

Das VESEt – Modell bzw. das Korthagen – Melief – Konzept der Lehrerbildung

Hypothesen

Mit der Anwendung des Korthagen-Melief-Konzeptes können wir tendenziell ...

1. ... dem Vorwurf der „Unwirksamkeit der Lehrerbildung“ begegnen (**Wirksamkeitsdefizit**)
2. ... die beklagte Kluft zwischen Praxis und Theorie schließen (**Praxisdefizit**)
3. ... Wissen besser in Handeln (Können) überführen (**Könnensdefizit**)
4. ... nachhaltiges Lernen befördern (**Nachhaltigkeitsdefizit**)

Vorbemerkungen

Unser Vorhaben verspricht weder noch erzwingt es ein neues Ausbildungskonzept oder deren Neustrukturierung.

Die Beschäftigung mit der phronesis-Basierung der Ausbildung soll vielmehr ...

- ❖ ... uns unser eigenes Reflexionshandeln bewusst machen,
- ❖ ... ein anderes Bild von (Selbst-)Professionalisierung sichtbar machen,
- ❖ ... ein konsensuelles wissenschaftstheoretisches Verständnis unseres Ausbildungshandelns aufscheinen lassen,
- ❖ ... unsere Kooperationsmöglichkeiten und -anlässe erweitern und unsere Kommunikation verbessern helfen.

Zentral bleiben unsere Orientierung und Verpflichtung auf allgemeine und fachliche Standards und innerhalb derer die Ermöglichung des Erwerbs und die Erzeugung von Kompetenzen.

Zitat (abgeändert, eigentlich auf Unterrichtsentwicklung gemünzt):

„Alle Konzepte von Lehrerbildung greifen zu kurz, die davon ausgehen, allein schon durch die Verbreitung von Kenntnissen und Verfahrensweisen einen Professionalisierungsprozess ermöglichen zu können: Vom Wissen (und Behalten) bis zum Können (der Kompetenz) und weiter bis zum Handeln ist es ein weiter und schwieriger Weg.“

Bei dem in der Lehrerbildung erworbenen unterrichtsbezogenen Wissen handelt es sich häufig um träges Wissen („inert knowledge“). Um für alltägliche praktische Situationen nutzbar gemacht werden zu können, muss es in einer Weise „vermittelt“ werden, die praktische, möglichst prototypische Unterrichtssituationen von Anfang an einbezieht, sie als Ausgangspunkt von Lernmöglichkeiten ansieht („situiertes Lernen“), damit sie verhaltenswirksam werden können. Viele Elemente der Lehrerbildung haben jedoch nur einen minimalen Verhaltensbezug und einen minimalen Lerneffekt. Der Erwerb von Wissen und, mehr als das, von professioneller Handlungsfähigkeit bedarf eines Ankers, damit neue Handlungsschemata mit bereits vorhandenen verknüpft oder diese abgelöst werden können. Der springende Punkt ist, dass dieser Anker bildhafte, episodische und autobiographische Bestandteile haben muss. Lehrkräfte entwickeln im Laufe der Zeit eigene, die Orientierung und das Handeln in Schule und Unterrichtsalltag erleichternde „Minitheorien“ (subjektive, implizite, Alltags-, epistemologische, intuitive, naive Theorien), die sich vielfach erheblich von dem unterscheiden, was sie eigentlich gelernt und an Wissen akkumuliert haben. Sie entwickeln zur Bewältigung ihres Berufsalltages eine ganze Reihe von Gewohnheiten, die schon nach kurzer Zeit als Handlungsketten fest im Verhaltensrepertoire aufgehen, das seinerseits zudem stark autobiographisch und erfahrungsdeterminiert ist, was im übrigen das Handeln, vor allem das ad hoc – Handeln, weit intensiver steuert und bestimmt als alles Gelernte, Erworbene. Gewohnheiten werden nicht (mehr) bewusst eingesetzt, sondern laufen weitgehend automatisch ab; ihnen wohnt eine stabilisierende Tendenz der Selbstverstärkung inne. Ohne Feedback (auch der Schüler) und in einer immer noch vorherrschenden individualistischen Berufskultur wird sich hieran auch wenig ändern.

Deshalb erscheint es aussichtsreich, schon während der Lehrerbildung implizite, subjektive Theorien der Referendare zu thematisieren und diese im Rahmen spezieller Veranstaltungen zu rekonstruieren. Die Stabilität von impliziten Theorien stellt alle Ausbildungsbemühungen vor immense Probleme und muss bei der Planung von Maßnahmen einkalkuliert werden; nur über ihre Bewusstmachung und Reflexion ist überhaupt die Herbeiführung einer Verhaltensänderung denkbar und möglich.

➔ **Postulat: Mehr (angeleitete) Selbstreflexion**

Die Forderung nach mehr (angeleiteter) Selbstreflexion versteht sich vor dem Hintergrund der lernpsychologischen Erkenntnis, dass Lernen sich nicht aus der Belehrung ergibt, sondern ein eigenständiger, individuell gestalteter Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionsprozess ist, bei dem das lernende Subjekt von seinen Strukturen, Wahrnehmungen und Erfahrungen ausgeht (und auch nur mit diesen umgehen kann).

Ausbildung ist (und war) entsprechend nie ein Prozess des Transfers von Theorien, Kenntnissen, Erkenntnissen, Regeln, Rezepten, Fremderfahrungen, Verfahrensweisen, Mechanismen, Wenn-Dann-Ketten. Unterrichten können ist (und war) nie ein Umsetzen von theoretisch Gelerntem in Praxishandeln, erschöpft(e) sich nie in der Fertigkeit, Inhalte in didaktische und lernlogikgerechte Elemente zu zerlegen, ist (und war) nie die bloße mechanische Anwendung von Fach- und Unterrichtsmethoden, ist (und war) auch nie schon eingelöst durch die hoffnungsfrohe Übergabe der Verantwortlichkeit für das Lernen in die Hand der Schüler selbst, vulgo durch die so oft missverstandene Anwendung des Konzeptes des selbstständigen Lernens, bei welchem die Schüler, da sie über keine Lernstrategien verfügen und ihre Lernwege nicht kennen, eher alleingelassen werden. Tatsächliche Lernprozesse können durch das als selbstständiges Lernen apostrophierte bloße Arbeiten an und das bloße Beschäftigen mit einer Sache nur erhofft werden; faktisch werden sie selten oder nie überprüft.

