge uns lediglich der *Plan* einer Handlung vor. Eine wirkliche Handlung muss ausgeführt werden; dann aber gibt es

zwangsläufig auch den Blick zurück: den Blick vom Ende auf den Anfang der Handlung.

Die Doppelheit der Perspektive bringt die Handlung mit zwei Welten in Verbindung. Prospektiv, d.h. in der Perspektive der Planung, erscheint die Handlung auf eine andere Welt bezogen als retrospektiv, d.h. im Rückblick auf die vollzogene Handlung. Wer sein Handeln plant, der lebt im Raum der *Möglichkeiten*. Es ist dies eine geistige Welt, ein hypothetischer Ort, projiziert in die Zukunft. Die geplante Handlung existiert nur als Gedanke. So braucht eine Lehrperson, die ihren Unterricht vorbereitet, dazu nicht am Ort ihres künftigen Handelns zu sein. Sie kann den Unterricht irgendwo planen, auch im Badezimmer oder vor dem Fernsehapparat. Die Welt der geplanten Handlungen ist eine *mögliche* Welt, die sich der Handelnde *ausdenkt*.

Wenn die Lehrperson eine Lektion hält, dann wechselt sie von der Welt des Denkens in die Welt des Tuns. Sie überführt die hypothetische Zukunft in die tatsächliche Gegenwart. Die reale Welt des Unterrichts ist eine andere Welt als die fiktive Welt der Unterrichtsplanung. Dies wird erst recht deutlicher, wenn die Lehrperson die Unterrichtssituation wieder verlässt und über ihr mittlerweile Vergangene gewordenen Handeln nachdenkt. Die hypothetische ist nun zur faktischen Lektion geworden.¹ Und diese wird sich fast immer von der hypothetischen unterscheiden. Das Handeln spannt sich auf im Horizont von zwei Welten: der möglichen Welt der Handlungsplanung und der faktischen Welt der Handlungsreflexion.

In diesem Sinne lassen sich drei Phasen der Handlung unterscheiden: Planung, Ausführung und Reflexion (vgl. *Kaulbach*, 1982). Die Dreiteilung des Handlungsablaufs lässt einen Begriff einführen, der die Handlung in Verbindung bringt mit der Erfahrung, nämlich den Begriff des *Widerfahrnisses*. Widerfahrnisse sind das, was sich im Handeln an Unerwartetem einstellt. Was wir tun, kommt nicht so heraus, wie wir es gewollt haben. Es erzeugt Nebenwirkungen, die wir nicht beabsichtigt haben (vgl. *Spranger*, 1969). Insofern widerfährt uns, was wir bewirken. Wie *Kamlah* (1973) sagt, gibt es kein "reines" Handeln. Auch während wir handeln, werden wir von der Situation beeinflusst, in der wir sind. Es ist daher nie die Frage, ob wir überhaupt zu handeln vermögen oder nicht. Es ist eher die Frage, wie stark wir in unserem Handeln sind und wie stark die Widerfahrnisse sind, die unseren Handlungsspielraum begrenzen.

Kaulbach spricht von einer Inkommensurabilität zwischen den Phasen der Handlung. In der Planungsphase vermag der Mensch nicht mehr als einen *Entwurf* der künftigen Handlungssituation und des vermuteten Handlungsverlaufs zu leisten. Mit Hilfe des planenden Verstandes und mit Hilfe von Beratung mit anderen Menschen entwirft er ein Modell seiner (künftigen) Handlung. Doch in seiner Endlichkeit legt sich das menschliche Denken einen Handlungsverlauf und ein Weltmodell zurecht, "... welches mit der unendlichen Kompliziertheit der wirklichen Welt nicht Schritt hält" (*Kaulbach*, 1982, S. 97). Während die geplante Handlung nur im Rahmen einer modellhaften Wirklichkeit existiert, konfrontiert die Ausführung der Handlung den Handelnden mit der Realität des menschlichen Seins. Der entworfene Handlungsplan kann diese Realität prinzipiell nicht erreichen: "... der Standpunkt des Planens und derjenige der Ausführung, des Entwurfes der Modellwelt und des Sichversetzens in die wirkliche Handlungswelt sind zueinander inkommensurabel, weil der planende Verstand prinzipiell von vielen Bedingungen der wirklichen Handlungswelt ab-sieht, denen derjenige, der mit seiner Handlung Ernst macht, gerecht werden muss" (ebd., S. 100).

¹ Zum Verhältnis der Modalitäten des Seins zu den Modi der Zeit vgl. *Picht* (1971) und *Herzog* (1988).

In der Sprache des Theorie-Praxis-Verhältnisses gesprochen, geht es darum, dass die Theorie gegenüber der Praxis *notwendigerweise* defizitär ist (vgl. Herzog, 1986). Die Theorie spielt bei der Planung einer Handlung die entscheidende Rolle, und dies auch im Falle von intuitiven oder Alltagstheorien. Der Handlungsplanung folgt die Handlungsausführung, und diese geschieht in der Praxis. Handlungstheoretisch gesehen, ist es somit eine Trivialität, dass die Theorie der Praxis nicht gerecht wird, denn die Handlungsplanung kann nie alles in Rechnung stellen, was bei der Handlungsausführung von Belang ist. Die Wirklichkeit des Handelns (die Praxis) ist immer komplexer, als es die Möglichkeiten der Handlung (die Theorie) sind.

Die Unangemessenheit des Planens gegenüber der Wirklichkeit ist jedoch "... nicht als Versagen des planenden Individuums zu beurteilen: vielmehr ist diese als prinzipieller Zug im Verhältnis des planenden Verstandes zur Wirklichkeit überhaupt zu erkennen und einzusehen, dass das handelnde Bewusstsein, will es sich seiner Handlung als gewachsen zeigen, einen Übergang zum Standpunkt der wirklichen Handlungswelt zu vollziehen hat" (Kaulbach, 1982, S. 102). Dieser Übergang ist nicht nochmals eine Sache des Denkens. Die Planung einer Handlung umfasst nicht die Prämissen, aus denen mit Notwendigkeit die Ausführung der Handlung als logische Folgerung deduziert werden könnte. Logische Notwendigkeit gibt es nur innerhalb des Denkens, d.h. nur im Horizont der Handlungsplanung, nicht aber beim Übergang von der Planung zur Ausführung der Handlung.

Der Schritt vom Denken zum Handeln erfordert eine besondere *Motivation*. Da es im Raum der Möglichkeiten stattfindet, ist das Denken unbegrenzt. Nicht aber das Handeln. Das Handeln ist prinzipiell begrenzt, da es im Raum der Wirklichkeit stattfindet und folglich auf reale Gegebenheiten Rücksicht nehmen muss. Deshalb ist die Erklärung von Handlungen niemals im Sinne *logischer* Deduktionen möglich. Auch wenn eine Handlung gut geplant ist, kann die Situation des Handelns eine andere Ausführung als die geplante notwendig machen. Dies aber wissen wir. Und da wir es wissen, kann es uns Angst machen und uns vom Handeln abhalten.

Der planende Verstand genügt daher nicht, wenn es gilt, die Wirklichkeit in der Totalität ihrer Bedingungen zu meistern. Dazu bedarf es eines zum Handeln entschlossenen Handlungscharakters, der über die Erfahrung verfügt, was er plant, auch ausführen zu können. Kaulbach erwähnt in diesem Zusammenhang den "erfahrenen Pädagogen", der "... schwierige Situationen erzieherischen Tuns nicht durch Anwendung einer Theorie, sondern aufgrund seiner Erfahrung und der seinem praktischen Sein zu Gebote stehenden pädagogischen Intelligenz meistert" (Kaulbach, 1982, S. 100). Damit wird keine antitheoretische Position bezogen. Was Kaulbach meint, kann psychologisch mit dem Begriff der "Selbstwirksamkeit" umschrieben werden (vgl. Bandura, 1977, 1995). Wer nicht davon überzeugt ist, seine Pläne auch ausführen zu können, der wird kaum je zum Erfolg kommen. Die Fähigkeit zu handeln besteht nicht allein darin, eine Handlung planen zu können, es braucht auch die Entschlossenheit, die Handlung ausführen zu wollen, sowie die Überzeugung, dies tun zu können.

Weil Denken und Handeln, Theorie und Praxis, Planung und Ausführung einer Handlung niemals bruchlos ineinander übergehen, gibt es die dritte Phase der Handlung: die Phase der *Reflexion*. Diese Phase ist der Ort, wo der Bruch "repariert" wird, der beim Übergang von der Planung zur Ausführung der Handlung entstanden ist. Der Handelnde hat während des Handelns gewissermassen sich selbst verloren, da ihm das, was er tun wollte, nicht so gelungen ist, wie er es beabsichtigt hat. Diesen Verlust gilt es nun wettzumachen. Das ist der negative Fall. Den positiven gibt es selbstverständlich auch: das Gelingen der Handlung und die Freude am Erfolg des eigenen

Tuns. Die gelingende Handlung ist wesentlich dafür, dass wieder gehandelt wird und sich ein Gefühl der Selbstwirksamkeit bilden kann.

Ist der positive Ausgang von Handlungen wesentlich für den Aufbau einer Handlungsmotivation, so ist der negative Ausgang dafür verantwortlich, dass der Handelnde zu einer Identität findet. Die dritte Phase der Handlung ermöglicht Selbsterkenntnis. Im Rückblick auf unser Tun erfahren wir, wer wir sind. *Hegel* hat wohl als erster betont, dass der Mensch *handeln* muss, um zum Bewusstsein seiner selbst zu gelangen. "Das Individuum kann ... nicht wissen, was es ist, eh es sich durch das Tun zur Wirklichkeit gebracht hat" (*Hegel*, 1980, S. 218). Es ist die prinzipielle Nicht-Übereinstimmung von Handlungsplanung und Handlungsausführung, die den Handelnden mit sich selbst konfrontiert.

