



Georg Hans Neuweg

REFLEXIVITÄT

**Über Sinn und Grenze einer zeitgenössischen
lehrerbildungsdidaktischen Einigungsformel**

14. Österreichischer Wirtschaftspädagogik-Kongress, 9. April 2021



„Wollten wir nur sämtlich bedenken,
dass jeder nur erfährt, was er versucht,
ein neunzigjähriger Dorfschulmeister
hat die Erfahrung seines neunzigjährigen
Schlendrians, er hat das Gefühl
seiner langen Mühe.
Aber hat er auch die Kritik
seiner Leistungen und seiner Methode?“

(Herbart, 1806/1890, S. 117)



GANG DER DARSTELLUNG

1. Voraussetzungen für Erfahrungslernen
2. Grenzen des Erfahrungslernens im Klassenzimmer
3. Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung
4. Gefahren der Hyperreflexion

VORAUSSETZUNGEN FÜR ERFAHRUNGSLERNEN

- eindeutige Leistungsmaßstäbe
- rasches Feedback
- klare Beziehung zwischen dem eigenen Tun und den erreichten Ergebnissen
- Anstrengungsbereitschaft, Wachstumsmentalität



GRENZEN DES ERFAHRUNGSLERNENS IM KLASSENZIMMER

- unscharfe Handlungsziele und Leistungsmaßstäbe
- konkurrierende Handlungsziele (z. B. Wissensaufbau, Denkschulung oder Förderung sozialen Lernens; Ausbildung oder Bildung; Orientierung am Durchschnitt oder individuelle Förderung; Effizienz oder Aufrechterhaltung eines positiven Klimas; Fremd- oder Selbstfürsorge)
- mangelndes Feedback
- Zielerreichung muss häufig indirekt erschlossen werden
- Zuordnung von Effekten zu eigenen Handlungen sehr erschwert, da diese oft in räumlicher und zeitlicher Entfernung liegen
- Zielerreichung als Kuppelprodukt aus selbst verantwortetem Angebot und schülerverantworteter Nutzung
- Lehrerberuf als karriereloser Beruf, Gratifikationen oft leistungsindifferent
- Schule begrenzt mit ihren tradierten pädagogischen Mustern den Erfahrungsraum

REFLEXIVITÄT IN DER LEHRERBILDUNG

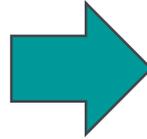
- Einigungsformel über verschiedene Lehrerbildungsparadigmen hinweg: „formelhaftes Leitbild“ der Lehrerbildung (Leonhard & Abels, 2017, S. 46)
- Konjunktur des Konzepts setzt in den 1980er Jahren ein (Schön, 1983, 1987; Hatton & Smith, 1995; Altrichter & Posch, 1990; Dick, 1994)
- zentrale Rolle bis zum heutigen Tage (Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019; Häcker, 2019; Berndt, Häcker & Leonhard, 2017)

MODELLE UND KONZEPTE (BEISPIELHAFT)

- Berliner Modell der Didaktik (Heimann, Otto & Schulz, 1965)
- Reflexives Praktikum (Schön, 1987; Altrichter, 2000)
- Aktionsforschung (Altrichter, 1990; Altrichter & Posch, 1990; Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014)
- Modelle in der Tradition des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Wahl, 1991, 2001, 2013)
- Realistic teacher education (Korthagen, 2002)
- Fallarbeit in der „Elementaren Didaktik“ (Scherler, 1992, 2008)
- Kasuistik im strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz (Bastian & Helsper, 2000; Helsper, 2002; Wernet, 2021)
- Konzepte forschenden Lernens (Fichten & Meyer, 2014; Rothland & Boecker, 2014)

KERNIDEEN IM REFLEXIONSPARADIGMA

- “knowledge informs action“ als gescheiterter Lehrerbildungsansatz
- Praxis als „Maoam“ der universitären Lehrerbildung (Babel, 2005; s. bspw. auch Lortie, 1975; Terhart, 1993; Bach, 2020)
- aber: „Erfahrungsfalle“ (Hascher, 2005), Dienstalter korreliert kaum mit Schülerleistungen



- Erfahrung ist notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die Weiterentwicklung professioneller Fähigkeiten
- „Nachdenken“ über Erfahrung erforderlich

„REFLEXION“ – EIN DEFINITIONSVORSCHLAG

„Wird eine Reflexion eingefordert, geht es um das analytische Nachdenken **mit Bezug auf sich selbst** mit dem Ziel, an der eigenen Professionalität zu arbeiten. [...]