(An dieser Stelle müssen wir Ausbilder uns auch einmal fragen lassen, was denn eigentlich geschieht, wenn wir selbst fachliche Konzepte vorstellen oder Referendaren die thematische und methodische Gestaltung von Sitzungen oder Teilen davon übertragen und diese dann ihre Mitreferendare „belehren“ lassen: Wie und wodurch wird hier nachhaltig gelernt? Wie wird der Praxisbezug hergestellt? Mit welchen und wessen Wahrnehmungen und Erfahrungen wird hier umgegangen? Wie verhaltenswirksam ist das „Gelernte“? Wie fühlen wir uns, wenn wir bei einer Nachbesprechung sagen, „...aber das haben wir doch im Seminar schon gemacht/behandelt, warum machen Sie das denn jetzt so und ganz anders?“)

Was ist jetzt eigentlich unsere Frage, was wollen wir eigentlich wissen?

Woran messen wir den Erfolg unserer Ausbildung? An unserer eigenen guten Note? Ist das die Frage? Wollen wir überhaupt wissen, wie gut, effizient und nachhaltig wir ausbilden? Legen wir uns Rechenschaft ab über die Qualität unseres Ausbildungshandelns? Wie und wann machen wir das? Mit wem? Wie reflektieren wir eigentlich darüber? Reicht es nicht hin, wenn wir Didaktik und Methodik unseres Faches vermitteln? Ist der Rest nicht Sache der sich selbst ausbildenden, werdenden Lehrer? Haben wir im Seminar eigentlich einen Konsens über gutes Ausbildungshandeln? Was ist eine gute Seminarsitzung? Können wir in der gemeinsam verantworteten Ausbildung eines Referendars eigentlich wirklich miteinander kommunizieren? Können wir in der Therapierung eines Problemfalles kooperieren? Gilt der Konstruktivismus auf der Ebene der Ausbilder auch? Wenn ja: ist alles gleich gültig (im Sinne von gleich berechtigt)? Wo und wie kommunizieren und arbeiten wir zusammen außerhalb von Unterrichtsnachbesprechungen? Wie befriedigend und gut konstruiert laufen diese eigentlich ab? Beurteilen wir dort oder verstehen wir sie als Ausbildungshandlungen? Haben wir ein Ausbildungskonzept für Unterrichtsnachgespräche? Worin besteht unser Ausbildungshandeln in diesen Gesprächen, bei Gruppenhospitationen, in Fach- und Hauptseminarsitzungen? Ist Kritikäußerung Ausbildung? Worin bestehen gemeinsame Lernprozesse (von Referendaren), wie werden sie ermöglicht, wie individualisiert? Wodurch erwirbt der Novize eigentlich Können? Warum ist Wissen nicht gleich Können – können wir das in Ausbildungssituationen klären?

Ist es eigentlich problematisch oder gar verwerflich, dass Lehrer über ein eher narrativ strukturiertes Berufswissen verfügen, dass ihnen oft gar nicht klar ist, ob und welches theoretische Wissen sie gerade anwenden? Ist es eher hinderlich oder eher förderlich, dass ihr Wissen eher erfahrungs- oder fallbasiert ist, weniger prinzipienorientiert? Wenn das eher förderlich ist: Wie ist dann die Erforschung des eigenen Handelns beschaffen? Wenn richtig ist, dass Referendare naturgemäß nur über wenig Erfahrungs- und Fallwissen verfügen: Wie wirkt es sich dann aus, wenn die Ausbilder sie mit Fremderfahrung, theoretischem Wissen und allgemeinen Regeln konfrontieren? Wann ist fremdes, validiertes Erfahrungswissen lernwirksam? Wann gar verhaltenswirksam? Wie wird aus der Menge der individuellen Wahrnehmungen und Erfahrungen der Referendare in der Gruppe eine gemeinsame Lernerfahrung? Sollte der Ausbilder seinerseits seine Präkonzepte, das ihn selbst Steuernde aufdecken? Was bewirkt das? Wie hoch schätzen wir den Anpassungsdruck ein, dem die Referendare sich ausgesetzt fühlen? Ist Reflexion über Erfahrungen nicht immer in der Gefahr in Gefälligkeitsbekundungen gegenüber dem Ausbilder abzugleiten?

Wie kommt eigentlich der bei den Referendaren nach wie vor herrschende Eindruck zustande, wir im Seminar seien doch vorrangig für die theoretische Unterbauung ihrer Praxis zuständig? Was für einen Theorie-Praxis-Begriff haben wir eigentlich, welchen

haben die Referendare? Warum sehen wir uns immer wieder genötigt zu bekunden, alles Ausbildungshandeln im Seminar sei doch an der Praxis orientiert, stamme anhand von Fallbeispielen aus ihr, sei allenfalls das aus den vielen Beispielen gewonnene Allgemeine, das aus den vielen Konkreta gewonnene Abstraktum?

(Bei Lichte besehen ist hier der Anker zu finden, von dem die Rede war! Pädagogische, didaktische, methodische Theorien sind doch tatsächlich die **Summe der zu Regeln und Prinzipien geronnenen vielen Einzelerfahrungen!** Sie stimmen zwar mit keiner konkreten Situation eins zu eins überein, und dennoch behalten sie ihre Gültigkeit, auch wenn niemand aus ihrer Anwendung den bezweckten Erfolg einklagen kann! Erfolgswirksamkeit und -gewissheit gibt es in der Pädagogik als Erfahrungswissenschaft bei keiner Anwendung eines Rezeptes oder einer Theorie! Alle pädagogischen Theorien sind aus der Praxis, aus dem Alltag, aus der Wahrnehmung und Erfahrung kumulierte und komprimierte „Weisheiten“ und Konzepte, noch dazu vom jeweiligen Zustand einer Gesellschaft geprägt und abhängig und darum auch immer wieder veränderlich und anpassungsbedürftig, interpretationsbedürftig.)