Indem ich handle und anderes bewirke als geplant, werde ich mir fremd. Was ich bewirke, stimmt nicht überein mit dem, was ich geplant habe. Die Fremdheit meiner selbst ist mir Anlass, mich besser kennenzulernen. So gesehen, sind Reflexion und Selbsterkenntnis eine Folge des Scheiterns von Handlungen. Die "Krise der Handlung" (*Mead*) führt das Individuum in den Zustand der Subjektivität. Es wird auf sich selbst zurückgeworfen, nachdem ihm seine Identität fraglich geworden ist.

Die dritte Phase der Handlung ist also der Ort der Reflexion. Dabei spielt die Differenz der Perspektiven von Anfang und Ende der Handlung eine zentrale Rolle. Die Handlung wird in der Retrospektive auf eine andere Art überblickt als in der Prospektive. In der Retrospektive befindet sich der Handelnde gewissermassen in der Lage eines Historikers, "... der zurückblickend die Ereignisse überschaut, sie als geschichtliche Gestalt der Wirklichkeit begreift und ihre Bedeutsamkeit im grösseren Ganzen der Geschichte zu beurteilen vermag" (Kaulbach, 1982, S. 106). Der Handelnde erzählt in der Retrospektive die Geschichte seiner selbst und konstituiert narrativ (seine) Identität, insofern er sich als die gleiche Person identifiziert, die in verschiedenen Kontexten so handelt, wie sie es tut. Die Bildung von Identität ist eine Leistung, die in der Rückschau vollbracht wird, was nicht heissen soll, dass man Identität nicht auch planen kann. Nur ist die Planung von Identität mit all den Unsicherheiten und Risiken behaftet, die mit der Planung von Handlungen generell verbunden sind.

2 Die Komplexität von Unterricht

Betrachtet man die Lehrtätigkeit im Lichte der handlungstheoretischen Perspektive, wie sie im vorhergehenden Abschnitt entwickelt worden ist, so zeigt sich, dass Entfremdungsgefühle im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern häufig sind. Der Unterricht weist alle Merkmale einer komplexen Situation auf: Vernetzung, Intransparenz, Eigendynamik und Unvollständigkeit der Kenntnisse (vgl. Dörner, 1993, S. 58ff.)², was an das Handeln Ansprüche stellt, die das Scheitern geradezu als Normalfall erscheinen lassen.

In der detaillierten Analyse von *Doyle* erscheint die Lehrtätigkeit durch die folgenden situativen Merkmale bedingt (vgl. *Doyle*, 1986, S. 394f.):

- **Multidimensionalität:** Im Unterricht ist eine Vielzahl von Aufgaben zu bewältigen, und es gilt, mit einer Fülle von Ereignissen fertigzuwerden. Entscheidungen sind folglich nie einfach.

² *Schön* nennt als Merkmale für das Handeln von Professionen: Komplexität, Ungewissheit, Instabilität, Einmaligkeit und Wertkonflikte (vgl. *Schön*, 1983, p. 14).

- **Gleichzeitigkeit:** Im Unterricht geschehen viele Dinge zur gleichen Zeit, was die Regulierung des Unterrichtsgeschehens schwierig macht.
- **Unmittelbarkeit:** Im Unterricht folgen sich die Ereignisse oft in einem raschen Tempo, was eine schnelle Reaktionsfähigkeit erfordert. Die Lehrperson hat selten Zeit, ihre Entscheidungen sorgfältig abzuwägen.
- **Unvorhersehbarkeit:** Der Unterricht nimmt oft einen unerwarteten Verlauf. Unterbrechungen, Störungen oder Ablenkungen sind häufig, was es schwer macht, das Unterrichtsgeschehen zu prognostizieren oder längerfristig zu planen.
- **Öffentlichkeit:** In der Unterrichtssituation exponiert sich die Lehrkraft einem Publikum, das aus ihrem Verhalten Schlüsse zieht, zum Beispiel hinsichtlich ihrer Fähigkeit, den Stoff zu vermitteln, Unterrichtsstörungen zu identifizieren oder Ordnung aufrechtzuerhalten.
- **Geschichtlichkeit:** In der Unterrichtssituation treffen sich Lehrer und Schüler in einen zeitlich ausgedehnten Rahmen. Einzelne Ereignisse stehen in einem übergreifenden Kontext und haben unter Umständen langfristige Auswirkungen.

Alle diese Merkmale verweisen auf die geringe Beherrschbarkeit des Unterrichtsgeschehens und auf die grosse Unsicherheit der Unterrichtstätigkeit (vgl. *Floden & Clark*, 1988). Die geringe Planbarkeit von Unterricht führt einerseits zu recht häufigen Handlungsstörungen und erfordert andererseits auf seiten der Lehrperson die Fähigkeit zu spontaner Reaktion. Auch wenn es in pädagogischen Feldern einigermassen mag, was feststeht (zum Beispiel Schulhaus, Lehrplan, Lehrmittel, Studentafel, Klassengrösse), so ist trotzdem davon auszugehen, dass eine Reihe pädagogisch relevanter Faktoren nicht fixiert werden kann. Aus diesem Grund muss die Lehrperson in der Lage sein, situativ Entscheidungen zu treffen. Idealerweise sollten Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sein, Störungen und unerwartete Wendungen des Unterrichtsgeschehens während des Handelns zu erkennen und zu reflektieren, d.h. fähig sein, *reflexiv zu unterrichten*. Wann aber sind Lehrpersonen dazu fähig?

Bevor ich auf diese Frage eingehe (vgl. Abschnitt 3), möchte ich etwas systematischer begründen, weshalb reflexive Kompetenz für die erfolgreiche Ausübung der Lehrtätigkeit unabdingbar ist. Ich stütze mich dabei auf drei Argumente.

(1) Sich in komplexen Situationen richtig zu entscheiden, ist nicht allein eine Frage des Wissens. Zwar ist unabdingbar, dass eine Lehrperson über pädagogisches, psychologisches und didaktisches Wissen verfügt, doch der propositionale Charakter des wissenschaftlichen Wissens erfordert einen zusätzlichen Schritt, damit dieses auch angewandt werden kann. Selbst wenn das erziehungswissenschaftliche Wissen von einer Qualität und Ausführlichkeit wäre, die es erlauben würden, das Handeln der Lehrperson im Unterricht umfassend anzuleiten, würde das Wissen nicht ausreichen, um eine konkrete Entscheidung zu treffen. Die Bedingungen der Anwendung von Wissen sind im Wissen selbst nicht enthalten. Wer viel weiss, ist nicht auch schon fähig, sein Wissen zu gebrauchen.

Vergleichbares gilt für die moralische Seite des Unterrichtens. Wer die Normen und Regeln angemessenen Verhaltens kennt, der braucht sich deshalb noch nicht dementsprechend verhalten zu können. Die Anwendung einer Regel kann nicht ihrerseits einer Regel folgen, genausowenig wie die Anwendung von Wissen nochmals durch

Wissen gesteuert werden kann. In diesen Belangen kann es auch keine Routine geben. Genau deshalb ist reflexive Kompetenz notwendig.³

Weder das Wissen der Wissenschaft noch die Regeln der Moral enthalten die Kriterien ihrer Anwendung in sich. Für die Regeln des pädagogischen Handelns ist dies von Schleiermacher luzide formuliert worden: "Nur dann wird das, was die Pädagogik als Regel aufzustellen vermag, richtig angewendet werden, wenn derjenige, der pädagogisch einzuwirken unternimmt, mit richtigem Gefühl und Sinn begabt ist und die verschiedenen Verhältnisse zu würdigen versteht ... Der pädagogischen Theorie gereicht es zum Verderben, wenn man glaubt, es liessen sich ... Regeln aufstellen, die das Prinzip ihrer Anwendung schon in sich trügen und wobei es eines leitenden Gefühls nicht bedürfte. Dies ist den sittlichen Künsten ebensowenig eigen wie den bildenden" (*Schleiermacher*, 1983, S. 434). Das von Schleiermacher angesprochene Gefühl sollte nicht als Lehrerfolklore abgetan werden. Tatsächlich sind Gefühl, Intuition und Improvisation wesentliche Momente der erfolgreichen Berufsausübung von Lehrerinnen und Lehrern.⁴ Auch wenn diese Fähigkeiten den Nimbus des Irrationalen haben, kann man sich sehr wohl vernünftig mit ihnen auseinandersetzen.

Weil die Praxis durch die Theorie nicht determiniert werden kann, wird das pädagogische – ebenso wie anderes professionelles – Handeln gerne eine *Kunst* genannt. So sprach *William James* von der "Kunst des Unterrichtens" und betonte, es wäre ein Irrtum zu glauben, aus der Psychologie liessen sich Programme, Stundenpläne oder Unterrichtsmethoden für den unmittelbaren Gebrauch in der Schule ableiten. Sei die Psychologie eine Wissenschaft, so das Lehren eine Kunst. Künste würden aber niemals unmittelbar aus Wissenschaften erzeugt. "Es bedarf hierzu vielmehr eines dazwischen liegenden erfindungsreichen Geistes, der durch seine Originalität die Ergebnisse der Wissenschaft zur Anwendung bringt" (*James*, 1900, S. 5). Professionelles Handeln erfordert ein irreduzibles Moment von Kunstfertigkeit.

Was *James* bezüglich der Psychologie sagt, gilt genauso für die anderen Bezugswissenschaften der Unterrichtspraxis. Selbst der ansonsten wenig kompromissbereite *Gage* beansprucht mit seinen Forschungen lediglich, der Kunst des Lehrens zu einem wissenschaftlichen *Fundament* zu verhelfen, aber nicht das Lehren selbst wissenschaftlich zu machen. Als Kunst verlangt die Lehrtätigkeit "Intuition, Kreativität, Improvisation und Mitteilungsfähigkeit" (*Gage*, 1979, S. 3). Sie bildet einen Prozess, "... der Raum lässt für ein Abweichen von den durch Regeln, Formeln und festgefügte Prozeduren vorgegebenen Schemata" (ebd.). Zu den künstlerischen Fähigkeiten des Unterrichtens gehört unter anderem, "... zu wissen, wann man sich auf eine Gesetzmässigkeit, eine Verallgemeinerung oder einen Trend verlassen kann und vor allem, wann *nicht*, oder wie man zwei oder mehr Gesetze oder Trends für die Lösung eines Problems kombiniert" (ebd., S. 8).

