

Dick, Andreas

Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung

Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 3, S. 274-292



Quellenangabe/ Reference:

Dick, Andreas: Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung - In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 13 (1995) 3, S. 274-292 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133107 - DOI: 10.25656/01:13310

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133107>

<https://doi.org/10.25656/01:13310>

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

Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung

Andreas Dick

Eine durch Forschung unterstützte Lehrerausbildung kommt nicht darum herum, sich zunehmend dem fallbezogenen Wissen über Unterricht und Schule zuzuwenden: Eine intensiv kasuistisch-erforschte Praxis - gemeinsam von Lehrerinnen und Lehrern, Lehrerstudierenden und Forschern reflektiert - ist in der Lehrerbildung unabdingbar, um die Komplexität des Kulturrums Schule antizipativ zu reduzieren. Eine solche Zusammenarbeit beeinflusst zudem das Selbstverständnis und Selbstkonzept von Lehrkräften positiv. Schliesslich hebt eine Forschungsarbeit mit Lehrpersonen zusammen - statt an ihnen - deren professionellen Status. Nicht zuletzt kann die schulinterne Lehrerfortbildung, als heute gängige Form von Schulentwicklung, vermehrt auf dieses eigens erhobene Fallwissen zurückgreifen.

"You want to know how to paint a perfect painting? It's easy. Make yourself perfect and then paint naturally."
(Unknown artist in San Francisco)¹

1. Von der Unterrichts- zur Lehrerinnen- und Lehrerforschung

Die Lehrerforschung hat sich im letzten Jahrzehnt thematisch und methodisch enorm erweitert. Beispielsweise wird die gesamte berufsbiographische Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern vertieft exploriert und analysiert, und dies vorwiegend mittels qualitativer Forschungsinstrumentarien (Terhart, 1995). Innerhalb dieser Biographieforschung hat sich auch ein eigener Forschungsansatz etabliert, jener des Lehrerwissens, der als interdisziplinär zu bezeichnen ist: Darin werden entweder eher soziologisch-anthropologische oder aber pädagogisch-psychologische Zugänge gewählt.

Ausgangspunkt der Erforschung des Lehrerwissens ist die Einsicht, dass der Lehrerberuf eine Profession ist, die mehr spezifisches Wissen, differenziertere Fertigkeiten und vertiefere Einstellungen erfordert, als es eine mehrheitlich fachorientierte Ausbildung - zwar mit pädagogisch-didaktischen Schwerpunkten - vermitteln kann. Gleichzeitig mehrte sich die Einsicht, dass zwischen Lehrerausbildungsstätten und den Universitäten als Forschungszentren - in Bezug auf das Verhältnis Bildungsforschung und Unterrichtspraxis - unbedingt eine engere Verbindung angestrebt werden muss. Ausgehend von der nordamerikanischen Lehrerforschung einerseits (Schön, 1987; Shulman, 1987; als Übersicht vgl. Carter, 1990) und der britisch-australischen "action research" andererseits - letztere insbesondere in Österreich rezipiert und weiterverarbeitet (Altrichter, 1990; 1995a, b; Posch, 1994) - wird holistisch die Erkundung, Analyse und Verwendung des persönlichen Wissens von Lehrpersonen zum zentralen Gegenstand der Forschung²:

"Our quest for the full picture, the complete pedagogue, is a fruitless one if we insist on maintaining a traditional conception of social science. We are, as human thinkers, actors, and believers, unable to achieve completeness, destined to be partial from a

¹ Frei auf Unterricht adaptiert, lautet dieser Aphorismus dann etwa: "You want to know how to teach a perfect lesson? It's easy. Make yourself perfect and then teach naturally."

² Vgl. dazu Altrichter & Gsetzner (1993) und Kelchtermans, Schratz & Vanderbergh (1994).

disciplinary, an ideological, and a policy perspective. To be properly comprehensive, we will need to forgo our traditional dream of a social science of education. We will instead move toward a more local, case-based, narrative field of study ..." (Shulman, 1992a, p. 26).

1.1. Veränderung des Lehrerstatus

Dabei nimmt die im Rahmen künftiger Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern angestrebte gemeinsame Erforschung der eigenen Praxis gerade im Hinblick auf die weitere Entwicklung von Unterricht und Schulkultur einen hohen Stellenwert ein, wo "Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung" (Schratz, 1995, p. 267) betrachtet wird. Der Begriff 'Lehrersein' wird dabei ersetzt durch 'Lehrerwerdung' und kontinuierliche Veränderung verstanden als aktiver Prozess: Die Lehrpersonen werden als Protagonisten der Schulentwicklung gemeinsam zu proaktiven Trägern der Gestaltung neuer Lernkulturen. Neben der Aneignung technischer Fertigkeiten zur Unterrichtsführung, welche zum grossen Teil in der Lehrerausbildung vermittelt worden ist, verdichtet sich 'Lehrerwerdung' erst durch die Reflexion der eigenen Tätigkeit, was zur kontinuierlichen Anreicherung eines professionellen Wissens führt.³ Von Wissenschaftlern beraten, begleitet oder unterstützt wird der eigene Unterricht, wird die eigene Professionalität im Hinblick auf Ressourcen und Veränderungspotentiale ergründet: "We will take ever more seriously the wisdom of practice, both in the definition of what we study and in our design of collaborative, interactive studies. Teachers will become research agents as well as research subjects. We will watch as the profession of teaching and the community of scholarship intersect and interpenetrate" (Shulman, 1992a, p. 28). So betrachtet umfasst die Bildung einer Lehrperson als berufsbiographischer Entwicklungsprozess das gesamte Berufsleben (Terhart, Czerwenka, Ehrlich, Jordan & Schmidt, 1994).

1.2. Veränderung der Forscherrolle

Dass damit auch eine Rollenveränderung der Forscher einhergeht, ist unumgänglich: Der Bedeutungsgehalt, welcher in einem solchen kollaborativen Prozess der engen Zusammenarbeit geschaffen wird, wo Ideen, Konzepte, Analysen, Interpretationen und Reflexionen in Gesprächen ausgetauscht werden, ist ein geteilter Prozess, aus dem weder Forscher noch Lehrpersonen 'unbehelligt' herausgehen (Bickel & Hatrup, 1995). Eine solche Forschung ist in der gegenseitigen akademischen Verantwortung verankert, welche den Professionalismus-Gedanken von Lehrpersonen auszuweiten versucht. Wissenschaftler treten nicht mehr als Experten in das Rampenlicht, sondern als Unterstützer und Berater in den Hintergrund. Dieser Abbau der Hierarchie zugunsten eines demokratischeren Verhältnisses zwischen Lehrpersonen und Forschern bedingt eine symmetrische Form von Kommunikation und Reflexion des Erforschungsprozesses. Drei Veränderungen können nach Terhart (1995) für diese Entwicklung 'verantwortlich' gemacht werden:

- a) der Perspektivenwechsel von Quantität der Bildungsplanung und -ökonomie auf *Qualität der Schule*, der Lehrarbeit und des Unterrichts.
- b) der Wandel von Fortschrittsoptimismus - und damit verbunden der Machbarkeit - hin zur Vorstellung von bildungspolitischem Entscheiden und pädagogischem Handeln unter *prinzipieller Unsicherheit* (vgl. dazu Floden & Clark, 1988).
- c) das Umschwenken von einer zentralistischen zu einer *dezentralisierten Perspektive* im Bildungsbereich, welche die subjektive Sichtweise 'von unten' oder 'vom

³ In der Literatur wird in diesem Zusammenhang generell von Expertenlehrerinnen und Expertenlehrern gesprochen (vgl. dazu Berliner, 1992; Bromme, 1992; Tochon, 1993).

Rande' vermehrt in den Mittelpunkt rückt. Damit können Lehrpersonen den Bildungsverantwortlichen und Behörden, aber auch den Wissenschaftlern gegenüber ihre 'Stimme' zum Ausdruck bringen.

Unter dem Aspekt der vermehrten Teilautonomie von Einzelschulen und der Entwicklung hin zu professionalisierten Lehrerteams erlangen solche Veränderungen - insbesondere das Heraustreten der Lehrpersonen aus der Anonymität - berufskulturell betrachtet eine ungeahnte Bedeutung (Liebermann, 1995). Bildungspolitisch aktive Schulen verankern ihre Schulentwicklung in der aktuellen Praxis; sie spiegeln ihre Perspektive einer visionären Zukunft in lokalen Leitbildern und schuleigenen Profilen, was zwar heisst, dass der tägliche Unterricht weiterhin im Zentrum steht, dieser aber gerade im Zuge der Organisationsentwicklung mitunter innerhalb des Gesamtsystems betrachtet wird (Schratz, 1995). Diese Entwicklung hat wiederum für die Unterrichts-, Lehrer- oder Schulforschung klare Konsequenzen und ist umso bedeutsamer, wenn sie mit dem zunehmenden Problemdruck auf die Unterrichtsarbeit der Lehrpersonen kontrastiert wird: Erhöhte gesellschaftliche Erwartungen an die Schule sowie verschlechternde Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz manifestieren sich wohldokumentiert in der Forschungsliteratur mit Themen wie Belastung, Burnout und Problembewältigung (vgl. etwa Ipfling, Peetz & Gamsjäger, 1995; Kramis-Aebischer, 1995; Rudow, 1994).