Ausbilden heißt daher offensichtlich, Erfahrungslernen zu ermöglichen; wir Ausbilder sind verantwortlich für das selbstständige Erfahrungslernen der Referendare. Diese Erfahrungen müssen wir ihnen reflexiv verfügbar machen, damit ihr Lernen verhaltenswirksam und nachhaltig sein kann. Das ist, fällt mir auf, eigentlich die Maxime des Konzeptes von Korthagen und Melief:

→ Reflektierte Praxis und (selbst-) reflexives Erfahrungslernen

Für uns soll erkenntnisleitendes Interesse sein (siehe Hypothesen), der Frage nachzuspüren, ob und wie Seminausbildung die Referendare dazu befähigen kann, durch Reflexion der eigenen Praxis den Lehrerberuf in seiner komplexen Professionalität zu erlernen. Weitergehend ist die Frage, ob wir Nachhaltigkeit in diesem Lernprozess erzeugen können und ob wir das nur postulieren oder auch an Fakten festmachen können. Die komplementäre Frage ist, welches Instrumentarium und Rüstzeug wir den Referendaren zur Verfügung stellen können und welche Veränderung unsere Rolle möglicherweise erfährt.

Grundlegende Voraussetzungen aufseiten der Referendare sind

- ... eine suchende, fragende, forschende Grundhaltung, ihr eigenes Handeln und Verhalten betreffend,
- ... Distanzierungsfähigkeit,
- ... Abstraktionsfähigkeit und
- ... sprachliche Differenzierungsfähigkeit.

Die oben formulierten Fragen werfen uns auf uns selbst zurück: Wir müssen über unser eigenes Handeln reflektieren, müssen wissen, wann, in welcher Situation und wie wir reflektieren, über welche Reflexionsstrategien wir verfügen, ob wir gegliederte Reflexionsprozesse kennen; wir müssen uns fragen, ob wir solche situations- und themenübergreifend einsetzen können, ob wir sie im Kommunikationsprozess individualisieren können, ob wir Reflexionsprozesse in Gruppen anstoßen, leiten und moderieren können, ob wir wahrnehmen und beeinflussen können, ob und wann Reflektieren in Lernen umschlägt, ob wir solche Lernprozesse kontinuierlich begleiten wollen und können, ob wir respektvoll mit Wahrnehmungen und Erfahrungen umgehen können, ob wir an signifikanten Stellen registrieren, wann die Frage nach der gesättigten Erfahrung des Ausbilders oder nach Regeln, Konzepten und Theorien aufkommt und wie sie beantwortet werden sollte, müssen uns selber fragen, was diese über die im Raume stehende Praxistheorie hinaus leisten können, wie weit sie den konkreten Erfahrungsfall wirklich in sich aufgehoben haben, der ja immer anders und komplexer ist als die Theorie.

Zentrale Erkenntnis (und zentrales Anliegen) muss sein, dass Praxis sich durch Reflexion permanent verändert, dass experimentiert und ausprobiert werden muss, dass danach wieder analysiert und gefragt werden muss, wie sich neue Erfahrungen auf Wahrnehmungen und Selbstkonzept auswirken, welche Muster, Bilder, Gefühle, Assoziationen hochkommen, ob diese eine erweiterte Reflexion möglich machen, ob sie also Lernprozesse auslösen, weil sie mit emotionsbeladenen Situationen assoziiert sind. Wichtig ist, dass die Referendare spüren, dass *m i t* und *i n* ihnen etwas geschieht, dass sie mit sich selbst ins Gespräch kommen, dass sie Reflexion als relevant und förderlich für ihren Professionalisierungsweg empfinden.

Wir Ausbilder müssen feststellen können, dass - generell oder bei einzelnen Aspekten - die Reflexion von Referendaren bestimmten Gütekriterien genügt und dass ihr Bewusstseitsgrad zunimmt, dass die Reflexion systematischer und strukturierter wird. *U n s e r e* Grundhaltung ist entscheidend: Wir müssen Respekt zeigen, geäußerte Wahrnehmungen in konstruktivistischer Attitüde betrachten und behandeln, müssen wissen, dass subjektive Theorien, epistemologische Überzeugungen und Verarbeitungsmuster, implizit vorhandene Wissens- und Gewissheitsbestände viel stärker handlungswirksam und verhaltensleitend sind als fachliche oder allgemeine Theorie- und Methodenbestände. Erstere aufzudecken, sie bewusst und in ihrer Relevanz sichtbar zu machen, zu zeigen, wie sie sich durchpausen, wie vor- oder nachteilig sie sich auswirken – *d a s* ist unsere Aufgabe im gemeinsamen Reflexionsprozess.

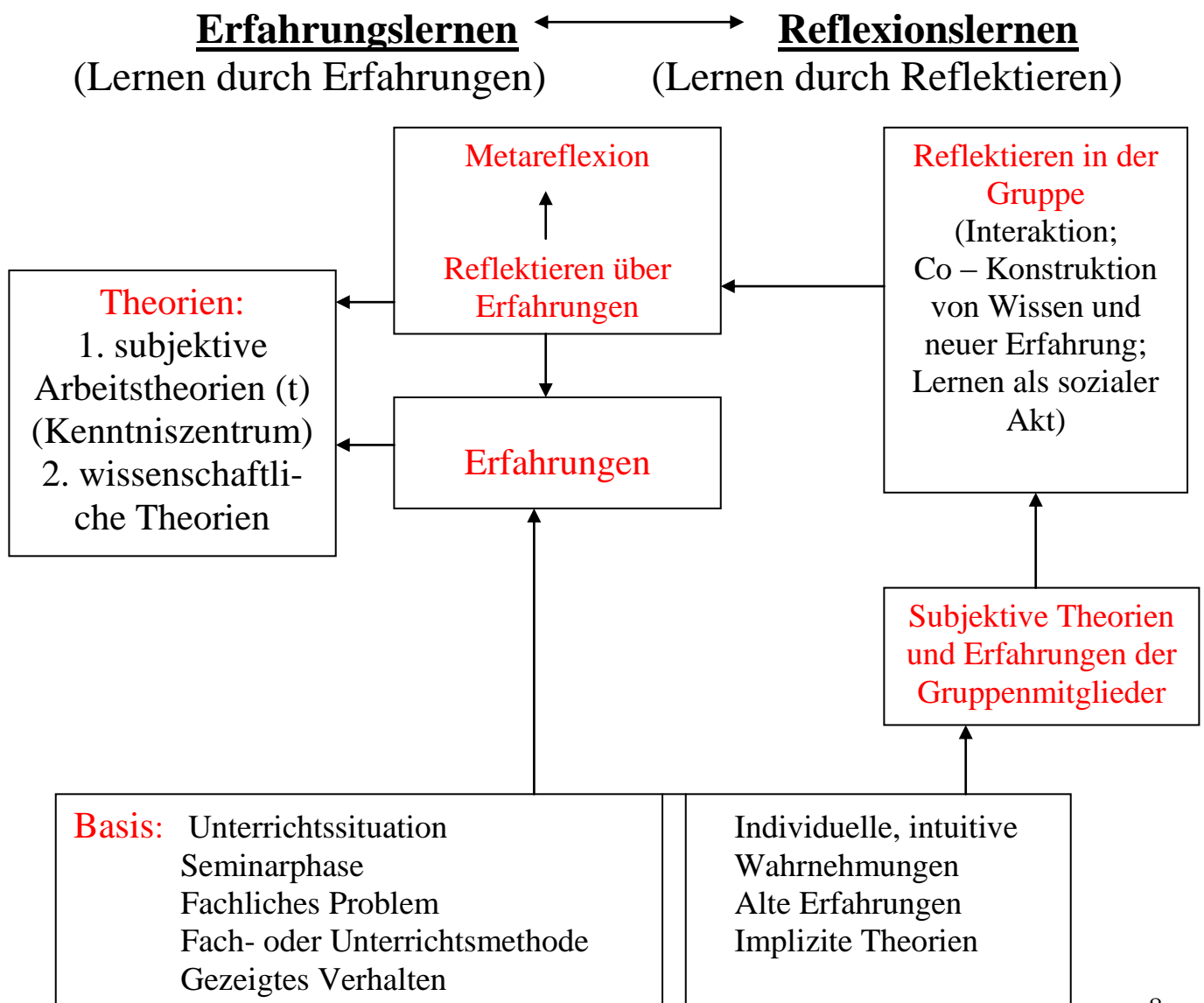
Ich komme jetzt zum Korthagen-Melief-Konzept.