Was *James* und *Gage* fordern, ist kaum verschieden von dem, was *Herbart* den "pädagogischen Takt" nannte. Auch für *Herbart* gilt es, zwischen der Pädagogik als Wissenschaft und der "Kunst der Erziehung" zu unterscheiden (vgl. *Herbart*, 1964, S. 383). Bei jedem theoretisch noch so gut bewanderten Pädagogen schiebt sich "... zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser *Takt* nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian, ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens *sollte*, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz

³ Insofern stellt die Reflexion einen Gegenbegriff zur Routine dar (vgl. *Zeichner & Liston*, 1987, p. 24).

⁴ Wie die Expertenforschung zeigt, beruht das Handeln von Experten wesentlich auf Gefühl und Intuition (vgl. *Dreyfus & Dreyfus*, 1988).

und in völliger Besonnenheit an die Regel, zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen" (ebd., S. 285).⁵ Der Takt ist eine "Entscheidungs- und Beurteilungsweise, welche ... zur raschen und entschlossenen Tat antreibt" (ebd., S. 290). Er ist der eigentliche "Regent der Praxis". Des Taktes bedarf gerade der Erzieher, "um auf der Stelle zu wissen, was zu tun sei" (ebd., S. 290 – Hervorhebung W.H.). Ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher werde, hänge davon ab, wie sich der Takt bei ihm ausbilde.

Es wird betont, dass die Kompetenz zur Vermittlung von Theorie und Praxis, Allgemeinem und Besonderem, nicht leicht lernbar und schon gar nicht *lehrbar* ist. Wie Herbart schreibt, kann die Kunst der Erziehung nur durch "mannigfaltige Übungen und Versuche" gelernt (sic) werden (vgl. Herbart, 1964, S. 284). Der Takt bildet sich "... erst während der Praxis; er bildet sich durch die Einwirkung dessen, was wir in dieser Praxis erfahren, auf unser Gefühl ..." (ebd., S. 286 – Hervorhebung W.H.). Herbart glaubte, diese Erfahrung könne durch die Wissenschaft vorbereitet werden, es gebe also "eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft" (ebd.). Doch wie dies genau geschehen soll, hat uns Herbart nicht gesagt, ebensowenig wie uns James und Gage dazu Anleitungen gegeben haben. Ich denke aber, dass die handlungstheoretische Argumentation im vorausgehenden Abschnitt zu einer Antwort führen kann. Den Fingerzeig gibt uns Vico, wenn er von der Scharfsinnigkeit (dem "Ingenium") sagt, es resultiere "... aus einer lebenslangen Reflexion auf die eigenen Erfahrungen des Menschen mit seiner Lebenswelt" (Menze, 1985, S. 33 – Hervorhebung W.H.).

(2) Das wissenschaftliche Wissen ist nicht ausreichend, um die Reflexion anzuleiten, die von der Lehrperson in der Unterrichtspraxis gefordert wird. Die unbestimmten Zonen der Praxis – der Sumpf des alltäglichen Handelns⁶ – widersetzen sich nur zu oft der Anwendung *propositionalen* Wissens. Nicht nur, dass dieses Wissen quantitativ zumeist nicht ausreichend ist, um das Handeln anzuleiten, es genügt auch in seiner Qualität nicht. Denn die Situationen, in denen sich eine Lehrperson befindet, müssen oft allererst bestimmt werden. "In real-world practice, problems do not present themselves to the practitioner as given. They must be constructed from the materials of problematic situations which are puzzling, troubling, and uncertain" (Schön, 1983, S. 4). Ist die Problematik der Situation unklar, besteht die Aufgabe der Reflexion darin, herauszufinden, wo das Problem überhaupt liegt. Nicht die Problemlösung, sondern die *Problemfindung* ist die kreative Leistung, die der Praktiker zu erbringen hat. Dazu aber reicht das wissenschaftliche Wissen nicht aus.

Kommt dazu, dass eine Reihe von Problemen, mit denen Lehrkräfte in der Schulpraxis konfrontiert werden, nicht im eigentlichen Sinne lösbar sind, wenn mit "Lösung" deren "Auflösung" gemeint ist.⁷ Die Struktur pädagogischer Situationen ist oft antinomisch, paradox oder dilemmatisch. Dilemmata aber haben keine eindeutige Lösung. Ihre Bewältigung besteht darin, dass man sich mit ihnen *arrangiert* (vgl. Lampert, 1985). Die Situationen, in denen sich Lehrkräfte behaupten müssen, haben eher den Charakter von Anforderungen als von Problemen (vgl. Bromme, 1992, Kap. 5).

⁵ Die Herbart-Zitate werden in moderner Schreibweise wiedergegeben.

⁶ Schön vergleicht die Praxis von Professionen mit einem sumpfigen Tiefland, während die Technologien, die von den Wissenschaften entwickelt werden, auf einem stabilen Hochland angesiedelt sind (vgl. Schön, 1983, p. 42). Ähnlich nennt Meier die Welt des Klassenzimmers "das schulpraktische Unterholz"; in diesem "Biotop" herrsche "deutlich mehr Unübersichtlichkeit [als in der Welt der Seminarien, W.H.], hier ist es oft schmutzig und chaotisch, kurz ein Land der Unzulänglichkeiten und Widersprüche" (Meier, 1995, p. 35).

⁷ In dieser Hinsicht ist die Lehrerexpertenforschung irreführend, da sie im allgemeinen nicht nur annimmt, die gestellten Probleme hätten eine Lösung, sondern auch, dass sie nur *eine* Lösung haben.

Wiederum gilt: um sich mit einer antinomischen Situationen zu arrangieren, ist anderes Wissen erforderlich als das propositionale.

Zwar ist die Umsetzung von wissenschaftlichem Wissen in praktisches Handeln ein wesentliches Merkmal von Professionen. Wie eine oft zitierte Definition von Oevermann aussagt, sind Professionen "... darauf spezialisiert ..., lebenspraktische Probleme mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnis- und Analysemittel zu lösen" (Oevermann, 1983, S. 141). Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, müssen sie abstraktes Theoriewissen so auf konkrete Situationen übertragen, dass ein fallbezogenes Handeln möglich wird. Doch diese Übersetzungsleistung gelingt nicht, wenn die Wissensbasis der Professionen allein im wissenschaftlichen Wissen gesucht wird.

Professionelles Handeln beruht auf einer *multiplen* Wissensbasis (vgl. Daheim, 1992, S. 28f.). Bezogen auf die Lehrberufe können die folgenden Wissensformen unterschieden werden:

- **Alltagswissen:** Alltagswissen ist "knowledge picked up in the course of living" (Jackson, 1986, S. 10). Es handelt sich um Wissen, das wir erwerben, einfach dadurch, dass wir unser Leben führen. Alltagswissen beruht auf Erfahrungen im Umgang mit Menschen, Wissen um Unterschiede zwischen Menschen, Kenntnissen von Regeln, Normen und Institutionen, Klugheit im Abwägen von Gründen für und gegen etwas etc. Zwar wird dieses Wissen nicht in Beziehung zur Lehrtätigkeit erworben, es ist jedoch unabdingbar für jede Art von Tätigkeit, die mit Menschen zu tun hat.
- **Beobachtungswissen:** Beim Beobachtungswissen handelt es sich um Wissen, das Lehrerinnen und Lehrer während der langen Zeit, die sie in der Rolle des Kindes in einer Familie und des Schülers bzw. der Schülerin in Schulen verbracht haben, sammeln konnten. Väter und Mütter gibt es nicht ohne Söhne und Töchter, Lehrerinnen und Lehrer nicht ohne Schülerinnen und Schüler. Deshalb lernen Kinder viel über Elternschaft und Schülerinnen und Schüler viel über den Lehrberuf. Jeder Lehrer und jede Lehrerin verfügt über diese (zumeist unreflektierte) Form von Wissen.
- **Persönliches Berufswissen:** Dieses Wissen stammt aus der Erfahrung der Lehrtätigkeit. Jede Person, die mit Unterrichten als beruflicher Tätigkeit beginnt, steht am Anfang einer Entwicklung, die stark erfahrungsgeprägt ist. Alle Junglehrerinnen und -lehrer machen Erfahrungen, und diese Erfahrungen sedimentieren als eine Wissensschicht oberhalb des Beobachtungswissens. Wie das Alltags- und das Beobachtungswissen ist auch das persönliche Berufswissen eine Wissensform, die eher implizit als explizit ist.
- **Formelles Berufswissen:** Dieses Wissen stammt aus der *gemeinsamen* Erfahrung der Lehrerinnen und Lehrer als Angehörige einer Profession. Es entsteht dadurch, dass das persönliche Wissen reflektiert und durchdacht wird. So kann es kommuniziert und anderen zur Verfügung gestellt werden. Auf diese Weise sammelt sich ein formelles Berufswissen, das in der Form von Ratschlägen, Regeln, Rezepten oder Fallbeispielen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weitergegeben wird. Auch didaktische Handreichungen gehören zu dieser Wissensform.⁸

⁸ Pädagogik und pädagogisches Wissen waren lange Zeit nichts anderes als dies: eine Sammlung von professionell sedimentiertem Erfahrungswissen. Die sogenannte geisteswissenschaftliche Pädagogik begründete ihr Selbstverständnis in diesem Wissenstypus. Pädagogik auf dieser Ebene des Wissens ist nicht Wissenschaft, da sie sich nicht den Kriterien moderner Wissenschaft unterwirft, sondern Kunstlehre. Ihre Methode ist eher "Besinnung" als Forschung (vgl. Flitner, 1980, p. 17).