1.3. Veränderung der Forschungsmethodologien

Vor zwanzig Jahren bereits verlangte "the grand old man" der ATI-Forschung, Lee Cronbach (1975) in seinem berühmten Artikel "Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology" ein grundsätzliches Überdenken der Sozialwissenschaften, die sich in ihren unterschiedlichen methodologischen Zugangsweisen zu sehr ausschliessen und damit das volle Wissenspotential in den Geistes- und Humanwissenschaften nicht ausschöpfen würden. Er schlug eine Reduktion der rigiden Besorgtheit um methodologische Orthodoxien vor und stattdessen eine Konzentration auf das wichtigste Kriterium effektiver und verantwortungsvoller sozialwissenschaftlicher Forschung, nämlich Klarheit und direkter Zugang, mit welchem die spezifischen Probleme in partikulären Kontexten von Ort und Zeit erhellt werden sollen:

"Social inquiry reports on events in one or more sites during one slice of time. It can be viewed best as quantitatively assisted history. The more the observer learns of detail and process, the better; observation from afar is impoverished. The impersonal, pre-designed research study is of precious little use in gaining a new idea, however useful it may be in confirmatory research or in routine monitoring. Though one may 'lose objectivity' by appearing on the scene and attending to variables not specified in advance, the benefit outweighs the loss ..." (Cronbach, 1982, pp. 73-75)

In Anlehnung an Schwab (1978) trat er auch ganz bewusst für eine eklektische⁴ Verwendung unterschiedlicher Forschungsmethoden ein, was in der Folge ein Erstarren kollaborativ-demokratisierender Elemente der Forschung und insbesondere die Reaktualisierung handlungsbezogener Ansätze erklären kann: Seither sind in der Unterrichtsforschung ("research on teaching") vermehrt gutbegründete, methodologisch differenzierte, logisch fundierte Ansätze qualitativer und fallbezogener Lehrerforschung ("teacher research") und narrative Lehrer- oder Schulethnographien in Ergänzung zu den bereits bestehenden korrelativen und experimentellen Untersuchungsformen ent-

⁴ Ich gehe diesbezüglich mit Oelkers & Tenorth (1991, S. 31) völlig einig: "Die systematisch (!) beste Bestimmung von Eklektik als notwendige Qualität praktischen Wissens (auch im Sinne des Wissens von Praktikern) leistet Schwab, 1978. Wir verwenden den Begriff in seinem Sinne, also ausdrücklich nicht pejorativ."

wickelt worden (Cochran-Smith & Lytle, 1993)⁵. Auf Lehrerbildung bezogen konzentrieren sich die Studien hauptsächlich auf das Explorieren subjektiver Unterrichtstheorien von Lehrerstudierenden sowie auf das praktische Handlungswissen von erfahrenen Lehrpersonen (Bell & Gilbert, 1994; Bullough & Stokes, 1994; Clarke, 1995; Copeland et al., 1994; Dick, 1994a; Jalongo & Isenberg, 1995; Keiny, 1994; Stanulis, 1995; Wahl, 1991).

1.4. Veränderung der Verwendung von Forschungswissen

In den drei wichtigsten zusammenfassenden Handbüchern zur Lehrer(bildungs)forschung (Houston, 1990; Jackson, 1992; Reynolds, 1989) tauchen folgende Themenschwerpunkte zur eigentlichen Lehrerforschung auf: Das Denken, das professionelle Wissen, das praktische Wissen von Lehrpersonen, die Lehrerentwicklung, Lehrpersonen als "Curriculum-Maker", die Kultur des Unterrichts. Trotz des hoffnungsvollen Publikationstitels von Leinhardt (1990), nämlich "Capturing Craft Knowledge in Teaching", bleibt weiterhin offen, ob dieses 'kunsthandwerkliche' Wissen von Lehrpersonen wirklich 'eingefangen' werden kann, weil

"... these compilations still perpetuate the view that the knowledge that makes teaching a profession comes from authorities (i.e., university researchers, not teachers) outside the profession itself. Such a view is exclusionary and disenfranchising. It stipulates that knowing the knowledge base for teaching - what university researchers have discovered - is the privileged way to know about teaching" (Grimmett & MacKinnon, 1992, p. 442f.).

Auch in der Lehrerbildung kontrastieren Ausbildungsziele mit verschiedenen Denkrichtungen über die Quellen und Verwendungszwecke des Wissens:

- a) In einer ersten Position dient wissenschaftlich erhobenes Wissen mediatorisch dazu, Lehrpersonen in ihrer Praxis anzuleiten. Pointierter ausgedrückt heisst das für einige Vertreter dieser Auffassung nicht viel mehr als eine technologische Anwendung dieses Wissens mit dem Ziel, die Praxis 'in den Griff zu kriegen', um Kontrolle darüber ausüben zu können. Als Nebenerscheinung besteht innerhalb dieser Auffassung zudem die Tendenz, neues Wissen mehr aus wissenschaftlichen Publikationen als aus dem Praxisfeld selber zu beziehen.
- b) Eine zweite Auffassung möchte das gewonnene Wissen als reichhaltige, eklektische Informationsbasis an die Lehrpersonen herantragen; aus einander teilweise konkurrierenden Theorien und Handlungsanleitungen zum 'guten Unterricht' wählen Lehrpersonen überlegt aus. Weil mögliche Kontextvariablen immer Bestandteil dieser wissenschaftlichen Wissensgrundlage sind, erfolgen Lehrerreflexionen stets kontextverbunden, d.h. in und mit ihrem täglichen Praxisumfeld.
- c) Die dritte Auffassung schliesslich betrachtet wissenschaftlich erhobenes Wissen als konstruktivistisches: Es soll dergestalt als Informationsquelle verfügbar gemacht werden, dass die Lehrperson die Praxis als solche akzeptiert und neue Handlungsmöglichkeiten durch die Rekonstruktion ihrer eigenen Unterrichtserfahrungen erkennt. Reflexion wird dann zur Reorganisation und Rekonstruktion von Erfahrung; diese Auffassung führt möglicherweise (1) zu einem neuen Verstehen von Handlungssituationen; (2) zu einem neuen Verständnis nicht hinterfragter Annahmen über eben diesen Unterricht; (3) zu einem neuen Selbstverständnis des Lehrerseins, der Lehrerwerdung sowie des kulturellen Handlungsraumes von Schule und Unterricht.

⁵ Für eine eingehende Diskussion - Kritik und Würdigung dieser Entwicklung - sei auf Bruner (1994), Cizek (1995), Donmoyer (1993), Eisner (1993), Greene (1994) und Wong (1995) verwiesen.

2. Donald Schön's "Reflective Practitioner"

Seit der Publikation von "The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action" von Donald Schön (1983) sind bereits über zehn Jahre verstrichen. Gepaart mit dem späteren Buch "Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions" (Schön, 1987) hält die Wirkung dieses propagierten Paradigmas von 'Lehrpersonen als reflektierende Praktiker' nahezu unvermindert an (Hatton & Smith, 1995).

Schön (1983) versucht die Frage zu beantworten, wie Praktiker professionelles Wissen in bestimmten Handlungssituationen generieren, und wie Problemlösesituationen in diesem Handlungskontext wahrgenommen und erkannt werden. Damit baut er auf dem tiefgreifenden Denken von John Dewey (1925)⁶ auf, hebt sich aber gleichermaßen von der kritischen Theorie ab etwa eines Habermas oder der kritischen Handlungsforschung (Carr & Kemmis, 1986), wie auch von Positionen, die das kulturelle Umfeld von Lehrpersonen in den Vordergrund stellen (Elbaz 1990; Clandinin & Connelly, 1992; Connelly & Clandinin, 1990): Das Paradigma des "Reflective Practitioner" versteht Reflexion als Rekonstruktion bestehender, nicht überprüfter und unhinterfragter Annahmen, welche zu einem neuen Verständnis von Schule und Unterricht führen können. Diese Form der Reflexion ermöglicht dem Praktiker, menschlich-konstruierte soziale, politische und kulturelle Verzerrungen, welche das persönliche Selbstverständnis von Unterricht entscheidend (ent)täuschen und dirigieren, erst einmal wahrzunehmen und zu artikulieren, um sich schliesslich davon zu emanzipieren.

Innerhalb einer solchen konstruktivistischen Position des Verständnisses von Handlungssituationen wird Reflexion als Mittel begriffen, mit welchem Lehrpersonen an bisher ignorierten Situationsaspekten 'teilhaben' oder an bisher wahrgenommenen Situationspezifitäten neue Bedeutungszuschreibungen vornehmen können. Reflexion heisst in jedem Fall, mittels klärender Fragen eine pädagogische 'Re-Situierung' vorzunehmen, welche ein Wiedererwägen von Annahmen über bisher akzeptiertes Wissen mit sich zieht, womit eine weitere Palette potentieller Reflexions- und Handlungsmöglichkeiten aufscheinen kann. Längerfristig wird die Praxis von Lehrpersonen als persönliches Forschungsfeld geschätzt, ein Praxisfeld, in welchem permanent neue Erkenntnisse möglich sind.