Lernen aus Erfahrungen ist der natürliche Lernvorgang; durch das Lernen von fachlichen Inhalten und Methoden, von theoretischen Regeln oder Techniken und Rezepten schlägt Wissen nicht zwangsläufig in Können um. Erfahrungen bestehen in **früheren Erfahrungen**, die im Subjekt zu Schemata und impliziten, unbewusst eingesetzten, tief handlungsleitenden Theorien geworden sind, in **aktuellen Erfahrungen** (z.B. in Unterrichtssituationen), in die hinein sich die alten Schemata verhaltenswirksam durchpausen, die dort ihre Bedeutung entweder behaupten oder aber verlieren, und in **neuen Erfahrungen**, die durch diesen Bedeutungswandel möglich werden. Zentraler Bestandteil des Konzeptes ist es, dieses Erfahrungslernen durch Reflektieren und reflexive Kommunikation auf die Ebene der Bewusstheit und unmittelbaren Verarbeitbarkeit / Verarbeitung zu heben. Eher unbewusste, intuitive Prozesse spielen beim Unterrichten – Lernen, aber auch beim fachdidaktischen Lernen eine wichtige Rolle. Eine Sache, eine Methode, eine Situation, ein Schülerverhalten rufen eine große Menge von Bildern, Gedanken, Gefühlen, Fähigkeiten und eine bestimmte Neigung zu reagieren und zu handeln hervor. Diese mischen sich mit neuen Eindrücken, können aber nicht alle gleichzeitig bewusst werden. Die unmittelbare Unterrichtshandlung, der Diskussionsbeitrag oder die gezeigte Performanz einer Methode sind dann das Ergebnis eines Wahrnehmungs-, Entscheidungs- und Verarbeitungsprozesses, der auf Erfahrungen in Situationen beruht, in denen ‚man‘ oder ‚es‘ schon einmal erfolgreich ‚funktioniert‘ hat. Die neuen Wahrnehmungen evozieren - unbewusst - wieder neue Erfahrungen, so dass neue Prioritäten, neue Bedeutungen entstehen können, die die Verhaltensneigung verändern. Die Schemata sind dynamisch, ständig in Entwicklung begriffen, jetzt und hier aktiv, nicht als Teil des Gedächtnisses, sondern als verhaltenswirksame Steuerungsprinzipien. Das aus ihrer Anwendung resultierende Handeln und Verhalten verlangt danach, kommuniziert, in seinen Elementen strukturiert und diskutiert zu werden, damit es durch Reflexion zu Erfahrungslernen werden kann. Beim **strukturierten** Austausch von Wahrnehmungen und Erfahrungen und bei der Diskussion von Alternativen für Situationen und Handeln drücken die Teilnehmer in Worten aus, was ihre Steuerungsprinzipien sind. Indem sie über individuelle Erfahrungen intersubjektiv reflektieren, entwickeln sie ihre Schemata. Elemente, die zunächst mit einer spezifischen Situation verbunden waren, verlieren an Bedeutung gegenüber einem.....

.....**Kenntniszentrum**, das sich in der konstruktivistischen Interaktion bzw. der Co – Konstruktion von Wissen bildet. Dieses Kenntnisszentrum basiert zwar noch auf konkreten Erfahrungen, ist aber auch schon zu einer allgemeineren Kenntnis abstrahiert:

→ **Konstruktion / Produktion von Praxiskenntnis:**

- Sie entsteht aus einem Bedarf.
- Sie entsteht aus einer/mehreren konkreten Erfahrungen in einer Situation
- Sie trifft auf die spezifische Situation zu.
- Sie basiert auf der Reflexion über Erfahrung(en).
- Sie richtet während des Handelns die Aufmerksamkeit auf spezifische Aspekte der Situation.
- Sie führt (in je eigener Sprache) zu einer Praxistheorie, einer theorie.



Es gibt, wie schon gesagt, einen natürlichen Prozess, der beim Lernen aus aktuellen Erfahrungen abläuft: Man denkt über eine bestimmte Situation/einen Sachverhalt nach („Was ist passiert?“), man fragt sich, was für eine Bedeutung etwas hatte („Was ist daran wichtig für mich?“) und ob man etwas hätte anders machen wollen/können („Gibt es Alternativen?“). Man durchläuft also drei Stadien: Man blickt auf eine Erfahrung zurück, man benennt die wesentlichen Aspekte darin und denkt über andere Handlungs- und/oder Verhaltensweisen nach.