- **Fachwissen und fachdidaktisches Wissen:** Das *Fachwissen* besteht aus dem Wissen, das die Lehrperson in ihrem Unterricht vermittelt. Es braucht dies nicht *fachwissenschaftliches* Wissen zu sein, obwohl diese Art von Wissen – entsprechend der Wissenschaftsorientierung heutiger Fachdidaktiken – vorherrschend ist, sondern kann auch Wissen oder Können beinhalten, das in Künsten, Religionen oder körperlichen Praktiken (wie Sport) verwendet wird. Das *fachdidaktische Wissen* umfasst das Wissen, das zur Vermittlung des Fachwissens im Unterricht notwendig ist.⁹
- **Erziehungswissenschaftliches Wissen:** Das *erziehungswissenschaftliche* Wissen bildet eine weitere Ebene der Wissenshierarchie von Lehrpersonen. Dazu gehört das Wissen der Lehrerinnen- und Lehrerforschung, der Unterrichtsforschung, es gehört anderes schul- und unterrichtsrelevantes Wissen der erziehungswissenschaftlichen Forschung dazu, psychologisches Wissen, soziologisches Wissen über Erziehungs- und Bildungsprozesse etc. Im weiteren Sinn können auch das Wissen der allgemeinen Pädagogik, der historischen Pädagogik, der Erziehungsphilosophie und der pädagogischen Ethik dazugerechnet werden.

Das professionelle Wissen von Lehrerinnen und Lehrern ist nicht disziplinär, sondern situations- und fallspezifisch organisiert. Es integriert auf diese Weise verschiedene Wissensformen (vgl. *Bromme*, 1992, S. 101ff., 146ff.; *Dewe, Ferchhoff & Radtke*, 1992, S. 80ff.). Wie die Lehrerkognitionforschung zeigt, ist nur ein Teil des Wissens, auf dem das Handeln von Lehrpersonen beruht, in propositionaler Form verfügbar. Erfahrene Praktiker ("Experten") wissen mehr als sie sagen können. Ein Großteil ihres Wissens ist implizit ("tacit knowledge"), eher im *Handeln* als im Bewusstsein verfügbar. Es ist ein Wissen, das nicht symbolisch, sondern bildhaft und enaktiv repräsentiert ist (vgl. *Bromme*, 1992, S. 129f.; *Clandinin*, 1985). Insofern ist das Wissen der Lehrerinnen und Lehrer auch nur zum Teil in "Alltagstheorien" eingebunden.¹⁰ Es ist "knowledge-in-action" (*Schön*), das im Handeln erworben und in Handlungsschemata repräsentiert wird.

Um in einer konkreten Situation handeln zu können, muss der Praktiker fähig sein, das Wissensrepertoire seiner Profession so zu nutzen, dass er den Anforderungen der Situation, mit denen er konfrontiert wird, gewachsen ist. Diese Fähigkeit beruht eher auf assoziativem als auf induktivem oder deduktivem Denken. Der erfahrene Praktiker kennt verschiedene Situationen, die der aktuellen irgendwie ähnlich sind und kann damit den konkreten Fall zu einem vertrauten Fall in Beziehung setzen. Die Reflexion tastet sich einer (bildhaften) Assoziationskette entlang, die von vergleichbaren Fällen oder Beispielen gebildet wird (vgl. *Buck*, 1981, S. 103ff.; 1989, insbes. Teil II; *Clandinin*, 1985). Nicht ein allgemeines Gesetz oder Prinzip leitet die Suche des Praktikers an, sondern ein Korpus exemplarischer Fälle.

Die Reflexion des Praktikers erfolgt assoziativ oder – etwas weniger behavioristisch formuliert – kasuistisch, d.h. sie tastet sich Fällen entlang, die durch "Familienähnlichkeit" (*Wittgenstein*) verbunden sind und nicht durch eine hierarchische Integra-

⁹ Ich fasse mit "Fachwissen und fachdidaktischem Wissen" eine Wissensform zusammen, die anderswo differenzierter dargestellt wird und aufgeteilt wird in Wissen der Disziplin, Wissen des Schul-faches, fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge) und Philosophie (Epistemologie) des Faches (vgl. z.B. *Bromme*, 1992, Kap. 6).

¹⁰ Angesichts neuerer Forschungen stellt sich die Frage, ob das Konzept der "Alltagstheorie" nicht aufzugeben ist, da es die Form, in der (alltägliches) Wissen bei Lehrpersonen repräsentiert ist, völlig falsch wiedergibt. Ein wesentlicher Grund dafür, dass die formelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung derart wenig in der Lage ist, die Ansichten und Bilder angehender Lehrpersonen zu modifizieren (vgl. *Kagan*, 1992), liegt darin, dass menschliches Handeln nicht ausschliesslich über propositionales Wissen gesteuert wird.

tion. "It is our capacity to see unfamiliar situations as familiar ones, and to do the former as we have done in the latter, that enables us to bring our past experience to bear on the unique case. It is our capacity to *see-as* and *do-as* that allows us to have a feel for problems that do not fit existing rules" (*Schön*, 1987, S. 68).¹¹ "Sehen-als" bedeutet, dass etwas hinsichtlich etwas anderem, vertrautem als gleich oder ähnlich wahrgenommen wird. Durch Sehen-als und Tun-als wird eine Situation, die problematisch erscheint, rekonstruiert, d.h. auf eine neue Art und Weise begriffen und dadurch neu *geschaffen* (vgl. ebd., S. 165f.). Insofern hat der Reflexionsprozess eine kreative Seite. Eine Situation in einem neuen Licht sehen, erfordert, sie auf eine bisher ungewohnte Weise wahrzunehmen.

(3) Das Verhältnis von Wissen und Handeln hat eine weitere Seite, nämlich jene der Motivation. Handeln ist nicht einfach Anwendung von Wissen oder Regeln. Die Beziehung zwischen Wissen und Handeln ist nicht logischer, sondern *motivationaler* Art. Selbst wenn ich mich rational entscheide, etwas zu tun, ist die Rationalität meiner Entscheidung allenfalls ein (guter) Grund für mein Handeln, das Handeln selbst aber muss erst noch gewollt werden, um zustande zu kommen. Das Handeln bedarf einer eigenen Motivation, die nur im Handeln selbst erworben werden kann (vgl. Abschnitt 1). Wobei auch der Wille allein noch nicht genügt. Nur wer über den Willen hinaus auch das "Gefühl" bzw. die Erwartung hat, zur Ausführung der gewollten Handlung *fähig* zu sein ("self-efficacy"), wird schliesslich handeln.

Die Motivation zum Unterrichten ist bei angehenden Lehrkräften zunächst in einer bloss äusseren Form gegeben, die nicht ausreicht, um ein Lehrerleben zu begründen. Der angehende Lehrer weiss zu Beginn seines Studiums lediglich von *aussern*, was ein Lehrer ist. Er erkennt die Zeichen der beruflichen Tätigkeit eines Lehrers, vermag diese aber noch nicht mit Bedeutung zu füllen. Diese kann nur aus der Perspektive des Insiders kommen.¹² Der Anfänger ("Novize") hat noch nicht das "Gefühl" für die Unterrichtstätigkeit. Die Berufswerdung ist der Prozess des Wechsels von der Ausser- zur Innenperspektive (vgl. *Schön*, 1987, S. 87).

Wer Lehrer werden will, kennt den Lehrberuf zunächst aufgrund des Beobachtungswissens, das er in der Rolle des Schülers gesammelt hat. Dieses Wissen kann Motivation genug sein, um Lehrer zu *werden*, d.h. den Lehrberuf zu ergreifen. Um aber Lehrer zu *sein* und die Lehrtätigkeit auszuüben, genügt die äussere Motivation nicht. Es bedarf einer inneren Einstellung zur Lehrtätigkeit, die nur aus der Erfahrung des unterrichtlichen Handelns folgen kann. Die motivationale Seite des Unterrichtens aufzubauen, gelingt folglich nicht ohne praktische Erfahrung.

Die Erfahrung des Lehrens kann nur durch das Lehren selbst gemacht werden. Insofern bleibt alles, was im Kontext der (theoretischen) Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer zustande kommt, weiterhin äusseres Zeichen: Der Lehrberuf wird noch immer nur angeschaut – nun zwar etwas genauer, nicht mehr nur in der Schülersperspektive, sondern auch in derjenigen der (wissenschaftlichen) Pädagogik und Didaktik und des kanonisierten Berufswissens, aber eben doch: nur angeschaut, *noch nicht erfahren*. Vom Wissen aber führt kein direkter Weg zum Handeln, von der Theorie keine gerade Linie zur Praxis.

¹¹ Wenn *Schleiermacher* vom "Gefühl" des Praktikers spricht, dann genau deshalb: weil das praktische Denken nicht im strengen Sinne logisch, sondern *analogisch* vorgeht. Vergleichbar führen *Dreyfus* und *Dreyfus* die Intuition auf das Erkennen von Ähnlichkeiten zurück (vgl. *Dreyfus & Dreyfus*, 1988, p. 52).

¹² Ich beziehe mich hier auf ein konstruktivistisches Verständnis von Bedeutung (vgl. von *Glaserfeld*, 1987, Teil I).