2.1. Das Meno-Paradox

Schön (1987) setzt die Konzeption von Reflexion mit dem 'Paradox des Lernens' in Zusammenhang, welches er in Platos Meno veranschaulicht sieht und folgendermassen auf die Situation innerhalb der Lehrerausbildung übertragen haben will: Das Paradox des Lernens besteht für Lehrstudierende darin, nicht zu verstehen, was sie zu lernen haben, und doch so handeln zu müssen, als ob sie es verstehen würden, und dies, damit der Lernprozess überhaupt eingeleitet wird. Damit ist das Meno-Paradox angesprochen. Eine unbekannte Situation soll dadurch bewältigt werden, dass einerseits die Situation zu verstehen versucht, andererseits aber durch einen Versuch der Problembewältigung auch zu handeln versucht wird. Auf die Schule übertragen sind damit jene unterrichtlichen Übungssituationen angesprochen, die bei Lehrstudierenden Konfusion, Frustration erzeugen oder aber geheimnisvoll, undurchschaubar, nutzlos erscheinen. In den Worten einer Junglehrperson:

⁶ Schön, D.A. (1992). The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139.

"Bei der Disziplin, weisst Du, am Anfang willst Du, dass eine gewisse Ordnung eben herrscht in diesem Raum. Aber das ist es genau: Auch wenn Du am Anfang sagst, eine 'gewisse Ordnung', dann bist Du eben noch nicht sicher, wie diese *genau* aussieht. Und selbst heute bin ich dem nicht sicher; ich kann Dir nicht genau sagen, wann genug ist und wann nicht, ich versuche lediglich, diese 'gewisse Linie' anzustreben. Aber was heisst hier 'gewiss'? Das ist eben das Problem." [J, 22]

Gerade Lehrstudierende halten in der Folge gleichsam Ausschau auf diesen 'Gegenstand', das 'Etwas', ohne genau zu wissen, wie sich dieses präsentiert; und wenn es einmal erkenntlich wird, wird es unter Umständen nicht als solches erkannt, insbesondere nicht während einer Unterrichtssequenz, wo die Aufmerksamkeit bereits stark von andern Entscheidungsreflexionen in Anspruch genommen ist. Lehrstudierende möchten dieses 'Etwas' in einer echten Unterrichtssituation kennenlernen, insbesondere in einer echten Problemsituation. Damit schiebt sich oft als sekundäres Problem 'das-Primärproblem-lösen-zu-wollen' darüber, ohne dieses genau zu kennen. Dieser innere Widerspruch - einerseits nach 'Etwas' Ausschau zu halten, welches die Fähigkeit impliziert, dieses 'Etwas' erkennen zu können, gleichzeitig aber diese Wahrnehmungsfähigkeit noch nicht entwickelt und erprobt zu haben -, dieses Paradox gilt gleichermaßen für Lehrerbildner: "He cannot tell the student what he needs to know, even if he has words for it, because the student would not at that point understand him" (Schön, 1987, p. 83).

2.2. Komplexität des Einfachen - Einfachheit des Komplexen⁷

Lehrstudierende müssen Bereiche lernen und Kompetenzen erwerben, deren Bedeutung sie im voraus gar nicht abschätzen und im Wesentlichen verstehen können, und selbst wenn sie meinen zu verstehen, ist nicht sicher, ob nun wirklich das Gesuchte gefunden worden ist. Solcherart gestaltete Lernprozesse sind für jene Lehrstudierenden doppelt schwierig, die gleichzeitig unterrichten müssen, was für sie neu ist, sowie gleichzeitig diese Unterrichtsschritte - meist sind es Durchführungselemente von Unterricht - auf das zu erreichende Kompetenzniveau hin zu überprüfen haben. Das Kennenlernen dieser Kompetenzen besteht dann meist im Selbstentdecken eben dieser Kompetenzen, im handelnden Tun dessen, was man eigentlich noch gar nicht kennt. Ein solches Lernen-in-der-Handlung, ohne genau zu wissen, wie man handeln und was genau gelernt werden soll, erfordert von Lehrstudierenden die Preisgabe von Zweifel und Skepsis, eine Selbstüberwindung also, die wiederum Vertrauen und Akzeptanz zwischen Lehrerbildner und Lehrstudierenden voraussetzt: ein Vertrauen darauf, dass hier Lehrerbildner Lerninhalte als bedeutsam begründen und kompetent darbieten können, aber auch, dass dort die Lehrstudierenden Absicht, Ziele und Bedeutsamkeit der Lerninhalte unhinterfragt 'anlaufen' lassen wollen. Damit mag nun auch ersichtlich geworden sein, dass diese paradoxe Situation den meisten Lehrstudierenden das Gefühl vermittelt, in zwiespältige 'Risikosituationen' hineingeworfen zu werden: Einerseits werden sie angehalten, nach Prinzipien idealer Unterrichtskompetenzen zu handeln, andererseits wissen sie um die Beschränktheit ihrer Unterrichtskompetenzen (vgl. dazu Brouwer & Ten Brink, 1995).

Nach Schön (1983) liegt im Denkmodus von 'Unterricht als technische Rationalität' das Hauptgewicht auf dem Problemlösen, wobei oftmals der Bereich des Problemdefinierens ignoriert wird. Dabei präsentieren sich Probleme mehrheitlich - ausser in krasen Fällen - nicht klar ersichtlich, sondern müssen von Lehrpersonen aus vielfältigen rätselhaften, herausfordernden und unsicheren Situationen erkannt und konstruiert werden. Diesen Prozess nennt Schön *Problemsituierung*. Dabei wird der Problembe-

⁷ Diesen Titel habe ich Guntern (1994, p. 13) entnommen.

reich abgesteckt, Grenzen werden gezogen, d.h., die Wahl der zu lösenden problematischen Situation ist gemacht und damit die 'Kohärenz des Problems' definiert: "Problem setting is a process in which, interactively, we name things to which we will attend and frame the context in which we will attend to them" (Schön, 1983, p. 40).

Aber selbst nach einer Problemsituierung kann sich ein bestimmtes Problem als ein in herkömmliche Kategorien nicht einzuordnender Problemfall erweisen, weil er sich als ein (bisher) erstmaliges oder nichtstabiles Problem entpuppt. Ein solcher Fall kann dann zur Resituierung ("reframing") eines Problems führen, wobei Lehrpersonen aus ihrem bisherigen Repertoire von exemplarischen Fällen und Beispielen, Bildern, Handlungs- und Verstehenserfahrungen schöpfen. Je mehr Praktiker aus einer solchen Praxissituation 'machen' - Schön nennt es ein 'Gespräch' mit der Situation führen - desto mehr Elemente erkennen sie in dieser Praxissituation, und desto mehr kommt es zu einem experimentierenden 'Austausch mit dieser Situation'. Ein solcher reflexiver Austausch, sei es mit sich selbst oder mit Kollegen, führt zur erneuten Situierung und Resituierung des Problems, weil die Situation 'zurückantwortet' und sich somit ein zyklisches 'Gespräch' ergibt, dessen Prozess spiralförmig Etappen durchläuft, die geprägt sind durch progressive 'Anerkennung der Situation'.⁸

"The situation talks back, the practitioner listens, and as he appreciates what he hears, he reframes the situation once again (...) The unique and uncertain situation comes to be understood through the attempt to change it, and changed through the attempt to understand it." (Schön, 1983, pp. 131-132)

2.3. Die Epistemologie der Praxis

Lehrerreflexionen verändern demnach mittels des Prozesses des "reframing" die Art und Weise, wie situative Daten 'gesehen', interpretiert und daraus Inferenzen gezogen werden. Dieses professionelle 'Wissen-in-der-Handlung' mündet nach Schön in eine eigentliche Epistemologie der Praxis aus, welche insbesondere auch intuitive und künstlerische Prozesse miteinfließen lässt. Diese wirken in jenen Unterrichtsprozessen, welche sich mit Unsicherheit, Instabilität, Einzigartigkeit und Wertkonflikt charakterisieren lassen. Sowohl das Reflektieren *in* der Handlung selbst, d.h., das Experimentieren in der Situation selbst, wie auch das Reflektieren *über* die Handlung - welches als nachträgliches Wissen über Handlungen einer bestimmten Situation eingebracht werden kann -, stellt eine Form der erneuerten Bedeutungszuordnung einer praktischen Unterrichtssituation dar, und zwar als Versuch der Problemsituierung und des Problemlösens.

Auf die Lehrerbildung bezogen heisst das, dass diese nicht mehr vorwiegend aus einem Vermitteln von spezifischen Sets von Unterrichtsfertigkeiten und -kompetenzen bestehen kann. Vielmehr muss die Ausbildung einer Lehrperson auch darin bestehen, die Prämissen, auf deren Grundlage Lehrerstudierende in spezifischen Situationen ihre praktischen Überlegungen und Entscheidungen bezüglich Unterricht und Schule abstützen, so zu beeinflussen versuchen, wie dies Fenstermacher & Richardson (1993) im Ansatz des 'praktischen Argumentierens' ausführlicher diskutieren: Lehrerstudierende sollen dabei angehalten werden, (1) ihre Vorstellungen von Unterricht zu beschreiben zu versuchen, sich anschliessend (2) darüber Rechenschaft zu geben, welche subjektiven Theorien diesen Unterrichtsvorstellungen zugrunde liegen mögen, was (3) zur Konfrontierung mit inkompatiblen Prämissen führen kann, welche schliesslich (4)

⁸ In einem engeren Zusammenhang kann hier auf die ausgezeichnete Einführung von *Verstehen* als psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe (Reusser & Reusser, 1994, p. 9-35) verwiesen werden, in einem weiteren Kontext auf Brown, Collins & Duguid (1989) sowie Farnham-Diggory (1993).

in eine mögliche *Rekonstruktion* eben dieser Theorien auszumünden vermag (vgl. Abb. 1, in der Terminologie von Smyth, 1992, formuliert):

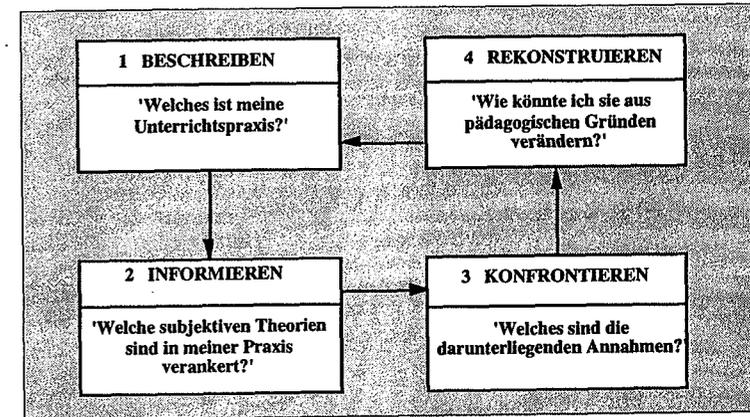


Abbildung 1: Restrukturierungsmöglichkeiten der praktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern (in Anlehnung an Smyth, 1992, sowie Fenstermacher & Richardson, 1993).