Das **VESEt-Modell** einer angeleiteten Reflexion über Erfahrungen, das in dem vorherigen Schema teilweise schon enthalten ist, basiert nun darauf, aktuelle Erfahrungen systematisch zu reflektieren, strategisch in der Form eines Phasenschemas:

Vorstrukturierung

Erfahrungen

- alt
- aktuell
- neu

Strukturieren (= Phasen der Reflexion)

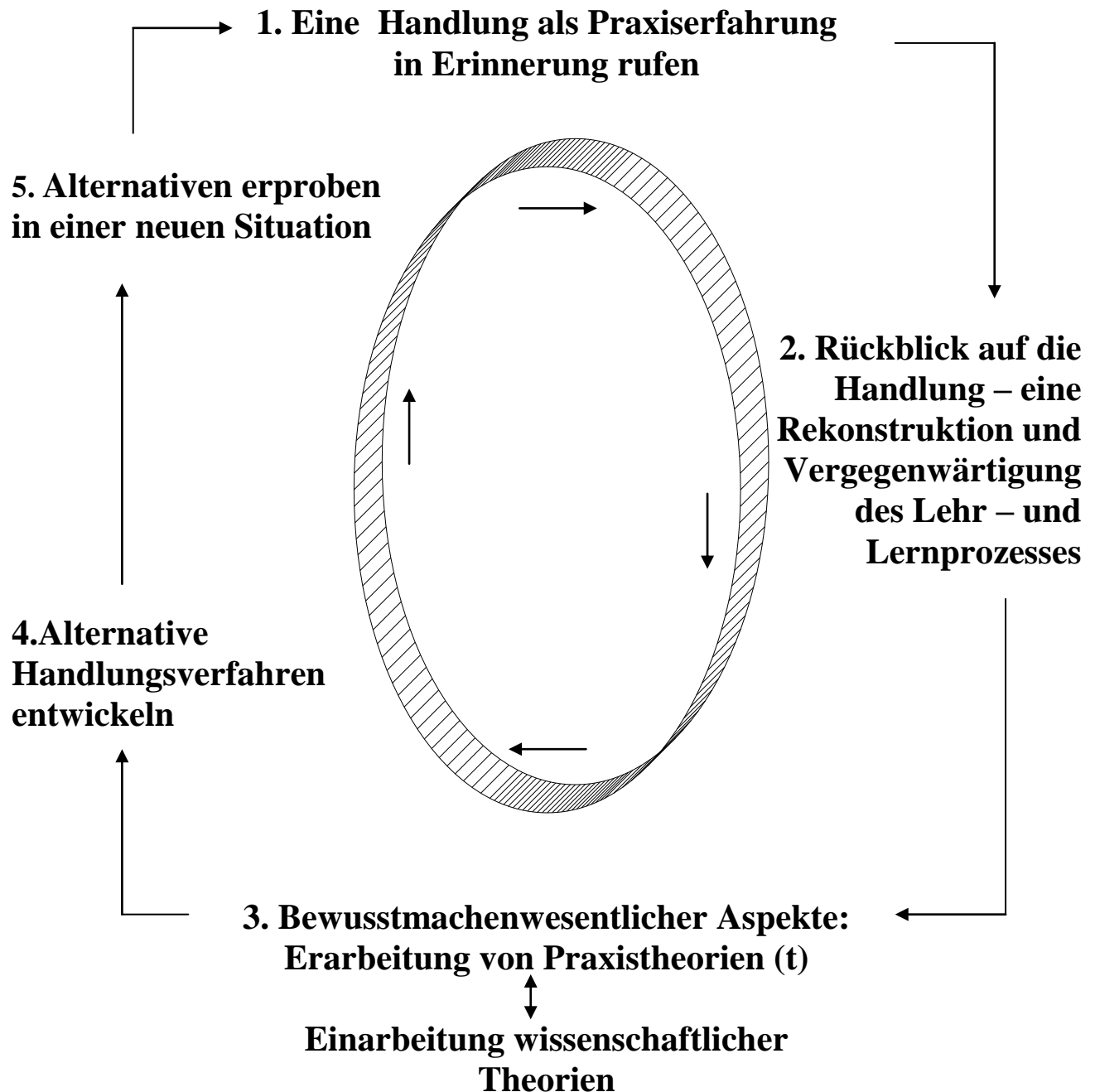
- Wie reflektieren Sie?
- Was genau reflektieren Sie?
- Was bedeutet das für Sie?
- Wie und woran sieht man das in Ihrem Handeln?

Eingrenzen (= Fokussieren, Inventarisieren)

theoretische Konzeptualisierung (= Einordnen und Transfer von Praxis in Theorie mittels der eigenen Sprache)

Den Prozess muss man sich als Reflexionsschleife vorstellen:

Die Reflexionsschleife /der Reflexionszirkel zum „Reflexiven Erfahrungslernen“



Korthagen (1983) benennt **fünf Phasen des Reflektierens** (hier beispielhaft die konkrete Ausarbeitung verschiedener Fragen bei den Phasen des Modells):

Phase 5 der vorhergehenden Schleife (= **Phase 1** der gegenwärtigen Schleife):

- Was wollte ich erreichen?
- Worauf wollte ich ganz besonders achten?
- Was wollte ich ausprobieren?

Phase 2 (Zurückblicken / Diskrepanzen)

- Welches waren die konkreten Ereignisse?
- Was wollte ich?
- Was tat ich?
- Was dachte ich?
- Wie fühlte ich mich?
- Was - glaube ich - wollten, taten, dachten, fühlten die Schüler?

Phase 3 (Bewusstmachen wesentlicher Aspekte)

- Welches ist die Verbindung zwischen den Antworten zu den in Phase 2 erwähnten Aspekten?
- Welchen Einfluss hatte der Kontext / die Schule als Ganzes?
- Was bedeutet das für mich?
- Worin liegt das Problem (oder die positive Entdeckung)?

Phase 4 (Alternativen)

- Welche alternativen Möglichkeiten sehe ich? (Lösungen oder Wege, um meine Entdeckung zu nutzen)
- Was sind die jeweiligen Vor- und Nachteile?
- Wie entscheide ich? Was werde ich beim nächsten Mal tun?