Wenn wir die Ausführungen in diesem Abschnitt zusammenfassen, dann sind Praktika und Praxiserfahrung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus drei Gründen notwendig. Erstens im Hinblick auf die Anwendung von Wissen und die Befolgung von Regeln. Bei allem Wissen und bei aller Regelkenntnis enthalten dieses Wissen und diese Kenntnis die Bedingungen ihrer Anwendung nicht in sich selbst. Sie müssen durch Ausbildung von Urteilskraft, pädagogischem Takt, Intuition, Gefühl etc. allererst erworben werden. Wie *Richardson* (1990) betont, kann man angehende Lehrpersonen fast alle Verhaltenskompetenzen trainieren lassen, ausser der einen: der Kompetenz, diese Kompetenzen situationsadäquat anzuwenden. Zweitens im Hinblick auf das Ungenügen der propositionalen Wissensform. Lehrkräfte müssen lernen, die verschiedenen Wissensformen, auf denen ihre Tätigkeit basiert, situativ zu vermitteln, d.h. im konkreten Fall auszumachen, welche Art von Wissen Erfolg verspricht und welche nicht. Sie müssen lernen, ihr Wissensrepertoire fallbezogen zu organisieren. Dies ist nur durch einen reflexiven Umgang mit den verschiedenen Wissensformen erreichbar. Anlass für diese Art von Reflexion gibt aber nur die Praxis. Drittens im Hinblick auf die Handlungsmotivation. Die ("innere") Motivation zur unterrichtlichen Tätigkeit erwächst nur aus dieser Tätigkeit selbst und kann nicht durch "Schulung", losgelöst von Handlungserfahrungen, vermittelt werden. Das subjektive Handlungspotential ist ein aus der Erfahrung gebildetes Gefühl und kann nur durch praktische Erfahrung aufgebaut werden.

Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben somit im wesentlichen die Funktion, den drei Desideraten institutionellen Lernens, die nun ausführlich diskutiert worden sind, zu begegnen.¹³

Aus der Argumentation in diesem Abschnitt ergeben sich auch Folgerungen für das *Professionsverständnis* von Lehrberufen. Es erweist sich nicht als sinnvoll, die Basis der Professionalität der Lehrtätigkeit in einem spezifischen Wissenskörper zu suchen, bestehe dieser aus wissenschaftlichem Wissen (wie bei *Gage*) oder aus einem Konglomerat verschiedener Wissensformen (wie bei *Shulman*). Nicht das Wissen *als solches* garantiert Professionalität. Die Forschung zum Lehrwissen hat eines deutlich gemacht: Der Massstab des wissenschaftlichen Wissens, an dem gemessen das Wissen der pädagogischen Berufe immer *defizitär* erscheint, hat seine Bedeutung verloren (vgl. *Bromme*, 1992). Angesichts der Vielfalt pädagogischer Wissensbestände – gerade im Hinblick auf die Tätigkeit des Unterrichts – können Monopol- oder Überlegenheitsansprüche einzelner Wissensformen nicht aufrechterhalten werden (vgl. *Terhart*, 1991, S. 132). Damit wird ein *differentes* Professionalitätsverständnis möglich. Die Professionalität der pädagogischen Berufe zeigt sich nicht an der *Form* ihrer Wissens, sondern im *Umgang* mit ihrem Wissen. Dieser Umgang ist reflexiv.¹⁴

Die Zonen der Unbestimmtheit der Lehrtätigkeit, geprägt von der komplexen, vieldeutigen und ungewissen Anforderungsstruktur des Unterrichts, rücken Kompetenzen in den Vordergrund einer professionellen Lehrperson, die sich von denjenigen unterscheiden, die sich im Lichte des technologischen Paradigmas aufdrängen. Wir stehen vor der Herausforderung eines *posttechnokratischen* Modells der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dieses betont professionelle Kompetenzen, "... which are developed through experience and reflection upon it" (*Hargreaves*, 1994, S. 431). Dabei be-

¹³ Damit wird nicht ausgeschlossen, dass Praktika auch weitere Funktionen haben können. So scheint es mir richtig zu sein, die "schulpraktische Ausbildung" effektiv auf Schule auszurichten und nicht nur auf Unterricht (vgl. *Vaissière*, 1995). Meine Ausführungen beschränken sich jedoch auf die Unterrichtspraxis.

¹⁴ Damit wird nicht ausgeschlossen, dass auch andere Professionen (z.B. Ärzte oder Psychotherapeuten) auf diese Weise besser charakterisiert werden als durch das technologische Modell (vgl. *Schön*, 1983).

kommt das Praktikum einen hohen Stellenwert. "It becomes more important and lasts longer than in a technocratic model" (ebd.).

3 Reflexive Praktika

Was ist unter einem posttechnokratischen Modell der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu verstehen? Wie befähigt man angehende Lehrkräfte zu reflexivem Unterricht? Wie gestaltet man reflexive Praktika, um die im vorausgehenden Abschnitt formulierten Ziele zu erreichen? Ich beginne die Überlegungen in diesem Abschnitt mit einigen allgemeinen Bemerkungen zur Ausrichtung reflexiver Praktika (1), führe den Begriff des Coaching ein (2), diskutiere, was in einem reflexiven Praktikum geschieht (3), und schildere schliesslich das fragile Verhältnis zwischen Praktikumslehrer(in)/Coach und Lehrerstudent(in) (4). Dabei beschreibe ich wohlverstanden ein Ideal und nicht die Realität, wie sie aktuell besteht.

(1) Das Ideal reflexiven Unterrichts liegt in der Fähigkeit zur Reflexion *im Handeln* ("reflection-in-action"). *Hatton* und *Smith* umschreiben diese Kompetenz folgendermassen: "... the professional practitioner is able consciously to think about an action as it is taking place, making sense of what is happening and shaping successive practical steps using multiple viewpoints as appropriate" (*Hatton & Smith*, 1995, S. 46). Es geht somit darum, erstens die Lehrperson fähig zu machen, auch unter Unsicherheit Entscheidungen zu treffen, zweitens ihre Kompetenz zu stärken, auch unter Entscheidungsdruck vernünftig zu handeln, und drittens ihren Willen zu formen, auch in Momenten hoher Komplexität, Ambiguität, Ungewissheit und Intransparenz handlungsfähig zu bleiben. Dies wird erreicht durch Stärkung ihrer reflexiven Kompetenz.

Reflexives Unterrichten ist kein Ziel, das schon in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erreicht werden kann. Insofern ist einer Reihe von Programmen, die zur Zeit propagiert werden, mit Skepsis zu begegnen. Die Vorstellung, Lehrer könnten durch ihr *Studium* Experten werden (vgl. *Oser*, 1987), unterschlägt, dass nur die langjährige reflektierte Erfahrung zum Expertentum führen kann: "What looks to be so easy for the expert and so clumsy for the novice is the result of thousands of hours of reflected-on experience" (*Berliner*, 1992, S. 234). Was reflexive Praktika leisten können, ist daher lediglich, angehenden Lehrkräften dabei behilflich zu sein, ihre Erfahrungen angemessen zu reflektieren.

Die Expertenforschung ist aus einem weiteren Grund wenig geeignet, die Gestaltung reflexiver Praktika zu orientieren. Durchwegs werden Stufen- oder Phasenmodelle formuliert, die suggerieren, es gebe nur *eine* richtige Art, expertenmässig zu unterrichten. Dadurch wird ein Idealbild der kompetenten Lehrperson gezeichnet, das nicht nur wenig Freiheitsgrade aufweist, sondern – vermittelt über einen nicht-reflektierten "naturalistischen Fehlschluss" – zu einer fatalen Normierung des Bildungsganges und der Beurteilung von Lehrerinnen und Lehrern führt. Mittlerweile liegen genügend Erkenntnisse vor, die zeigen, dass es nicht nur *eine* Art gibt, gut zu unterrichten, sondern viele. Es gibt eine Pluralität von "Lehrkulturen", die alle effektiv sein können (vgl. *Dick*, 1994, S. 385f.; *Feiman-Nemser & Floden*, 1986; *Keiny*, 1994).

Reflexion, wie sie hier verstanden wird, setzt Handeln voraus. Als abschliessende Phase einer Handlungsgeschichte nimmt sie Bezug auf das, was bei der Handlungsausführung vorgefallen ist. Sie ist nachträglich und beruht auf dem Nach-Denken über etwas, das schon stattgefunden hat. Handeln ist der notwendige Vorläufer von Reflexion. In diesem Sinne wird der Begriff der Reflexion auch von *Shulman* ver-

wendet: "This [i.e., reflection, W.H.] is what a teacher does when he or she looks back at the teaching and learning that has occurred, and reconstructs, reenacts, and/or recaptures the events, the emotions, and the accomplishments. It is that set of processes through which a professional learns from experience" (Shulman, 1987b, S. 19).

Wenn wir so argumentieren, dann sind Praktika der Ort, wo in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Fähigkeit zur Reflexion gebildet werden kann. Die Praktika gewinnen auch theoretisch an Bedeutung. Sie werden zu ausserordentlich wichtigen Elementen im Prozess der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aber nicht Praktika, in denen vor lauter Vorbereitung (Planung) nichts mehr "passieren" kann, sondern Praktika, in denen sich Mängel, Fehler, Blockierungen, Frustrationen etc. einstellen können. Solche reflexiven Praktika dienen der Erfahrungsbildung und der Reflexion von Erfahrung.