Reflexion als Rekonstruktion der persönlichen Erfahrung im soziokulturellen Feld der Schule kann zu einem neuen Selbstverständnis der Lehrerrolle sowie des kulturellen Handlungsraumes von Schule und Unterricht führen. Eine solche Eigenerforschung ist eine phänomenologisch-interpretative, mit hermeneutischer Ausrichtung, wo Lehrpersonen selbst über die Strukturierungsart des Wissens sowie die 'kulturelle Welt der Schule' forschen. Reflexion ist damit ein Prozess, in welchem Lehrpersonen ihr persönliches, praktisches Wissen immerwiederkehrend (re)strukturieren, wo Erfahrung durch Reflexion als vergangene zur verbesserten Unterrichtspraxis sowie zur persönlichen Biographiegestaltung transformiert wird.

2.4. Das praktische Wissen von Lehrerinnen und Lehrern

In den zwei Review-Aufsätzen "Craft Knowledge and the Education of Teachers" (Grimmett & MacKinnon, 1992) sowie "Teacher Education and the Case Idea" (Sykes & Bird, 1992) wird das Praxiswissen von Lehrpersonen eingehend besprochen. Praxiswissen ist jenes akkumulierte Wissen, welches sich gemeinsam aus dem eigenen Berufs- und Unterrichtsverständnis von Lehrpersonen und aus der praxisorientierten Forschung herleitet. Dieses Wissen wird vorwiegend in narrativer, bildhaft-ästhetischer Sprache ausgedrückt (Hoover, 1994), anstatt - wie klassisch-konfirmatorisch üblich - propositional. Das Praxiswissen basiert stark auf intuitivem und Erfahrungswissen (Greene, 1995), und ist somit angeleitet durch Mitgefühl und Empathie den Schülern und ihrem Lernen gegenüber; d.h., es kann als 'moralverhaftet' bezeichnet werden, weil es kontinuierlich auf der Suche ist nach der grundsätzlichen Bedeutsamkeit von Lernen und dem Lernreichtum für Schülerinnen und Schüler. Die Epistemologie des Praxiswissens von Lehrerinnen und Lehrern scheint sich dabei auf einer mehr formalen Ebene durch die folgenden Strukturelemente auszuzeichnen:

(1) Praxiswissen besteht aus persönlichen Konstruktionen, mittels derer sich die mit Unterricht und Erziehung befassenden Lehrpersonen 'ihre' Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit immer wieder neu herstellen. Praktisches Wissen stellt damit auch

ein Abwägen von früher und/oder gegenwärtig vermitteltem oder erfahrenerem Wissen und dem eigenen persönlichen Erfahrungswissen dar.

(2) Praxiswissen - fussend auf den eigenen erzieherischen 'Philosophien', Überzeugungen und Meinungen - setzt sich aus Beschreibungen, Deutungen und Vorhersagen jener Prozesse, Ereignisse und Handlungen von Unterricht zusammen, die für pädagogisch bedeutsam gehalten werden. Dabei tritt praktisches Wissen nicht selten in Form allgemeiner Aussagen oder als 'Ein-Satz-Theorie' auf, welche den Charakter von Theoremen (Lehrsätzen) haben können.

(3) Praxiswissen von Expertenlehrerinnen und -lehrern lässt eine Tendenz mehrkausaler Erklärungen erkennen, die analytisch nicht immer klar und konkret nachzuvollziehen sind. Denn praktisches Wissen trennt Beschreibungen, Berichte nicht immer von normativ-moralischen Aussagen. Diese widerspiegeln gewissermassen die ethische Ausrichtung der Berufsauffassung, d.h., das praktische Wissen scheint in der Tendenz immer auch normativ ausgerichtet.

(4) Praxiswissen weist erfahrenen Lehrpersonen die (Wert-)Orientierung in einer widersprüchlichen, komplexen, mit Dilemmata bestückten, nicht leicht vorhersagbaren Schulwelt vor. Praktisches Wissen ermöglicht aber auch ein überlegtes, sicheres und - sofern notwendig - rasches Handeln angesichts 'kritischer Situationen', in denen der Handlungsdruck gross und eine Entscheidung allernotwendigst ist.

(5) Praxiswissen 'funktioniert' mittels Problemerkörterung, Problemumschreibung, Problembewertung (Schön, 1987) und daraus sich 'aufdrängenden' möglichen Ursachenerklärungen, aus denen Handlungsalternativen entspringen und mögliche Erfolgs- oder Misserfolgsprognosen nachfolgender Konsequenzen gebildet werden. Erst auf dieser Basis wird eine Handlungsentscheidung getroffen.

(6) Praxiswissen 'bedient' sich auch alternativer abstrakterer Konzepte aus der pädagogischen Literatur und Forschung, wenn diese für die tägliche Praxis komplexitätsreduzierend und situativ plausibel erscheinen.

Dieser vorliegende Versuch einer Zusammenfassung des Praxiswissens zeigt, wieviel Substanz und Authentizität dabei 'verlorengeht'; denn eine Synthese reduziert - auch wenn sie darnach trachtet, die nichtwissenschaftliche Sprache der Praxis zu verwenden - einerseits die Komplexität des Praxiswissens, und andererseits die Kraft und Ästhetik dieser Sprache. Das Praxiswissen verliert kurz gesagt an Aussagegehalt, Qualität und Güte.

3. Lee S. Shulman's "Wisdom of Practice"

Damit stellt sich nachfolgend die Frage, welches berufsspezifische Wissen Lehrpersonen eigentlich besitzen. Ich halte mich in der Folge an Shulman (1987), der in seinen "wisdom-of-practice"-Studien genau diese Frage zum Ausgangspunkt seiner Forschung nahm. Die Komplexität des Verständnisses der Fachinhalte seitens der Lehrpersonen erfordert die Entwicklung eines kohärenten theoretischen Rahmenkonzepts. Um diese Komplexität zu verdeutlichen und um Wege aufzuzeigen, diese ebenso wirkungs- wie verantwortungsvoll zu vertreten, hat Shulman folgende nützliche Unterscheidung bezüglich der Wissens Ebenen für zukünftige Lehrpersonen getroffen⁹:

⁹ Nach Shulman sind jede dieser drei Formen je in die eigentlichen Bereiche des pädagogischen Wissens von Lehrpersonen 'hineinorganisiert', nämlich (a) das fachinhaltliche Wissen, (b) das pädagogische Inhaltswissen, sowie (c) das curriculare Wissen (vgl. Dick, 1994a, p. 121ff).

- (1) propositionales Wissen (als das Wissen von Regeln, Prinzipien, Maximen oder auch von Gesetzmässigkeiten)
- (2) fallbezogenes Wissen (als das Wissen partikulärer, bestimmter Fälle)
- (3) praktisches Handlungswissen (als das Wissen von Möglichkeiten, bestimmte Regeln in bestimmten Fällen anzuwenden)

	a) Prinzipien	b) Maximen	c) Normen/Werte
<i>Propositionales Wissen</i>	Prinzipien sind wissenschaftsintern erzeugte, regulierte und implementierte empirische Forschungsaussagen und/oder philosophisch-logische Erkenntnisaussagen (in Regelformen oder als Gesetzmässigkeiten)	Ausserordentliche praktische Erfahrungen bilden einen Erfahrungsschatz der Praxis ("accumulated wisdom of practice"), die als Orientierungshilfen, als Maximen der Praxis gelten	Moralisch-ethische Argumente (Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit) stützen sich auf die Basis immanent gültiger ethisch-moralischer Werte und 'Verpflichtungen' ("commitments")
	a) Prototypen	b) Präzedenzfälle	c) Parabeln
<i>Fallbezogenes Wissen</i>	prototypische Fallbeispiele verdeutlichen und illustrieren theoretische Prinzipien (theoriegeleiteter Gebrauch)	Präzedenzbeispiele haben 'Vorbildfunktion' und vermitteln Maximen der Erfahrung (praxisorientierter Einsatz)	Parabeln weisen 'mythenhaft' auf sehr hohe moralische und normative Werte hin (moralisch-normative Ausrichtung)
<i>Praktisches Handlungswissen</i>	Praktisches Handlungswissen entwickelt sich dann, wenn sich Aussagen des propositionalen Wissens und/oder des fallbezogenen Wissens widersprechen oder miteinander inkompatibel sind; d.h., das praktische Wissen 'transzendiert' diese Begrenztheiten: Wenn das Wissen von Prinzipien, Maximen, Normen und Werten mittels fallbezogenem Wissen - als prototypischer Fall, Präzedenzfall oder Parabel - geprüft, verglichen, kontrastiert und eventuell verbessert wird, dann 'erzeugt' dieser Analyse- und/oder Syntheseprozess möglicherweise ein praktisches ('strategisch angeleitetes') Handlungswissen.		