Phase 3 ist der Kern des Reflexionsprozesses. In ihr spielt sich Bewusstwerdung und Versprachlichung ab. Man entwickelt ein bewusstes Wissen über sein eigenes Handeln und Verhalten in konkreten Situationen. Es handelt sich dabei um Wissen über:

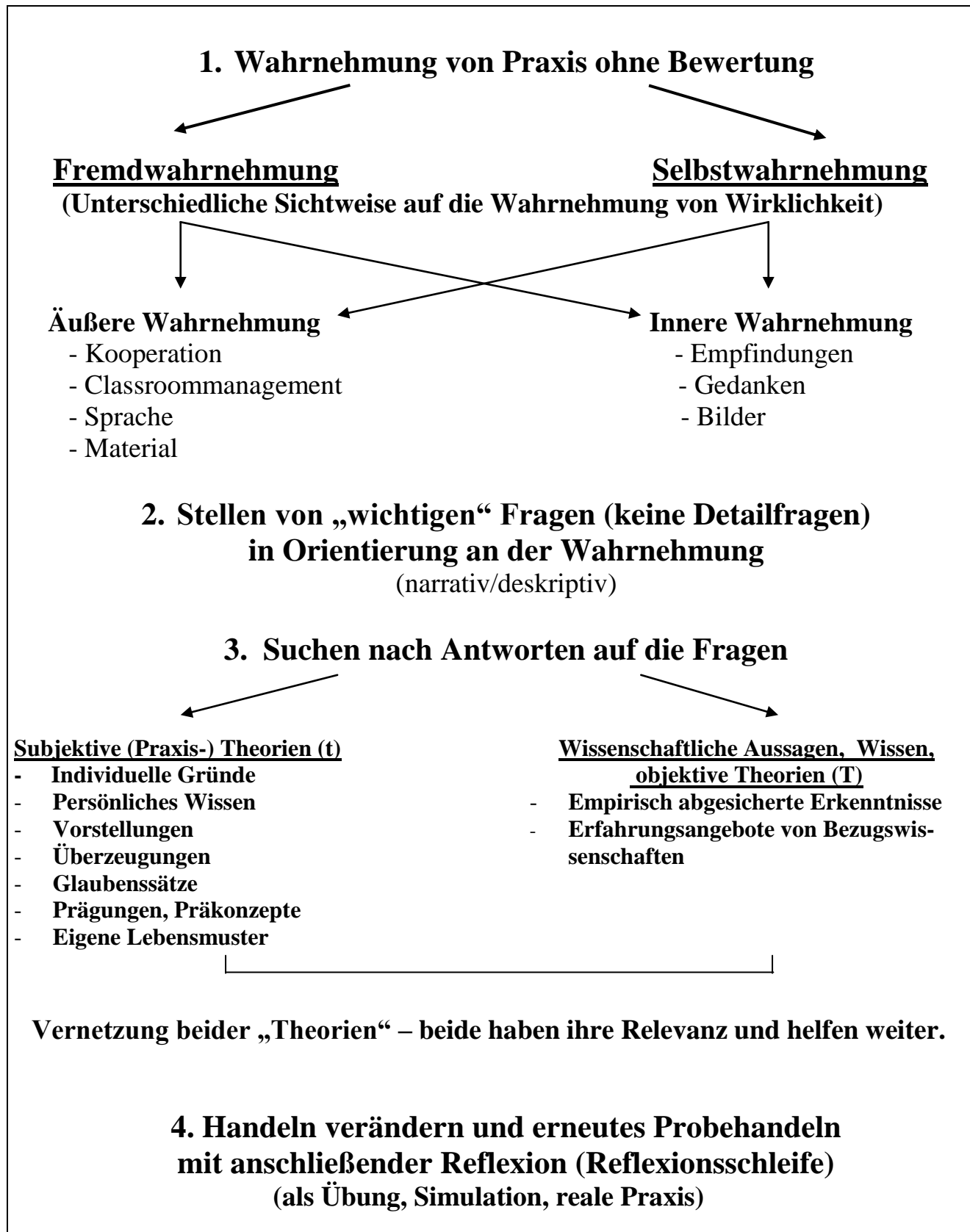
- Details im Verhalten, die Schemata einem eingegeben haben
- allerlei steuernde Elemente in den Schemata (Gefühle, Bilder, Impulse, Bedürfnisse usw.)
- die Merkmale der Situation, in der man das Verhalten zeigte / in einer gewissen Weise gehandelt hat (z.B.: „Ich mache das nur in den zentralen Momenten in der Stunde.“ oder „Ich mache das eigentlich nur bei älteren Schülern.“ oder „Ich finde Standbilder eigentlich öde und blöde.“)

Ein derartiges Ganzes bewusstes „Wissens“ nennt man bekanntlich ein **kognitives Schema**; es ist de facto die **Beschreibung eines unbewussten Schemas**. Ein kognitives Schema enthält eine größere Zahl wesentlicher Elemente und die Beziehungen zwischen ihnen. Es ist eine Art Netz von Beziehungen. Dank ihrer kann man versuchen, unerwünschtes Verhalten und Handeln von erwünschtem zu unterscheiden. Wenn in Phase 4 denkbare Alternativen formuliert worden sind, kann man hingehen, Ziele zu formulieren, die bestimmten Kriterien gehorchen sollten:

- Sind die Ziele in einer positiven Weise formuliert worden?
- Kann ich die Ziele verwirklichen?
- Kann ich / kann man die Verwirklichung der Ziele überprüfen?
- Wo, wann und mit wem werde ich das Ziel verwirklichen?
- Entspricht die Zielsetzung meiner Persönlichkeit?

Zur Vertiefung des Reflexionsprozesses sollte von Zeit zu Zeit eine Metareflexion eingeschaltet werden, in der man über den eigenen Entwicklungsprozess reflektiert. Darin wird man wiederkehrende Themen, Probleme und Muster erkennen; aus dieser Erkenntnis können neue Schemata entstehen: Welcher Erfahrungen, Werte, Bilder, Gefühle bin ich mir bewusst geworden? Was hat sich geändert? Was wollte ich lernen? Wie habe ich versucht, dies zu lernen? Was war für mein Lernen förder-, was hinderlich? Welche Probleme sehe ich in meiner eigenen Art zu lernen? Welche Alternativen für mein Lernen sehe ich? Was nehme ich mir vor? Wie mache ich das konkret? (In diesen Fragen sind wieder die Stufen des Reflexionsmodells auszumachen!)