Ein reflexives Praktikum sollte angstfrei absolviert werden können. Schliesslich geht es auch darum, Handlungsmotivation aufzubauen. Dieses Moment darf nicht übersehen werden. Reflexive Praktika können daran scheitern, dass die Praktikumsituation für die angehende Lehrkraft bedrohlich wird. Wie wir von der Lehrerentwicklungsforschung wissen, ist die Aufmerksamkeit von Junglehrerinnen und -lehrern zunächst auf Probleme des Klassenmanagements und der Disziplin konzentriert (vgl. z.B. Kagan, 1992, S. 154f.). Es gilt zunächst einmal, in der Unterrichtssituation zu überleben. "Overwhelmed with the demands of the job and fearful of failure and vulnerability, beginning teachers seem reluctant to look back on their work with a critical eye" (Richert, 1992, S. 189). Da Kritik bedrohlich sein kann, ist es von entscheidender Bedeutung, dass die Unterrichtsreflexion in einem entspannten Rahmen durchgeführt wird. Reflexive Praktika sollten daher nicht bewertet (benotet) werden. Die Funktionskumulation von Beratung und Bewertung in der Person des Praktikumslehrers ist reflexiven Praktika abhold.¹⁵

(2) Es wäre allerdings ein Irrtum zu glauben, Emotionen könnten vermieden werden. Reflexion ist nie eine rein kognitive Angelegenheit. Nachdenken über sich selbst provoziert affektive Reaktionen oder wird durch Affekte erst ausgelöst (vgl. Richert, 1992). Diese Affekte haben auch damit zu tun, dass das praktische Lernen nicht autonom geschehen kann. Wer eine Kompetenz erwerben will, darf nicht glauben, dass er sie bereits besitzt. Die Konfusion durch die Praxiserfahrung ist konstruktiv für das Lernen von Praxis (vgl. Schön, 1987, S. 83ff.).¹⁶

Wirklich wissen, was man wissen muss, um erfolgreich tätig zu sein, kann man nur, wenn man die Erfahrung der praktischen Tätigkeit gemacht hat. Diese Erfahrung darf nicht dadurch verhindert werden, dass der Praktiker der (falschen) Meinung überlassen wird, er würde bereits über das Wissen verfügen, das er nun im Praktikum nur mehr anwenden muss. Reflexive Praktika sind als Lernfelder zu verstehen und nicht als Anwendungsfelder, in denen Wissen appliziert wird, das der Lehrperson letztlich äusserlich bleibt. Praktika sollten daher auch nicht erst dann durchgeführt werden, wenn die angehende Lehrperson – aufgrund theoretischen Unterrichts – bereits zu wissen glaubt, worauf es ankommt. "Beginning to act when it is not altogether clear how one should act is the way students of professional practice learn to know-in-action" (Grimmett, 1988, S. 10). Grimmett gibt die Intentionen Schöns sehr präzise wie-

¹⁵ Insofern stimme ich mit Wanzenried überein, der sich klar für die Entflechtung von Beratung und Bewertung in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrkräften ausspricht (vgl. Wanzenried, 1995, p. 19f.).

¹⁶ Ich nehme hier und im folgenden relativ ausführlich Bezug auf die Arbeiten von Schön, weil sie m.E. am ehesten mit dem im ersten Abschnitt entwickelten handlungstheoretischen Rahmen kompatibel sind.

der: "In order to gain that sense of competence, control, and confidence that characterizes professionals, students of professional practice must first give it up. As they act and reflect in situations of perplexing uncertainty, mystery, and frustration, that which is given up for the sake of experimenting begins to emerge in their development. Out of the darkness of student unknowing comes the light of professional practical knowledge" (ebd., S. 11). Diese Situation ist nicht nur verwirrend, sondern im höchsten Masse emotional.

Um einen falschen Einstieg in ein reflexives Praktikum zu vermeiden, ist es von Vorteil, sich zum vorneherein darüber im klaren zu sein, dass Reflexion nicht gelehrt werden kann, solange mit "Lehren" die Vermittlung einer Kompetenz in einem formellen Setting gemeint ist. Selbstverständlich ist Reflexion lernbar. Doch der ihr korrespondierende pädagogische Begriff ist nicht "Lehren", sondern "Beraten" (im Sinne von Coaching). "The student cannot be taught what he needs to know, but he can be coached" (Schön, 1987, S. 17).¹⁷ Coaching ist darauf bezogen, jemandem etwas auf der Tätigkeitsebene beizubringen, d.h. nicht ein Wissen im engeren Sinne ("know that"), sondern ein Können ("know how") zu vermitteln. Ein Coach versucht, einer anderen Person dabei zu helfen, etwas kompetent zu tun.¹⁸

Wissen, wie etwas gemacht wird, beruht nicht auf der Befolgung von Regeln oder der Anwendung von Wissen. "There is nothing in common sense to make us say that know-how consists in rules or plans which we entertain in the mind prior to action. Although we sometimes think before acting, it is also true that in much of the spontaneous behavior of skillful practice we reveal a kind of knowing which does not stem from a prior intellectual operation" (Schön, 1983, S. 51). Wir wissen alle, dass wir gewisse Dinge nur im Tun erlernen können. Skifahren, Radfahren, Hochspringen, Klavierspielen, Gehen, Schwimmen und eine Vielzahl anderer Tätigkeiten werden erlernt, indem wir die entsprechenden Tätigkeiten ausführen. Für Aristoteles gilt dies auch für das moralische Verhalten (vgl. Aristoteles, 1972, S. 82). Und wie die Moral lernen wir zu sprechen, ohne dass wir zuvor in die Geheimnisse der Grammatik eingeweiht werden. Die intelligente Praxis ist nicht abhängig von der Kenntnis ihrer Theorie.

Unterrichten ist sicher etwas anderes als Radfahren. Schon eher hat es Berührungspunkte mit moralischem und sprachlichem Handeln. Trotzdem gibt es Aspekte der Unterrichtstätigkeit, die nur im Tun selbst erlernt werden können. Auch in pädagogischen Berufen gibt es Dinge, die nicht lehrbuchmässig beschrieben werden können, weil sie zu komplex sind, sich nicht verallgemeinern lassen oder sprachlich nicht zugänglich sind. Wie die Lehrerexpertenforschung gezeigt hat, können Anfänger häufig weniger als sie wissen, Experten dagegen mehr (vgl. Bromme, 1992, S. 131). Insofern ist Herbarts Programm – Vorbereitung auf die Kunst der Erziehung allein durch die Wissenschaft der Erziehung – fehlkonzipiert.¹⁹ Damit sich (auch) die unausdrückliche und nicht regulierbare Seite der Unterrichtskompetenz bilden kann, sind

¹⁷ Der Sachverhalt wird falsch dargestellt, wenn gesagt wird, Lehren sei nicht lernbar, sondern eine Frage von Begabung und Persönlichkeit. Lehren ist sehr wohl lernbar, nur lässt es sich nicht seinerseits (ausschliesslich) auf Lehren zurückführen.

¹⁸ Ich ziehe den Begriff "Coaching" demjenigen der "Supervision" vor, weil der letztere relativ unspezifisch ist. "Coaching" macht deutlich, dass es um eine praktische Tätigkeit geht, die nicht nur verbalisiert, sondern (auch) direkt zur Diskussion steht. Ein Coach ist einer, der nicht nur hört, was der andere sagt, sondern auch sieht, was der andere tut.

¹⁹ Damit wird natürlich nicht ausgeschlossen, dass auf die Praktika vorbereitet werden kann, z.B. mittels Fallbeispielen oder auch durch die von Dick (1994) propagierte Methode ethnographischer Forschung, doch ist diese Vorbereitung keine Vorwegnahme der Praxis, da die Praxiserfahrung per definitionem – da sie subjektiv ist – selbst gemacht werden muss.

reflexive Praktika notwendig. Ein reflexives Praktikum ist jener Ort, wo angehende Lehrerinnen und Lehrer mit Hilfe eines Coaches lernen, ihre berufliche Tätigkeit reflexiv auszuüben.

(3) Was geschieht in einem reflexiven Praktikum? Um die Frage zu beantworten, müssen wir das Unterrichtsgeschehen noch etwas näher charakterisieren. Unterrichten – so haben wir festgestellt – beruht nicht einfach auf der Anwendung von Wissen über Unterricht. Es beruht auf der ständigen Erfindung und Improvisation von schulischer Wirklichkeit. Dabei werden Geschehnisse, Vorfälle, Verhaltensweisen, Situationen etc. "eingerahmt", d.h. in einen Horizont gestellt, in dem sie verstanden werden. Sie werden "eingekleidet" in Geschichten, Skripts, Szenen, Schemata, Prototypen etc.²⁰

Handeln findet immer in Situationen statt, deren Horizont den Rahmen festlegt, dank dem die situativen Ereignisse Sinn gewinnen (vgl. Lenk, 1993; Schütz, 1974).²¹ Indem wir einer Situation einen neuen Rahmen geben, schaffen wir einen neuen Sinn, der uns helfen kann, ein Problem zu lösen. Dieses "reframing" von Situationen gelingt dem erfahrenen Praktiker im Handumdrehen. Wie der Jazzmusiker auf der Basis einiger Abmachungen über Thema, Akkordfolge und Tempo, die er mit seinen Mitspielern trifft, zu improvisieren vermag, kann die erfahrene Lehrkraft im Rahmen einiger Konstanten des Unterrichts situativ reflektieren ("reflection-in-action"), indem sie alternative Deutungen der Situation durchspielt und dadurch gewissermaßen über das Thema Unterricht improvisiert.

Die Vielfalt der pädagogischen Wissensformen ermöglicht es dem Praktiker, eine problematisch gewordene Situation aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Reflexion als "reframing" macht Gebrauch vom vorhandenen Wissen, über das eine Person verfügt, gleich welcher Art das Wissen ist. Schön spricht von der "Konversation" mit der Praxis. Diese Konversation ist konstruktiver Natur. Was der Praktiker sieht, ist abhängig davon, was er aus der Situation mit Hilfe seines Wissens macht. Dabei spricht die Situation gewissermaßen zurück.

Im Sinne dieses Improvisierens mit Kontexten vermögen Experten *mehr zu sehen* als Novizen (vgl. Berliner, 1987a, 1987b; Kounin, 1976). Reflexives Handeln ermöglicht die Umdefinition ("reframing") einer Problemsituation *während des Handelns*. Was dabei geschieht, kann auch ein *Experimentieren* mit Rahmen genannt werden (vgl. Schön, 1987, S. 68). Der Situation wird ein neuer Rahmen verpasst, womit sie in einem neuen Licht erscheint.²² Geschicklichkeit im Umgang mit ungewissen und widersprüchlichen Situationen besteht darin, die Situation in verschiedene Horizonte einbetten und damit verschieden "sehen" zu können. Was anders gesehen wird, erschließt neue Handlungsmöglichkeiten. Das neue Handeln ermöglicht neue Erfahrungen. Dadurch wird mit der Situation "Rücksprache" genommen. Aufgrund dieser Rücksprache ermöglicht sich eine erneute Umordnung ("reframing") der Situation und nochmals ein anderes Handeln. Etc. "It is this ensemble of problem framing, on-

²⁰ Das Erzählen von Geschichten kann als eine Form der Reflexion von Handlungen angesehen werden (vgl. Clandinin, & Connelly, 1991; Schön, 1988, p. 26). Diese Geschichten können wie Metaphern – aber nicht wie Methoden – verwendet werden, um neue Situationen zu strukturieren (vgl. Abschnitt 2).