Abbildung. 2: Die drei Wissensformen nach Shulman (1987)

Wenn man Abbildung 2 betrachtet, gibt Shulman (1987) selber zu bedenken, dass das praktische Handlungswissen möglicherweise nicht im gleichen Sinne ein Wissen ist, wie es etwa das propositionale oder das fallbezogene Wissen darstellt. Praktisches Handlungswissen oder Urteilen stellt eventuell eher einen analytischen Prozess des Vergleichens und Kontrastierens von Prinzipien und Fällen - im Lichte der Konsequenzen für die Praxis - dar. Wenn dieses strategische 'Verarbeiten' von einer Lehrperson verwendet wird, dann werden die Ergebnisse daraus entweder als neue Propositionen oder als neues Fallwissen gespeichert. Diese neu geschaffenen Prinzipien oder Fälle können in der Folge in das bereits zur Verfügung stehende 'Prinzipien- und Fallinventar' integriert und bei Bedarf entsprechend verwendet werden. In diesem Sinne ist es sehr wohl möglich, dass eine solchermaßen praktisch-strategische Analyse mittels der anderen beiden Wissensformen aufscheint und womöglich das am besten geeignete Mittel der Prüfung, Ausweitung und Verbesserung propositionaler und fallbezogener Wissensformen ist. Daraus wird auch ersichtlich, dass die von Shulman vorgenomme-

ne analytische Aufteilung der dritten Wissensform nicht gänzlich unproblematisch erscheint, was aber bezüglich ihrer praktisch-pragmatischen Anwendung nicht gesagt werden kann¹⁰ (vgl. Dick, 1993a, b).

3.1. Universalität des Regelwissens und Partikularität des Fallwissens

Es liegt sozusagen in der Natur der praktischen Entscheidungssituationen des Unterrichts, dass einzelne pädagogische, psychologische und didaktische Prinzipien bei bestimmten Gelegenheiten unausweichlich aufeinanderprallen. Bei schwierigen Situationen, beispielsweise Dilemmasituationen, braucht die Lehrperson propositionales und fallbezogenes Wissen als Grundlage ihrer Entscheidung. Darüber hinaus aber muss ein praktisch-strategisches Handlungswissen gebildet werden, um über diese Prinzipien und Fälle hinaus das Verständnis der Situation in Richtung praktischer Klugheit ("practical wisdom") zu erweitern. In Situationen, wo sich eine Lehrperson mit mehreren Entscheidungsmöglichkeiten konfrontiert sieht, die jeweils mit plausiblen Gründen - je auf Tatsachen abstützend - einfacher 'entscheidbar' wären, handelt sie dann klug und überlegt, wenn sie die Begrenztheiten der einzelnen Tatsachen, Prinzipien oder der je besonderen (Fall)Erfahrungen transzendieren kann. Ein solches Entscheiden kann Expertenhandlung genannt werden.

Somit stellt sich folgerichtig die Frage, was geschieht, wenn didaktische Prinzipien auf unterrichtliche Fälle verwendet und/oder wenn Praxisituationen auf propositionale Regeln ausgerichtet werden? Was geschieht, wenn zwei Fälle entgegengesetzte Interpretationen und/oder Verallgemeinerungen erzeugen, oder wenn zwei Prinzipien sich widersprechen? Solche Fragen ergeben sich Lehrerstudierenden insbesondere in den verschiedenen 'theoretisch' vermittelten Kursen, speziell beispielsweise bezüglich des im Rahmen der Allgemeinen Didaktik vermittelten unterrichtlichen Wissens, welches oft ein Regel- oder Prinzipienwissen darstellt, welches dann gerade in praktischen Erfahrungen auf konkrete Fallsituationen stößt und nicht selten damit konfligiert. Als typisches Beispiel sei hier auf das Regel- und Prinzipienwissen der 'Unterrichtsvorbereitung' verwiesen, welches sich im konkreten Fallkontext der zu haltenden Lektion 'bewähren' muss. Aber auch das umgekehrte Moment ist möglich, wo fallbezogenes Wissen aus praktischen Unterrichtsteilen der Praktika mit neu vermittelten 'Theorien' inkompatibel ist und zusammenstößt und bekannte Symptome der Praxisverunsicherung oder Theoriefeindlichkeit die Folge sein können.

Erfahrene Lehrpersonen sehen sich dagegen Situationen gegenüber, in denen Prinzipien und/oder Fälle miteinander kollidieren und keine einfachen Lösungen möglich sind. Wer die Begrenztheiten einzelner Prinzipien oder die Allgemeinheiten besonderer Erfahrungen erkennen kann, wer eine Dialektik des Allgemeinen und des Partikulären, d.h., ev. widersprechende Prinzipien oder Erfahrungen, oder entgegengesetzte Interpretationen von Fällen in seine Handlungsentscheidung miteinbezieht, der handelt klug und weise, d.h., zeigt eine professionelle Urteilskraft. Wenn das Wissen von Prinzipien, Maximen, Normen und Werten mittels fallbezogenem Wissen 'verstanden' wird, kann ein strategisch geleitetes Handlungswissen erzeugt werden. Dieses Wissen garantiert dann jene Flexibilität beim Urteilen, beim Abwägen und Erwägen von Handlungsalternativen, beim Reflektieren über Ziele und Mittel, welche Lehrpersonen von ungeahnten Zwängen befreit. Dies verhilft ihnen nämlich dazu, nicht nur selbstreflexiv, sondern auch selbstbegründet zu handeln.

¹⁰ Schneebeli's Vermutung (1995), Shulman diffundiere möglicherweise die Handlungsebenen Wissenschaft, Lehrerbildung und Praxis, sei kontrapunktisch entgegengehalten, dass eine solche Verschränkung heute notwendig erscheint, um "Forschung im Kontext der Praxis" (Altrichter, 1995) in die Lehrerbildung zu reintegrieren.

3.2. Lehrerinnen- und Lehrerethnographien in der Lehrerbildung als Initiieren eines dialogisch-reflektierenden Erkundens von Schule

Eine Trennung von Wissen und Denken, von Handeln und Interagieren, von Sprechen und Kommunizieren ist offensichtlich nur analytisch möglich: In der praktischen Situation von Unterricht stellen sich diese unterrichtswissenschaftlichen Konstrukte stets in unlösbarer Verknüpfung. Weil nun das Denken über Handlungen und die Handlungen selbst nicht voneinander getrennt werden können, lässt sich das Handeln auch als praktisches Schlussfolgern betrachten: Ein allgemeines Handlungsprinzip (Prinzip, Maxime, Regel, Norm, etc.) und konkrete Gründe zum Handeln - der jeweilige Fall, die entsprechende Situation, wie ich sie wahrnehme - führen dann sozusagen folgerichtig zum strategischen Handlungsvollzug. Konkrete unterrichtliche und erzieherische Entscheidungen sind dabei fast immer durch einander widerstrebende Prinzipien, Gründe und Neigungen gekennzeichnet, was wiederum die Reflexion über das eigene Handeln anregt.

Deshalb braucht die Lehrerbildung ein Ausbildungselement, wo eine reflektierende Zusammenarbeit zwischen erfahrenen Lehrerinnen/Lehrern und Lehrerstudierenden möglich ist. Es muss ein Ausbildungsgefäß sein, das *nicht* ausschliesslich durch die täglich auszuführenden Arbeiten der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -evaluation vereinnahmt wird (wie dies beispielsweise in den berufspraktischen Ausbildungsteilen der Praktika und Übungsschule grösstenteils der Fall ist), sondern wo für Schülerinnen/Schüler und Lehrpersonen genügend Raum und Zeit gegeben ist, erziehungs- und identitätswirksame Faktoren von Unterricht sowie Lehrer- und Schulentwicklungsmomente dialogisch-reflektierend zu erörtern. Der von mir mehrfach durchgeführte Projektkurs 'Vom Reflexverhalten im Unterricht zu reflektierten Handlungen in der Schule', den ich an anderer Stelle ausführlich legitimiert, begründet und dokumentiert habe (Dick, 1994a), zeigt Möglichkeiten auf, in diese Richtung hinzuarbeiten. Es ist ein Kurs, der nach Möglichkeit einige dieser schmerzhaften Entwicklungsmomente von Junglehrerinnen und Junglehrern reflektierend-vorbereitend 'auffangen' hilft, um den sogenannten 'Unlösbarkeitsschock' inner- und ausserschulischer Dilemmasituationen und Professionsfragen auf ein möglicherweise erträgliches Mass zu reduzieren.