Ablauf der Reflexion



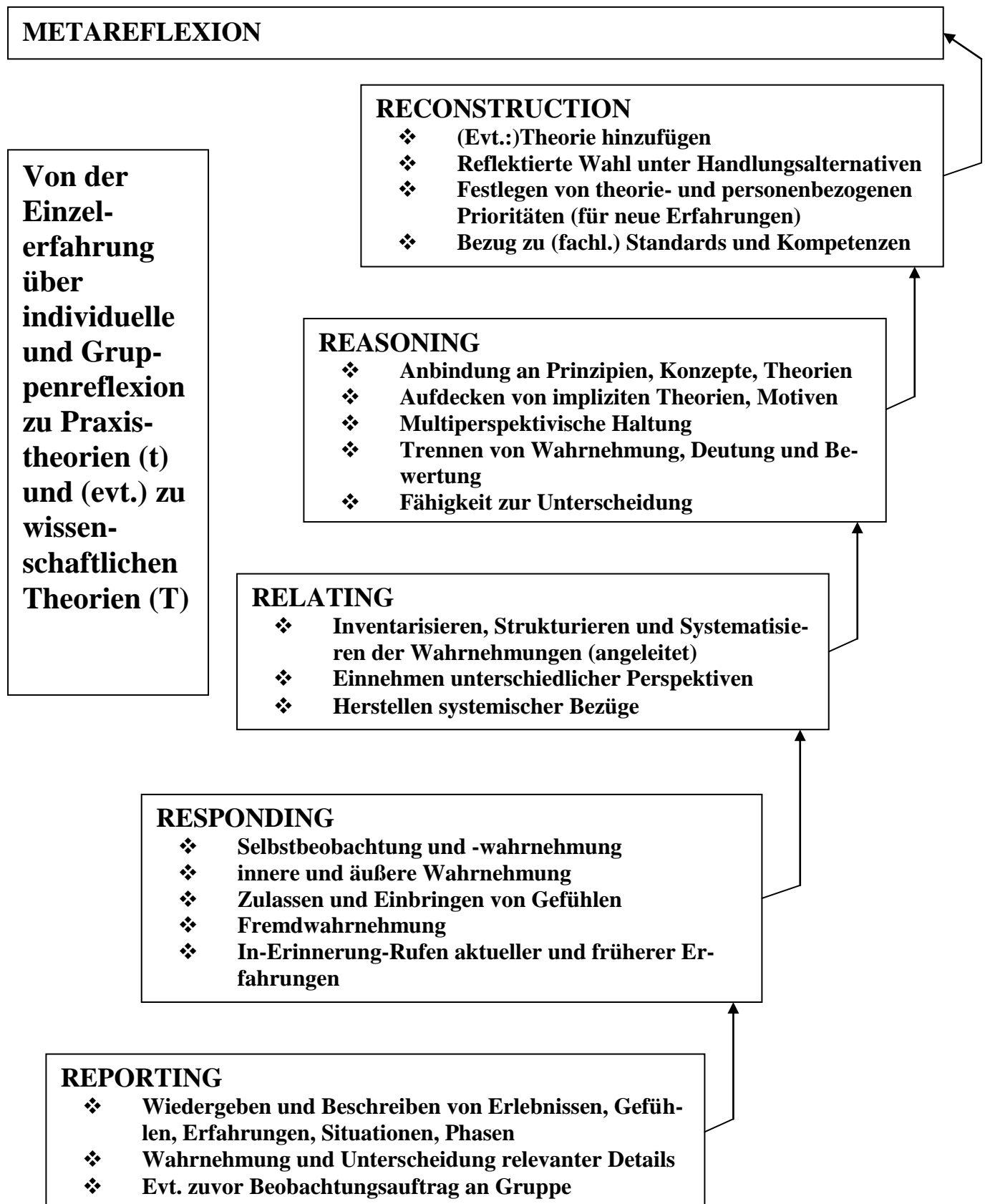
Während die beiden ersten Stufen, wie gesagt, eher narrativ – deskriptiv sind, beginnt mit der dritten Stufe das eigentliche Reflektieren. Sie setzt Reflexion vorausgegangenen Wissenserwerbs, Differenzierungs- und Abstraktionsfähigkeit sowie konzeptbezogene Denkfähigkeit voraus und kann geleitet sein / ist geleitet durch Fragen des Ausbilders, der ja mit dem Referendar zu einem Detaillieren und einer Strukturierung von Erfahrungen gelangen will. *Beispiele:* „Welche Erfahrungen bestätigen Sie darin, mit solchen Aussagen über Ihren Unterricht zu beginnen?“ „Beschreiben Sie doch einmal eine Situation, in der die Schüler gut mitgearbeitet haben. Warum war das ‚gut‘? Wie haben Sie die Mitarbeit angeregt (auf der fachlichen, auf der methodischen, auf der pädagogischen Ebene)?“ Benötigt werden Reflexionsgegenstände bzw. -inhalte, z.B. konkrete Unterrichtssituationen, Lehrer- oder Schülerverhaltensweisen, Handlungen, didaktische Konzepte, Feedbackverhalten, Agieren innerhalb einer (Fach)Methode, Wahrnehmen von Lernprozessen...

Reflexion ist auf Inhalte gerichtet, auf Performanz von Lehrerkompetenzen - mit dem Ziel von Selbstaufklärung und Lernen als persönlicher Entwicklung. Postuliert wird, dass die handelnden und reflektierenden Referendare, vor allem in der Kommunikation mit anderen, Bedeutungszuweisungen überprüfen und ggf. verändern, neue konstruieren, sich über sich konstituierenden und manifestierenden „Praxiszentren“ Verallgemeinerbarkeiten und Theorien annähern, die sie aber eben selbst, ihr Handeln erforschend, „gefunden“ haben. In dieser Mehrdimensionalität und Multiperspektivität liegt die Chance für den Lernprozess; welche Perspektive unter denen, die zunächst alle gleich gültig sind im Sinne von gleich berechtigt, in einer spezifischen Situation Sinn macht, ist bedeutsam, ist vielleicht zentral: Hier findet eine subjektzentrierte didaktische Analyse statt mit dem Ziel der Viabilität / der Passung für das Individuum. In der Diktion von Piaget: Nur die Akkomodation macht eigentlich Lernen möglich. So gewonnene neue Erfahrungen sind zugleich situativ mit Emotionen verbunden, die „mitgelernt“ werden; auch hier gilt, dass man nur sieht (erfährt), was man weiß. Nicht die Dinge an sich haben eine Bedeutung, sondern das Individuum bewertet sie für sich als bedeutsam – Bedeutungszuweisung ist ein Konstruktionsprozess. In der Reflexion über Bedeutungszuweisungen durch das Subjekt erst kann Authentizität entstehen. Dies ist eine andere Art von Subjektorientierung in der Ausbildung als die, die wir bisher darunter verstanden haben.