²¹ Erfahrene Lehrkräfte zeichnen sich dadurch aus, dass sie das Unterrichtsgeschehen nicht personalisiert, sondern situativ wahrnehmen. Sie praktizieren eine Art von "szenischem Verstehen" (Lorenzer), bei dem nicht Schüler in abstracto wahrgenommen werden, sondern Schüler-in-Situationen (vgl. Berliner, 1987b).

²² Dabei wird das Wort "Experimentieren" allerdings in einem sehr allgemeinen Sinn verstanden: "... to experiment is to act in order to see what follows" (Schön, 1987, p. 70). Das ist auch, was der Psychoanalytiker tut, wenn er eine Deutung gibt.

the-spot experiment, detection of consequences and implications, back talk and response to back talk, that constitutes a reflective conversation with the materials of a situation – the designlike artistry of professional practice" (Schön, 1987, S. 158).

Damit wird ersichtlich, was reflexive Praktika leisten sollen: die angehende Lehrperson in die Lage versetzen, ihre Situation möglichst flexibel in möglichst vielen Perspektiven wahrnehmen zu können. Damit wird auch ersichtlich, weshalb das Coaching die Methode der Wahl ist, um reflexive Praktika anzuleiten. Eine wesentliche Ingredienz eines Coaching ist das *Gespräch*. Echte Gespräche führen zu einem Perspektivenwechsel, insofern sie einem Sachverhalt einen neuen Rahmen geben. In Gesprächen stehen nicht Ich und Du im Vordergrund, sondern die Sache, um die es geht. Wie Hatton und Smith schreiben: "... a powerful strategy for fostering reflective action is to engage with another person in a way which encourages talking with, questioning, even confronting, the trusted other, in order to examine planning for teaching, implementation, and its evaluation" (Hatton & Smith, 1995, S. 41). Allerdings ist dies noch eine zu einfache Umschreibung dessen, was Coaching bei reflexiven Praktika beinhaltet. Sie muss ergänzt werden durch die Analyse des Verhältnisses von Coach und angehender Lehrperson.

(4) Der Coach ist im Normalfall ein erfahrener Praktiker, bei reflexiven Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im allgemeinen der Praktikumslehrer oder die Praktikumslehrerin. Dadurch ist er nicht nur Teilnehmer an einem Gespräch, sondern auch *Modell* für das erwünschte Verhalten der angehenden Lehrkraft. Der Coach macht vor, wie – seiner Auffassung nach – unterrichtet werden sollte. Dadurch kann die Beziehung zwischen Coach und Student problematisch werden. Das Beratungsverhältnis, das im Prinzip nicht-direktiv gestaltet werden kann, wird zu einem Autoritätsverhältnis, das durch die sichtbare Sachkompetenz des Coaches definiert wird. Diese Autorität anzunehmen, ist für den angehenden Lehrer nicht unbedingt einfach. Die Kommunikation kann schwierig sein, da eine gemeinsame Erfahrungsbasis zunächst fehlt. Wir kommen damit auf das Moment der Affektivität zurück.

Der Praktikant, der das Verhalten des Coaches nachahmt, begibt sich in eine abhängige Rolle. Imitation hat den Anstrich der Unselbständigkeit und wird in unserer auf Autonomie bedachten Kultur zwiespältig erlebt. Die Bereitschaft, das Verhalten einer anderen Person nachzuahmen, bedeutet, dass man – zumindest vorübergehend – den Status eines (unmündigen) Kindes annimmt. Der damit einhergehende Kontrollverlust kann ein Gefühl der Verletzlichkeit erzeugen, von dem sich der Praktikant glaubt in Schutz nehmen zu müssen. Die Folge ist Defensivität, d.h. eine *Lernhemmung*.

Imitation ist jedoch unvermeidlich. Darin unterscheidet sich jedes Lernen, das unter *praktischen* Bedingungen stattfindet, von einem Lernen in einem institutionell arrangierten Lehrsetting. Lernen ausserhalb von Schule ist immer (auch) imitativ, während Lernen in der Schule das Moment der Imitation zumindest deutlich reduzieren kann. Da der Coach selbst *vormacht*, wie man unterrichten könnte (oder sollte), kann er – will er überhaupt Erfolg haben – nicht verhindern, dass er nachgeahmt wird. In der Nachahmung liegt sogar ein wesentliches Moment reflexiver Praktika. Ohne das Moment des Modelllernens lassen sie sich nicht angemessen verstehen.

Erst was wir gelernt *haben*, können wir relativieren, aber wir können es nur dann relativieren, *wenn* wir es gelernt haben. Dieser konservative Zug des Lernens ist unvermeidlich, in einer progressiven, auf Zukunft gerichteten Gesellschaft jedoch schwer verständlich.²³ Wir stossen nochmals auf die paradoxe Situation dessen, der zuerst

²³ Wie schwer dieses Moment zu verstehen ist, zeigt beispielhaft, aber lehrreich das Lern-Buch von Holzkamp (1993).

nur von aussen sehen kann, was er einmal von innen tun möchte. Lernen kommt nicht zustande, wenn der Lernende nicht bereit ist, sich auf eine Situation einzulassen, in der er nach etwas sucht, von dem er zunächst nur ahnen kann, dass es wirklich existiert, um dessen genaue Gegebenheit er jedoch nicht weiss. "The paradox of learning a really new competence is this: that a student cannot at first understand what he needs to learn, can learn it only by educating himself, and can educate himself only by beginning to do what he does not yet understand" (Schön, 1987, S. 93). Der Lernende beginnt den Lernprozess mit der Bereitschaft, seinen Unglauben zurückzustellen. Er muss dem Weg vertrauen, den er einschlägt oder von der Praktikumslehrerin gezeigt bekommt, ohne das Ziel mehr als andeutungsweise erkennen zu können.

Die Paradoxie ist unvermeidlich, weil Reflexion Handeln voraussetzt (vgl. Abschnitt 1). Wir können uns nur dessen (kritisch) vergewissern, was wir ausgeführt haben. Um etwas zu lernen, müssen wir unser kritisches Denken zurücknehmen und uns in die Rolle des Unmündigen begeben. Das gilt vor allem für Lehr- und Lernbereiche, die sprachlich nur beschränkt artikulierbar und darstellbar sind, wie das Lernen eines Handwerks, eines Musikinstruments, einer Sportart etc., also Lernprozessen, an denen der Körper wesentlich beteiligt ist (vgl. Holzkamp, 1993, S. 284ff.). Da der Lernprozess nicht "theoretisch" durchlaufen und (vorweg) durchdacht werden kann, ist der Weg des Lernens die "blinde" Imitation des Vorbildes. Der Novize muss seine Kontrolle aufgeben, um sie schliesslich zurückzugewinnen, dann nämlich, wenn er gelernt hat und über das Gelernte von "innen" verfügen kann.

Insofern das Lernen in reflexiven Praktika wesentlich auf Nachahmung beruht, dem Nachahmungslernen in unserer Kultur aber ein potentiell bedrohlicher Charakter zukommt, ist es wesentlich, dass in der Beziehung von Coach und Praktikant möglichst früh eine Form von Reziprozität auftritt, die das Autoritätsgefälle zu relativieren vermag. Die eigentliche Kunst, zu der der Coach fähig sein muss, ist, die beiden diskutierten Methoden – Vormachen/Nachahmen und Gespräch – so miteinander zu verschränken, dass sie in ein Lehrverhältnis überführt werden.²⁴ Die Methoden ergänzen sich. Was der Coach nicht zu erklären vermag, kann er vielleicht zeigen. Was die Praktikantin nicht zu sehen vermag, kann ihr vielleicht erklärt werden.

Dadurch, dass der Coach selbst zum Unterrichtenden wird, ist die Basis geschaffen für eine reziproke Reflexion. Im Gespräch, wenn es denn ein echtes Gespräch ist, muss der Studierende die Möglichkeit haben, auch das Verhalten des Coaches zu befragen. Der Dialog zwischen Coach und Student wird so zu einem Dialog von Worten und Handlungen. "In their dialogue, coach and student convey messages to each other not only, or even primarily, in words but also in the medium of performance. The student tries to do what she seeks to learn and thereby reveals what she understands or misunderstands. The coach responds with advice, criticism, explanations, descriptions – but also with further performance of his own. When the dialogue works well, it takes the form of reciprocal reflection-in-action" (Schön, 1987, S. 163). Diese Reziprozität ist wesentlich, um zu vermeiden, dass eine einseitige Abhängigkeit entsteht, die das Lernen der Praktikantin oder des Praktikanten behindert.