4. Fallbeispiele und Fallstudien in der Lehrerbildung

Es mag bis hierher im Ansatz ersichtlich geworden sein, dass beispielsweise ethnographische Fallbeispiele effektive und verantwortungsvolle Repräsentationen sein können, um pädagogische Leitlinien aus der Praxis an die Praxisausbildung 'zurückzugeben' und um pädagogische Theoreme aus der Theorie - mittels fallorientierten Beispielen - in die Praxis 'miteinfließen' zu lassen. Durch die Lektüre können schriftliche Fallbeispiele Leser beispielsweise dazu einladen oder gar auffordern, ihre eigenen Wertmuster, ihr persönliches Weltbild, kurz ihr ideographisches Verstehen von Unterricht und Schule zu erkunden und zu hinterfragen, etwa in der Art:

- Was wäre, wenn ich in derselben Situation wäre?
- Was würde ich tun, und warum würde ich es so tun?
- Inwiefern korrespondieren meine Wertvorstellungen und mein Verstehen mit dem geschilderten Fall, inwieweit unterscheiden sie sich von den in den 'Fallstudien' präsentierten?
- Ist mein Verstehen ein besseres, ein vertiefteres (als das im Fall dargestellte)?

- Bringen mich *meine* Wertvorstellungen, meine Berufserwartungen möglicherweise in gewisse *Schwierigkeiten* (wenn ich beispielsweise so handeln würde, wie im Fall dargestellt)?

Während also Prinzipien, Gesetzmäßigkeiten, Theorien und Maximen wirksame Repräsentationen von Wissen sind, können Fallbeispiele oder Fallstudien 'denk-würdige' Repräsentationen darstellen, welche später erinnert - als 'echtes Fallmaterial' - zur Grundlage für mögliche Entscheidungssituationen der Lehrperson in Frage kommen können. Mit *Schwab* (1983) wird damit erneut die Frage gestellt, ob Unterricht 'Kunst oder Wissenschaft' sei, wobei seine Antwort deutlich ausfällt:

"Every art, whether it be teaching, stone carving or judicial control of a court of law has rules, but *knowledge of the rules does not make one an artist*. Art arises as the knower of the rules learns to apply them appropriately to the particular case. Application, in turn, requires acute awareness of the particularities of that case and ways in which the rule can be modified to fit the case without complete abrogation of the rule. In art, the form must be adapted to the matter. Hence the form must be communicated in ways which illuminate possibilities for modification." (p. 265)

Unterricht kann nur dann 'kunsthandwerkliche Züge' aufweisen, wenn die Regeln der Kunst zwar sowohl wissenschaftlich abgestützte Prinzipien, Maximen und Theorien als auch das in der Praxis bewährte Fallwissen prototypischer, präzedenzartiger und normativer Ausrichtung beinhalten. Erst wenn die Regeln der Kunst auch jenes praktische Wissen aufweisen, das von Praktikern in vielen konkreten Unterrichtssituationen 'überprüft', möglicherweise 'revidiert' und situativ adaptiert worden ist, kann sich die 'Partikularität' des Fallwissens mit dem 'Universalismus' des Regelwissens zum überlegten, erwägenden praktischen Handlungswissen vereinen.

Es sind nämlich konkrete unterrichtliche Situationen und Fälle im erzieherischen Feld, welche für die zukünftige Lehrperson Ausgangspunkt ihrer Erfahrungen sind. Erst nachher werden möglicherweise (auch selbstkonstruierte) pädagogisch-didaktische Propositionen ins Blickfeld genommen: Sie werden gleichsam 'konsultiert', stellen sie doch die generalisierten Prinzipien von Einzelfällen aus der Praxis dar. Solche Propositionen, die sich eventuell gar konkurrieren, werden von der zukünftigen Junglehrperson neuinterpretiert, und zwar auf dem Hintergrund ihres fallbezogenen Wissens. Wie weiter oben verdeutlicht, nennt *Schön* (1983) diesen Prozess "reframing". Das Kontextwissen über aufschlussreiche Hintergrundvariablen der einzelnen Untersuchungen, welche diese Propositionen generierten, verhilft dabei die Neuinterpretation einer Situation zu erleichtern.

Ein fruchtbares Zusammenfügen von fallbezogenem Praxiswissen und empirisch erhobenen, propositionalem Wissen setzt letztlich ein 'Eingetauchtsein' in den betreffenden kulturellen Handlungsraum Schule schon fast voraus: Schule, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler bieten den reichhaltigen interpretativen Analyserahmen, der für die betreffenden Wissensformen - propositionaler, fallbezogener oder handlungsstrategischer Natur - in diesem Raum Garant stehen kann. Als weiteres positives Moment ist zu vermerken, dass dieselben Lehrpersonen auch als einzige einen 'Gültigkeitstest' an der Kohärenz und Sprache der erstellten Episoden und Falldarstellungen zu machen vermögen, welche als exemplarische, narrative 'Geschichten' zur reflektierenden Transformation von Unterricht gereichen können.

Der Einsatz fallbezogener Ausbildungselemente in der Lehrerbildung wird dabei immer vieltätiger (*Levin*, 1995; *McEwan & Egan*, 1995; *Olson*, 1995; *Schön*, 1991; *J. Shulman*, 1992; *Valli*, 1992). Dabei wird auf eine sorgfältige 'Konfrontation' von Prinzipien und Fällen, von allgemeinen Regeln und konkreten Ereignissen geachtet - zur Verdeutlichung der Dialektik des Allgemeinen und Besonderen, in der die jeweili-

gen Begrenzungen pädagogisch-unilateraler Sichtweisen spürbar werden. Das Fallwissen wird vermehrt in sogenannten "portfolios" (*Barton & Collins*, 1993; *Shulman*, 1992b) weiterverarbeitet, welche in der Lehrerbildung als exemplarische oder prototypische Fälle - mit ganz konkreten Sammlungen von unterrichtlichem Material, von Porträts von Lehrpersonen, der Schülerschaft, von Eltern, Schulbehörden - eingesetzt werden können. Aber auch die schulinterne Lehrerfortbildung, als heute gängige Form von Schulentwicklung, bedient sich vermehrt des eigens erhobenen Fallwissens: So gilt das "PEEL-Projekt" (Project for Enhancing Effective Learning" an der Monash University in Melbourne, Australien) als Musterfallbeispiel von Schulentwicklung, die von den Lehrpersonen mittels regelmässiger fallorientierter Unterrichtsvorbereitung immer wieder neu vorangetrieben wird (*Baird, & Northfield*, 1992). Dadurch, dass fallbezogenes Wissen, eine fallbezogene Literatur sowie eine fallbezogen vorgehende Lehrerausbildung zu zentralen Elementen der Unterrichtsdiskussionen und -analysen vorrücken, werden gleichzeitig zahlreiche bedeutsame Forschungsfragen aufgeworfen:

- Weshalb kann man Fälle besser behalten als propositionales Wissen? Hängt das mit ihrer narrativen Form zusammen, aufgrund derer sie leichter einzuordnen und zu erinnern sind als ihre propositionalen Gegenstücke?
- Wodurch genau wird ein unterrichtliches Ereignis zum prototypischen Fall?
- Wie werden Fälle zu fallbezogenem Wissen transformiert, d.h., wie wird aus einem Wissen über Fälle ein fallbezogenes Wissen?
- Wie lernen Lehrerstudierende an unterrichtlichen Fällen?
- Wie setzt man als Lehrperson das Fallwissen im Unterricht dann selber ein?
- Welches ist methodologisch der beste Weg, dem Kriterium 'Zugänglichkeit von Fallstudien' bestmöglich Genüge zu leisten?
- Wenn propositionales Wissen deduktiv aufgebaut ist - d.h., aus den allgemeinen Aussagen konkrete Anwendungen abgeleitet werden müssen -, wie wird das von Fällen ausgehende induktive Denken erlernt, praktiziert und 'abgestimmt'?
- Können wir von anderen Berufen oder Disziplinen (Medizin, Recht, Architektur), in denen ein induktives Denken gebräuchlich(er) ist, lernen, wie sich im Bildungsbereich fallbezogenes Wissen herausbildet und nutzen lässt?

4.1. Narrative Fälle als Lerneinheiten

Trotz diesen Fragen wissen wir bereits soviel: Fälle sind ausgewählte dokumentierte (oder porträtierte) Gelegenheiten oder Mengen von Gelegenheiten, deren Grenzen fixiert sind. Worin eine bestimmte Gelegenheit 'ein Fall' ist, wird nicht unmittelbar am Fallbericht selbst deutlich. Verallgemeinerbarkeit steckt nicht 'im' Fall, sondern im begrifflichen Apparat desjenigen, der den Fall expliziert. Ein Ereignis kann man beschreiben; ein Fall muss expliziert, interpretiert, zerlegt und neu zusammengesetzt werden.¹¹ Insofern gibt es kein echtes fallgerichtetes Wissen ohne theoretisches Verständnis. Atheoretisches Fallwissen bleibt Anekdote, eine Parabel ohne Moral. Echte, gute Fälle sind somit Momentaufnahmen, hie und da auch 'Schnappschüsse' von Theorien, die sich folgendermassen charakterisieren:

¹¹ Mr. Keating, der charismatische Lehrer in Peter Weirs Filmepos "Dead Poet's Society" ('Der Club der toten Dichter') kann als Präzedenzfall gelten, der von seinen College-Studierenden ein eigenständiges - vom Bücherwissen unabhängiges - Denken erwartet, was in seiner Konsequenz für einen Schüler seiner Klasse ein tragisches Ende nimmt: Der Begriff 'Lehrererwartung' als theoretisches Konstrukt ist unerlässlich, um diesen 'Fall' richtig zu verstehen.