Reflexion ist die Rahmung aller Handlungen und Handlungsergebnisse. Entsprechend findet auch keine Rollenmanifestation statt, sondern eine Rollenkonstruktion. Die intersubjektive Kommunikation verläuft von der Exklusion („...hier stehe ich...“) zur Inklusion objektiver, d.h. einer gemeinschaftlichen Identität. Wirklichkeit ist das Ergebnis von Kommunikationsprozessen, die ergebnisoffen sind; sie entsteht im mehrdimensionalen und multiperspektivischen Verhandlungsprozess. Solchermaßen gestaltete Lern- und Professionalisierungswege - hier kehre ich zu den eingangs formulierten Hypothesen zurück - versprechen mehr Nachhaltigkeit und machen praxistauglich, weil sie an der Praxis orientiert sind; sie vermögen tendenziell die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu verkleinern bzw. in ihrer Eigenschaft als gedankliches Konstrukt zu schließen.

3. Stufen des Reflexionsprozesses / Stufen von Reflexionsfähigkeit

(Methode der regressiven Abstraktion)



Vergewisserung

Das Prinzip der reflexionsbasierten Ausbildung bedeutet / könnte bedeuten einen (in Umfang und Zeit) intensiveren Transfer von Ausbildungsinhalten in die Praxis, womit die Ausbildung vor Ort ein stärkeres Gewicht erhält / erhielt. Aufseiten der Referendare geht es um das Ziel des reflexiven Verfügens über die eigene Praxis durch deren kriterien- und standardgeleitete Reflexion und insofern um Erforschen des eigenen Handelns.

Reflexion

- ❖ ist standardorientiert
- ❖ ist zielgerichtet, verbesserungsorientiert, kriterienbezogen
- ❖ hat mit Gefühlen zu tun
- ❖ ist phantasiegeleitet
- ❖ geht um mit Personen, Ereignissen, Erlebnissen und Erfahrungen
- ❖ erfolgt mit anderen (u.U. in der Gruppe)
- ❖ hat gleichrangiges Lernen zum Ziel

Reflexion findet statt

- ❖ in der Situation / Handlung → „in action“ (sie muss bewusstgemacht werden)
- ❖ über die Situation / Handlung → „on action“

Reflexionsprozess

- ❖ hat mit Ursachen und Erfolg / Misserfolg zu tun
- ❖ hat mit Verantwortung (Ethik) zu tun: für sich selbst, für andere, für die Gesellschaft
- ❖ macht Unbewusstes bewusst (z.B. autobiographisch tief Verwurzeltes wird in einer Handlung unbewusst leitend)
- ❖ ist REFRAMING → Neu-, Restrukturieren von Erfahrungen, Abgleichen mit Konzepten, positives Neu – Denken (Rekonstruktion)
- ❖ ist ein Schaffensprozess
- ❖ verläuft zirkulär / in Schleifen
- ❖ bringt Strukturen in Denken über Handeln, Motive, Gefühle, subjektive Theorien und Präkonzepte, Schemata / Gestalten

Bedingungen für einen gelingenden Reflexionsprozess

- ❖ Sicherheit, Geborgenheit
- ❖ professionelles Setting, professionelle Leitung und Begleitung mit dem Ziel der Selbstreflexionsfähigkeit
- ❖ Formfreiheit (jedoch Strategien der Kommunikation und Beratung verfolgend)
- ❖ Keine Supervision! Keine tiefenpsychologische Introspektion!

- Voraussetzung für die Änderung eines gezeigten Verhaltens ist die Diagnose von dessen Bedingtheit.
- Stagnation und Scheitern, Unzufriedenheit und Ungeduld müssen von Anfang an einkalkuliert werden.
- Veränderungen sollten behutsam eingeleitet werden, damit der Referendar nicht überfordert wird.
- Anstrengungskalkulation: Die Bilanz von Kosten und Gewinn muss positiv sein. Beim Verharren in einer skeptischen Abwarte- oder Duldungshaltung können an die Stelle von Interesse und Motivation Anpassung und Pseudoreflexion treten.
- Von der Wahrnehmung und Erwägung, sein Lehrerverhalten und –handeln ändern zu wollen, bis zu dessen Realisierung ist es ein weiter Weg.
- Zentrale personale Bedingung sind Gefühle der Verpflichtung zu gutem Unterricht entsprechend den Standards der Profession und der Fächer sowie der Verantwortung gegenüber Gesellschaft, Eltern und Schülern. Sind diese Gefühle und Denkhaltungen schwach ausgeprägt, sind alle Appelle, Postulate und Ansprüche weitgehend wirkungslos.
- Das gleiche trifft für die Selbstwirksamkeit zu: Je weniger ausgeprägt das diesbezügliche Bewusstsein und Vertrauen sind, umso weniger fruchtbar ist der Boden für Lernprozesse.

Abgleich mit den Eingangshypothesen

- Das Prinzip der reflexionsbasierten Ausbildung bedeutet / könnte bedeuten einen (in Umfang und Zeit) intensiveren Transfer von Ausbildungsinhalten in die Praxiserfahrung, womit die Ausbildung vor Ort ein stärkeres Gewicht erhält / erhalte.
- Aufseiten der Referendare geht es um das Ziel des reflexiven Verfügung über die eigene Praxis durch deren kriterien- und standardgeleitete Reflexion und insofern um Erforschen des eigenen Handelns.
- Erfahrungs- und Reflexionsorientierung kann und soll nicht durchgehendes Ausbildungsprinzip sein, sondern nur da eingesetzt werden, wo es nachhaltigere Lernprozesse verspricht. Es kann jedoch alle Ausbildungsorte betreffen: Seminarsitzungen, Unterrichtsnachbesprechungen, Gruppenhospitationen, PEG und PRG.
- Für die Konzeptionalisierung von Ausbildungsveranstaltungen kann das bedeuten, dass sie reflexiv, prozessorientiert und ergebnisoffen angelegt sein müssen: Lehren und Lernen eines anderen Lexikons, einer Sprachlogik des Komplexen.
- Grundfrage ist, ob und wie verständnisintensives und verhaltenswirksames, nachhaltiges Lernen möglich und was verantwortbar ist.
- Individuelle Ziele müssen als Kompetenzerwerb (innerhalb der Standards) formuliert werden.
- Wir wollen Referendare nicht zu Sammlern von Wissen über das Unterrichten machen; sie sollen gute Lehrer werden.