Zum Abschluss meiner Ausführungen möchte ich betonen, dass mein Plädoyer für reflexive Praktika nicht zur Konsequenz hat, dass auf die Unterrichtstätigkeit nicht vorbereitet werden kann. Es ermöglicht jedoch klare Aussagen darüber, welcher Art von Vorbereitung welche Bedeutung für die praktische Lehrtätigkeit zukommen kann. Und es relativiert die Herbartsche Idee, die Einübung in die Praxis könnte ausserhalb von praktischen Erfahrungen stattfinden. Reflexion ist nicht zu verwechseln

²⁴ Für eine Illustration dieser Kunst vgl. Erickson & MacKinnon (1991) und MacKinnon & Erickson (1992, p. 202ff.).

mit Reflexionswissen, das der Erziehungswissenschaft entstammt und situationsunabhängig vermittelt werden kann. Reflexion meint die Rekonstruktion von Erfahrung. Reflexion ist eine Form von Lernen aus Erfahrung. Sie bedeutet konstruktive Verarbeitung von Erfahrungen. Vorbereitung auf Reflexion ist Vorbereitung auf optimale Auswertung der konkreten Erfahrungen, die man als Lehrerin oder Lehrer macht. Da auf einmalige, ungewisse und widersprüchliche Situationen nicht in dem Sinne vorbereitet werden kann, dass sich vorweg bestimmen liesse, wie in solchen Situationen zu handeln ist, ist die Fähigkeit zur reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen eine wesentliche Komponente der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen. Das Wissen, das zur Bewältigung solcher Situationen erforderlich ist, liegt nicht im Korpus der erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Disziplinen bereit, da es sich nicht um technologisches Wissen handelt. Insofern haben wir es mit einem posttechnokratischen Modell der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu tun.

Die Fähigkeit zur Reflexion stellt eine eigenständige Komponente beim Erwerb von Praxiskompetenz dar. Nicht das Praktizieren als solches oder die Einübung praktischer Gewohnheiten kann das Ziel von Praktika im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein, sondern die Entwicklung der Fähigkeit, die eigene Praxis konstruktiv zu reflektieren. "One of the primary aims of a reflective practicum is to develop a disposition and a capacity to enable a student teacher initially to be able to reflect-on-action and then eventually reflect-in-action" (MacKinnon & Erickson, 1988, S. 133). Reflexive Praktika beanspruchen, die kognitive Basis für die Fähigkeit des Unterrichtens zu schaffen. Ziel einer posttechnokratischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist nicht das Einschleifen von Fertigkeiten und Gewohnheiten oder die Indoktrination stereotyper Verhaltensweisen. Ihr Ziel ist es, angehenden Lehrpersonen zu helfen, über ihr Handeln klug nachzudenken, um sie zu befähigen, klug zu unterrichten.

Literatur

- Aristoteles (1972). *Die Nikomachische Ethik*. Übersetzt und herausgegeben von O. Gigon. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag. - Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215. - Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press. - Berliner, D.C. (1987a). Der Experte im Lehrerberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse. *Unterrichtswissenschaft*, 15, 295-305. - Berliner, D.C. (1987b). Ways of Thinking About Students and Classrooms By More and Less Experienced Teachers. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking* (p. 60-83). London: Cassell. - Berliner, D.C. (1992). The Nature of Expertise in Teaching. In F.K. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis* (p. 272-248). San Francisco: Jossey-Bass. - Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber. - Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink. - Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion* (3. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. - Clandinin, D.J. (1985). Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images. *Curriculum Inquiry*, 15, 361-385. - Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1991). Narrative and Story in Practice and Research. In D.A. Schön (Ed.), *The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice* (p. 258-281). New York: Teachers College Press. - Clift, R.T., Houston, W.R. & Pugach, M.C. (Eds.). 1990. *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs*. New York: Teachers College Press. - Daheim, H. (1992). Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machtheoretischer Modelle der Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 21-35). Opladen: Leske & Budrich. - Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das "Professionswissen" von Pädagogen. In dies. (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70-91). Opladen: Leske & Budrich. - Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - Dörner, D. (1993). *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek: Rowohlt 1993. - Doyle, W. (1986). Classroom Organization and

Management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Ed. (p. 392-431). New York: Macmillan. - Dreyfus, H. & Dreyfus, S.E. (1988). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek: Rowohlt. - Erickson, G.L. & McKinnon, A.M. (1991). Seeing Classrooms in New Ways: On Becoming a Science Teacher. In D.A. Schön (Ed.), *The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice* (p. 15-36). New York: Teachers College Press. - Feiman-Nemser, S. & Floden, R.E. (1986). The Cultures of Teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Ed. (p. 505-526). New York: Macmillan. - Flitner, W. (1980). *Allgemeine Pädagogik*. Frankfurt: Ullstein. - Floden, R.E. & Clark, C.M. (1988). Preparing Teachers for Uncertainty. *Teachers College Record*, 89, 505-524. - Gage, N.L. (1979). *Unterrichten - Kunst oder Wissenschaft?* München: Urban & Schwarzenberg. - Glasersfeld, E. von (1987). *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig: Vieweg. - Grimmer, P.P. (1988). The Nature of Reflection and Schön's Conception in Perspective. In P.P. Grimmer & G.L. Erickson (Eds.), *Reflection in Teacher Education* (p. 5-15). New York: Teachers College Press. - Grimmer, P.P. & Erickson, G.L. (Eds.). (1988). *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press. - Hargreaves, D.H. (1994). The New Professionalism: The Synthesis of Professional and Institutional Development. *Teaching & Teacher Education*, 10, 423-438. - Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11, 33-49. - Hegel, G.W.F. (1980). Phänomenologie des Geistes. In *Gesammelte Werke*, Bd. 9. Hrsg. von W. Bonsiepen & R. Heede. Hamburg: Meiner. - Herbart, J.F. (1964). *Zwei Vorlesungen über Pädagogik*. Hrsg. von K. Kehrbach & O. Flügel. Sämtliche Werke, Bd. 1 (S. 279-290). Aalen: Scientia Verlag. - Herzog, W. (1986). Die Vermittlung von Theorie und Praxis im Lichte erkenntnistheoretischer und anthropologischer Kritik. *Pädagogische Rundschau*, 40, 311-336. - Herzog, W. (1988). Das Verständnis der Zeit in psychologischen Theorien der Entwicklung. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 47, 135-145. - Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus. - Jackson, Ph.W. (1986). *The Practice of Teaching*. New York: Teachers College Press. - James, W. (1900). *Psychologie und Erziehung. Ansprachen an Lehrer*. Leipzig: Engelmann. - Kagan, D.M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169. - Kamlah, W. (1973). *Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik*. Mannheim: Bibliographisches Institut. - Kaulbach, F. (1982). *Einführung in die Philosophie des Handelns*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. - Keiny, S. (1994). Constructivism and Teachers' Professional Development. *Teaching & Teacher Education*, 10, 157-167. - Kounin, J.S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber. - Lampert, M. (1985). How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. *Harvard Educational Review*, 55, 178-194. - Lenk, H. (1993). *Philosophie und Interpretation. Vorlesungen zur Entwicklung konstruktivistischer Interpretationsansätze*. Frankfurt: Suhrkamp. - MacKinnon, A.M. & Erickson, G.L. (1988). Taking Schön's Ideas to a Science Teaching Practicum. In P.P. Grimmer & G.L. Erickson (Eds.), *Reflection in Teacher Education* (p. 113-137). New York: Teachers College Press. - MacKinnon, A. & Erickson, G. (1992). The Roles of Reflective Practice and Foundational Disciplines in Teacher Education. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection* (p. 192-210). London: The Falmer Press. - Meier, U.P. (1995). Die schulpraktische Ausbildung neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13, 35-39. - Menze, C. (1985). Metaphysik, Geschichte, Bildung bei Giambattista Vico. Ein Kapitel aus der Geschichte der Pädagogik der Urteilskraft. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 61, 16-63. - Oevermann, U. (1983). Hermeneutische Sinnrekonstruktion: als Therapie und Pädagogik missverstanden oder: Das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Brauchen wir andere Forschungsmethoden?* (S. 113-155). Frankfurt: Scriptor. - Oser, F. (1987). Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 805-822. - Picht, G. (1971). Die Zeit und die Modalitäten. In H.P. Dürr (Hrsg.), *Quanten und Felder. Physikalische und philosophische Betrachtungen zum 70. Geburtstag von Werner Heisenberg* (S. 67-76). Braunschweig: Vieweg 1971. - Richardson, V. (1990). The Evolution of Reflective Teaching and Teacher Education. In R.T. Clift, W.R. Houston & M.C. Pugach (Eds.), *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs* (p. 3-19). New York: Teachers College Press. - Richert, A.E. (1992). The Content of Student Teachers' Reflections within Different Structures for Facilitating the Reflective Process. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection* (p. 171-191). London: The Falmer Press. - Russell, T. & H. Munby (Eds.). (1992). *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection*. London: The Falmer Press. - Schleiermacher, F. (1983). *Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Hrsg. von E. Weniger. Frankfurt: Ullstein. - Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. - Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass. - Schön, D.A. (1988). Coaching Reflective Teaching. In P.P. Grimmer & G.L. Erickson (Eds.), *Reflection in Teacher Education* (p. 19-29). New York: Teachers College Press. - Schön, D.A. (Ed.). (1991). *The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers College Press. - Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau*

der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt: Suhrkamp. - Shulman, L.S. (1987a). The Wisdom of Practice. Managing Complexity in Medicine and Teaching. In D.C. Berliner & B.V. Rosenshine (Eds.), *Talks to Teachers* (p. 369-386). New York: Random House. - Shulman, L.S. (1987b). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22. - Spranger, E. (1969). Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. In *Gesammelte Schriften*, Bd. 1. Hrsg. von G. Bräuer & A. Flitner (S. 348-405). Heidelberg: Quelle & Meyer. - Terhart, E. (1991). Pädagogisches Wissen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27, Beiheft, 129-141. - Vaissière, R. (1995). SCHULpraktische Bildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13, 31-34. - Valli, L. (1992). Reflective Teacher Education: Cases and Critiques. Albany: State University of New York Press. - Wanzienried, P. (1995). Die schulpraktische Ausbildung neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13, 9-21. - Wright, G.H. von (1974). *Erklären und Verstehen*. Frankfurt: Athenäum. - Zeichner, K.M. (1986). Preparing Reflective Teachers: An Overview of Instructional Strategies Which Have Been Employed in Preservice Teacher Education. *International Journal of Educational Research*, 11, 565-575. - Zeichner, K.M. & Liston, D.P. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.