(a) Fallstudien, beispielsweise als konkrete Ethnographiearbeit von Lehrerstudierenden mit erfahrenen Lehrpersonen, vermitteln dem Berufsanfänger ein Problembewusstsein hinsichtlich der unmittelbaren Zukunft, und zwar nicht bloss auf der didaktischen Mikroebene, sondern auf der soziokulturellen Meso- wenn nicht gar auf der Makroebene. Damit stellen Fallstudien auch ein wichtiges Fortbildungsangebot an die Lehrpersonen dar (das in der hier vorliegenden Form sehr wohl auch an Grenzen stossen kann, dort nämlich, wo beispielsweise mangelnde Kenntnisse der Biographie der erfahrenen wie auch der zukünftigen Junglehrpersonen eine echte situative Auseinandersetzung nur unzureichend zulässt).

(b) Fallstudien sind zudem multidimensional, d.h., mehrschichtig zu verstehen und zu interpretieren, so dass eher selten kausale Funktionalitäten daraus ersichtlich werden. Der Leser muss sich für das eine Deutungsmuster entscheiden, welches ihm aufgrund von Plausibilitätsgründen stringenter erscheint.

(c) Fall-Beschreibungen sind schliesslich nicht nur eine bewährte Darstellungsmöglichkeit für Lehrpersonen, sondern auch leicht und anregend zu lesen, weil sie narrativ konkrete Abbilder der Unterricht- oder Schulwirklichkeit wiedergeben und auf eine kommunikative Auseinandersetzung hin angelegt sind, die den Handlungsspielraum der Leser erweitern helfen.

Wenn Fälle mit einem analytischen Rahmen versehen werden, dann sind es mehr als nur Beschreibungen: Sie vermögen Theorieelemente zu generieren, welche bestimmte Praxisperspektiven eröffnen. Damit diese funktionalen Charakter aufweisen, müssen Fallstudien in einer Sprache und Form geschrieben werden, welche sie den Lehrpersonen direkt zugänglich machen: sie 'erschliessen' sich Praktikern, die situative Momente 'wiedererkennen'. Eine fallbezogene Literatur bezüglich des praktischen Lehrerwissens als auch zur authentischen Beleuchtung der Praxis wird aber auch selbst zum Moment des Theoriefortschritts, weil eine fallbezogene Literatur in gründlicher Organisation und selbstbewusster Verwendung selbst wiederum 'theoretischer' Natur ist.

4.2. Die Schule als kultureller Erkundungsraum

Die Schule als ethnographisch-fallbezogener kultureller Erkundungsraum im oben skizzierten Sinne vermag zwischen Junglehrpersonen und erfahrenen Lehrpersonen Kommunikation und Diskurs zu induzieren. Dies wiederum erzeugt Erneuerung und Veränderung. Die Schule wirkt formativ, weil durch das Entdecken, Explorieren und durch die Reflexion persönliche Transformationen 'erlaubt' sind, welche unter die vordergründig zur Verfügung stehenden Oberflächeninformationen leuchten. Damit widersetzt sich die Schule der Fragmentarisierung, zeigt sie doch die ganze Palette von Unterricht- und Schulphilosophien, Ideen und 'Gegenständlichkeiten', mit den verschiedensten 'wichtigen' Themen und Mustern. Diese können bei Lehrerstudierenden neue Verstehenspartikel erzeugen: Das 'ethnographische Setting' Schule hat zusammenfassend folgende Vorteile anzubieten, um eine perspektivisch-reflexive Transformation von zukünftigen Junglehrerinnen und Junglehrern zu initiieren:

(1) Die Schule als kultureller Erkundungsraum betont wichtige Beziehungsstrukturen zwischen den verschiedenen verstreuten Erfahrungen und den ebenso vielen fragmentarisierten Informationen. - (2) Die Schule bietet eine grosse Auswahl an empirischen Daten und Materialien an; diese Datenfülle kann fallbezogen oft auf alternative Erschliessungsmöglichkeiten hinweisen. - (3) Die kontextuellen Informationen sind äusserst reichhaltig, vielfältig, aber nicht (universitär-)themenspezifisch festgelegt. - (4) Lehrerstudierende konstruieren Ordnung, Struktur oder Muster, zwar anfänglich typischerweise mittels Einzelfallbeispielen oder monokausaler Inferenzen; eigenes Urteilen wird trotzdem vermehrt sichtbar, welches aber als vorläufig, relativ und kontextuell be-

dingt betrachtet wird, d.h., es ist ein Urteilen, welches nicht mehr im voraus 'determiniert' ist. - (5) Die Schule als kultureller Erkundungsraum kann Wirklichkeitserfahrungen anbieten, die direkt auf empirischen Tatsachen beruhen. Jede Erfahrung kollidiert mit Erwartungen und verändert diese möglicherweise. Damit wird die eigene Denkwelt immer mehr zur Fragestellung. - (6) Die Schule als kultureller Erkundungsraum nährt somit nicht-routiniertes, exploratives Denken. - (7) Weil die Schule somit ein 'unmittelbarer Stimulus' darstellt, sind persönlich wichtige Erfahrungsmomente fast jederzeit unumgänglich. - (8) Weil Schule als reger Erfahrungs- und Beobachtungsraum die sprachliche Auseinandersetzung stimuliert, verlangt dies eine Klarheit und Genauigkeit in der Wahrnehmung: Die Sprache ermöglicht Klassifizierungen, Fragestellungen und Urteilsmöglichkeiten. - (9) Die Schule zeigt auch einen klaren 'Erwachsenen-Charakter': Die Unterscheidung zwischen Ideal und Wirklichkeit wird darin überflüssig; denn es gibt eigentlich nurmehr Realidealismus, ein Umstand, der zu konkreten Innovationen führen kann, muss doch Altes - Bewährtes oder Nichtbewährtes - stets mit Neuem - Modernem, nicht Modischem - verglichen werden. - (10) Eine selbstgewünschte Veränderung im Sinne der Lehrerwerdung ist dahingehend möglich, als im Kulturraum Schule gelernt werden kann, dass auch im Vergleich zu jüngeren Lehrpersonen gerade bestandene Lehrkräfte selber zu (noch) mehr fähig sind, wahrnehmungsfreudiger und aufgeschlossener sind, als man das bisher von sich selbst gedacht hat.

5. Lehrerinnen- und Lehrerforschung: Akzeptanz von Vielfalt und Unzulänglichkeit

Nicht nur qualitativ arbeitende Forscher haben gelernt, mit den multiplen Unsicherheiten ihrer Schlussfolgerungen zu leben und gleichwohl davon auszugehen, dass auch solchermaßen unvollständige Schlüsse sinnvoll sein können: Ein realistischer Erkenntnisanspruch zielt zuerst auf die Beschreibung der Vielfalt und erst dann auf mögliche Erklärungsversuche. Eine Optik der *Akzeptanz von Vielfalt* ersetzt die Perspektive oft kurzsichtiger Hoffnungen auf universelle Verallgemeinerbarkeiten. Durch das freimütige Anerkennen von Schwierigkeiten bei der Erfassung, Einschätzung und Beurteilung des praktischen, fallbezogenen Berufswissens von Lehrpersonen nähert man sich der Position, Lehrpersonen als Menschen, als Personen und als professionelle Berufsleute zu respektieren, ohne damit ihre Sichtweisen 'über alle Zweifel' zu erheben.

"... our work will grow increasingly cognitive, substantive, contextual, and - in several senses - local. We will tell stories more often than we conduct true experiments, we will modify situations more than we manipulate variables, we will construct allusions to history as often as we rely on psychology, and disciplinary boundaries will fade and blur" (*Shulman, 1992a, p. 28*).

Damit ist neben der Erforschung des Lehrerwissens auch die Fruchtbarmachung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Gang gesetzt. In dieser erfreulichen Tatsache muss berücksichtigt werden, dass jede Lehrerinnen- und Lehrerbildung unausweichlich von 'kulturellen Codes' und materiellen Bedingungen der Gesellschaft beeinflusst wird, in welcher sie verankert ist. Die empirische Überprüfung des Einflusses dieser Bedingungen auf die individuelle, berufliche Entwicklung zukünftiger Lehrpersonen gestaltet sich zwar schwierig. Gerade deshalb müssen sich Lehrerausbildner vermehrt der Tatsache stellen, dass es sich bei jeglicher Lehrerausbildung um einen politisch und moralisch sensiblen Bereich handelt, wo Lehrerstudierende entweder in die Strukturen der bestehenden sozialen Ordnung integriert oder ihnen aber stärker innovationsorientierte Einstellungsoptiken vermittelt werden. Lehrplan- und didaktische Entscheidungen zur Lehrerausbildung müssen in der Perspektive dieser beiden Möglichkeiten bewertet werden. Die irreführende und unglückliche Annahme von Lehrerausbildnern, dass

Ausbildungsprogramme - im Sinne der technischen Rationalität - gleichsam neutral und wertfrei gehalten werden können, ignoriert den Einfluss kultureller, politischer und sozioökonomischer Faktoren. Lehrerausbildner müssen sich fragen, ob die letztlich sozialpolitischen Auswirkungen der Lehrerausbildung 'moralisch-ethisch' vertretbar ist. Eine solche Perspektive, welche die Ebene der individuellen Berufsentwicklung eines Lehrers mit der Frage nach Gleichheit und Gerechtigkeit als gesellschaftlichem Auftrag verbindet, verfolgt die gegenwärtige Forschung zum praktischen Lehrerwissen, um damit Möglichkeiten zur Verbesserung sowohl der Lehrerausbildung wie auch der Schulverhältnisse aufzurollen.

6. Literatur

Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft?* Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München: Profil. - Altrichter, H. (1995a). Lehrtätigkeit als 'Forschung im Kontext der Praxis'. In P. Gautschi & U. Vögeli-Mantovani (Hrsg.), "Praticien-chercheur" (21-44). Aarau: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung. - Altrichter, H. (1995b). Verbotene Früchte: Lehrerinnen und Lehrer als Forscher. *schweizer schule*, 5/95, 9-16. - Altrichter, H., & Gsetzner, P. (1993). Action Research: A Closed chapter in the history of German social science? *Educational Action Research*, 1(3), 329-360. - Baird, J.R., & Northfield, J.R. (1992). *Learning from the Peel Experience*. Melbourne, Victoria: Monash University Printery. - Barton, J., & Collins, A. (1993). Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 200-210. - Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher Development as Professional, Personal, and Social Development. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 483-497. - 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* (227-248). San Francisco: Jossey Bass. - Bickel, W.E. & Hatrup, R.A. (1995). Teachers and Researchers in Collaboration: Reflection on the Process. *American Educational Research Journal*, 32(1), 35-62. - Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Verlag Hans Huber. - Brouwer, N. & Ten Brinke, S. (1995). Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz. *Empirische Pädagogik*, 9(1), 3-31. - Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. - Bullough, R.V. & Stokes, D.K. (1994). Analyzing Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education as a Means for Encouraging Professional Development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197-224. - Bruner, J.S. (1994). *Four Ways to Make a Meaning*. Invited Address at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, April 4-8. - Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (291-310). New York: Macmillan. - Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12. - Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: The Falmer Press (Reprinted 1988). - Cizek, G. J. (1995). Crunchy Granola and the Hegemony of the Narrative. *Educational Researcher*, 24(2), 26-30. - Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (1992). Teacher as Curriculum Maker. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (363-401). New York: MacMillan. - Clarke, A. (1995). Professional Development in Practicum Settings: Reflective Practice under Scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243-261. - Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1993). *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teachers College Press. - Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. - Copeland, W.D., Birmingham, C., DeMeulle, L., D'Emidio-Caston, M. & Natal, D. (1994). Making Meaning in Classrooms: An Investigation of Cognitive Processes in Aspiring Teachers, Experienced Teachers, and Their Peers. *American Educational Research Journal*, 31(1), 166-196. - Cronbach, L.J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127. - Cronbach, L.J. (1982). Prudent aspirations for social inquiry. In L. Kruskal (Ed.), *The future of the social sciences*. Chicago: University of Chicago Press. - Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. New York: Dover Publications 1958 (paperback ed.). - Dick, A. (1992). Putting Reflectivity Back into the Teaching Equation. In F.K. Oser, A. Dick, & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis* (365-382). San Francisco: Jossey Bass. - Dick, A. (1993a). Ethnography of Biography: Learning to Live Like a Teacher. *Teaching Education*, 5(2), 11-22. - Dick, A. (1993b). *Effective Biographies: The Learning on 'Life-Stories' of Responsible Teachers*. Paper delivered at the 5th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Aix-en-Provence, Aug. 31-Sept. 5. - Dick, A. (1994a). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Das praktische Wissen von Expertentelehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn: Julius

Klinkhardt. - Dick, A. (1994b). *Expert Teachers Lived Experiences as 'Text and Test' for Student Teachers Learning Processes*. Paper delivered at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, April 4-8. - Dick, A. (1995). Lehrerethnographien: Vom persönlichen Bericht zur professionellen Einsicht. In P. Gautschi & U. Vögeli-Mantovani (Hrsg.), "Praticien-chercheur" (57-71). Aarau: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung. - Donmoyer, R. (1993). Yes, But Is It Research? *Educational Researcher*, 22(3), 41. - Eisner, E.W. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher*, 22(7), 5-11. - Elbaz, F. (1990). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19. - Farnham-Diggory, S. (1994). Paradigms of Knowledge and Instruction. *Review of Educational Research*, 64(3), 463-477. - Fenstermacher, G.D. & Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 101-115. - Floden, R.E., & Clark, C.M. (1988). Preparing Teachers for Uncertainty. (dt. in E. Terhart, Hg., Unterrichten als Beruf, 1991, 191-210). *Teachers College Record*, 89(4), 505-524. - Gautschi, P. & Vögeli-Mantovani, U. (1995). (Hg.) *Bericht zum Seminar "Praticien-chercheur", Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Aarau: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung. - Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books. - Greene, M. (1994). Epistemology and Educational Research: The Influence of Recent Approaches to Knowledge. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 20, 423-464). Washington, DC: American Educational Research Association. - Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination*. Essays on Education, the Arts, and Social Change. San Francisco: Jossey-Bass. - Grimmett, P.P., & MacKinnon, A.M. (1992). Craft Knowledge and the Education of Teachers. In G. Grant (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 18, 385-456). AERA: Washington, D.C. - Guntern, G. (1994). *Im Zeichen des Schmetterlings*. Leadership in der Metamorphose. Vom Powerplay zum sanften Spiel der Kräfte. Bern: Scherz. - Hatton, N. & Smith, N. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. - Hoover, L.A. (1994). Reflective Writing as a window on preservice teachers' thought processes. *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 83-93. - Houston, W.R. (Ed.). (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. A Project of the Association of Teacher Educators. New York: Macmillan. - Ipfing, H.J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer*. Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. - Jackson, P.W. (Ed.). (1992). *The Handbook of Research on Curriculum*. A Project of the American Educational Research Association. New York: MacMillan. - Jalongo, M.R. & Isenberg, J.P. (1995). *Teachers' Stories*. From Personal Narrative to Professional Insight. San Francisco: Jossey-Bass. - Keiny, S. (1994). Constructivism and Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 157-167. - Kelchtermans, G., Schratz, M., & Vandenbergh, R. (1994). The development of qualitative research: efforts and experiences from continental Europe. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7(3), 239-255. - Kelchtermans, G. (1993). Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443-456. - Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Verlag Paul Haupt. - Levin, B.B. (1995). Using the Case Method in Teacher Education: The Role of Discussion and Experience in Teachers' Thinking About Cases. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 63-79. - Leinhardt, G. (1990). Capturing Craft Knowledge in Teaching. *Educational Researcher*, 19(2), 18-25. - Lieberman, A. (Ed.). (1995). *The Work of Restructuring Schools*. Building from the Ground up. New York: Teachers College Press. - McEwan, H. & Egan, K. (Eds.). (1995). *Narrative in Teaching, Learning, and Research*. New York: Teachers College Press. - Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (1991). Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft, 31, 13-35. - Olson, M.R. (1995). Conceptualizing Narrative Authority: Implications for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 119-135. - Oser, F.K., Dick, A., & Patry, J.-L. (Eds.). (1992). *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*. San Francisco: Jossey Bass. - Posch, P. (1994). Changes in the Culture of Teaching and Learning and Implications for Action Research. *Educational Action Research*, 2(2), 153-161. - Reusser, K., & Reusser-Weyeneth, M. (Hg.). (1994). *Verstehen*. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Verlag Hans Huber. - Reynolds, M.C. (Ed.). (1989). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press. - Rogoff, B. (1993). *A sociocultural approach to understanding learning*. Invited Address at the 5th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Aix-en-Provence, Aug. 31-Sept. 5. - Rolff, H.-G. (Hrsg.) (1995). *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. - Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Zur Psychologie der Lehrtätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit. Bern: Verlag Hans Huber. - Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (225-266). Weinheim: Deutscher Studien Verlag. - 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. (1991). (Ed.). *The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers College Press. - Schön, D.A. (1992). *The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education*. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139. - Schneebeil, A. (1995). Persönliche Briefnotiz vom 4.9.95. - Schratz, M. (1995). Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (267-295). Weinheim: Deutscher Studien Verlag. - Schwab, J.J. (1978). *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays* (L. Westbury & N.J. Wilkof, Eds.). Chicago: University of Chicago Press. - Schwab, J.J. (1983). The Practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265. - Shulman, J.H. (Ed.). (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press. - Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. - Shulman, L.S. (1992a). Research on Teaching: A Historical and Personal Perspective. In F.K. Oser, A. Dick, & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis* (14-29). San Francisco: Jossey Bass. - Shulman, L.S. (1992b). *Portfolios for Teacher Educators: A Component of Reflective Teacher Education*. Paper delivered at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), April 12-16, Atlanta/GA. - Smyth, J. (1992). Teachers' Work and the Politics of Reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2), 267-300. - Stanulis, R.N. (1995). Classroom Teachers as Mentors: Possibilities for Participation in a Professional Development School Context. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 331-344. - Sykes, G., & Bird, T. (1992). Teacher Education and the Case Idea. In G. Grant (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 18, 457-521). American Educational Research Association. Washington, D.C., AERA. - Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (225-266). Weinheim: Deutscher Studien Verlag. - Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrlich, K., Jordan, F., & Schmidt, H.J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. - Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Editions Nathan. - Valli, L. (1992). *Reflective Teacher Education: Cases and Critiques*. Albany, NY: State University of New York Press. - Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. New York: State University. - Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studienverlag. - Wong, E.D. (1995). Challenges Confronting the Researcher/Teacher: Conflicts of Purpose and Conduct. *Educational Researcher*, 24(3), 22-28. - Yin-ger, R.J. (1987). Learning the Language of Practice. *Curriculum Inquiry*, 17(3), 293-318.