Reflexion ist ein Prozess des strukturierten Analysierens, in dessen Rahmen zwischen den eigenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen/Überzeugungen und/oder Bereitschaften und dem eigenen **situationspezifischen** Denken und Verhalten [...] eine Beziehung hergestellt wird, mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse, Einstellungen ... und/oder das eigene Denken und Verhalten (weiter-)zuentwickeln.“

(Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019, S. 148, i. Orig. tw. kursiv, Hervorh. GHN)

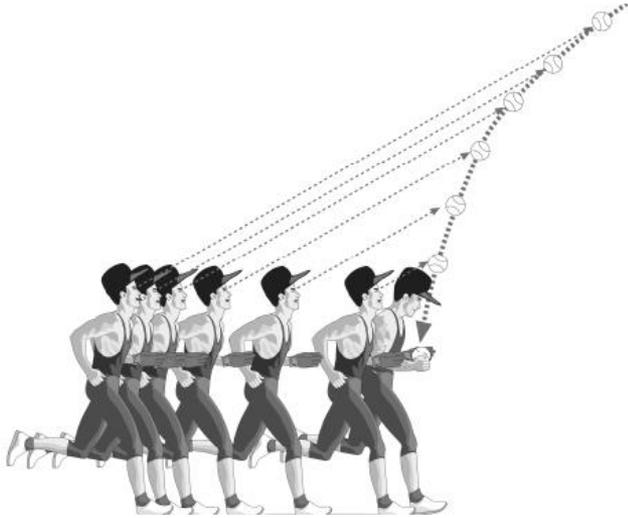
GEFAHREN DER HYPERREFLEXION

„Warum sucht man skeptische Stimmen bzw. Hinweise auf Risiken und Nebenwirkungen hypertropher Reflexions(an)forderungen bzw. die Identifikation bestimmter Phasen und Handlungsvollzüge, bei denen (selbst-)reflexive Bezüge hemmend, blockierend, hinderlich, Krisen auslösend und damit kontraindiziert sind, über weite Strecken vergebens?“

(Häcker, 2017, S. 32)

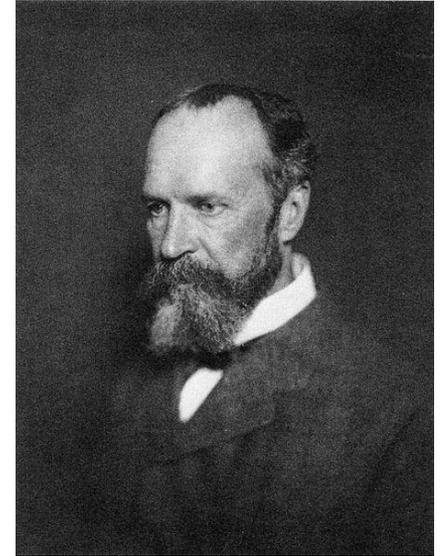
- Fehlzentrierung der Aufmerksamkeit: Das Tausendfüßersyndrom
- Der Verlust von Flexibilität und Natürlichkeit: Dienst nach Vorschrift
- Der Verlust des Mutes zur Einlassung: „reflection-instead-of-action“

DAS TAUSENDFÜßERSYNDROMM



“It is a general principle in psychology that consciousness deserts all processes where it can no longer be of use.”

(James, 1890/1950, S. 496)

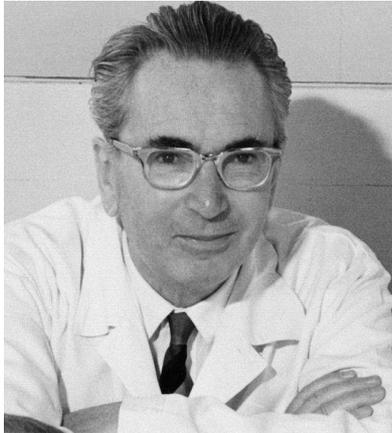


VERFÜGUNGSGESINNUNG UND FLEXIBILITÄTSVERLUST



„Wir sehen, dass in dem Maße, als in der organischen Welt die Reflexion dunkler und schwächer wird, die Grazie darin immer strahlender und herrschender hervortritt.“

(Heinrich von Kleist, 1810)



„Der Zwangsneurotiker will alles ‚machen‘, mit Wissen und Willen, und dann sieht eben alles ‚gemacht‘ und ‚gewollt‘ aus, und nicht zügig, nicht flüssig.“

(Frankl, 1956, S. 97)

Quelle: Prof. Dr. Franz Vesely, Viktor-Frankl-Archiv;
CC-Lizenz „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland“

REFLECTION-INSTEAD-OF-ACTION

„Ich weiß genau, jetzt muss ich handeln. Aber bevor ich handle, lese ich lieber noch mal ein Buch ... oder besuche ein Seminar ... oder gehe zum Therapeuten. Ein billiger Schlupfwinkel, um Verantwortung zu vermeiden. Die Energie fließt ins Erklären, ins interessante Wissen. Das kluge Anhäufen von Wissenswertem gaukelt Handeln vor. Dadurch glaubt man, passiv bleiben zu können: Verstehen statt Bewegen. Die Folge: ein entschiedenes ‚Vielleicht!‘ [...] Wie Hamlet suchen viele im klügelnden Hin-und-Her-Wägen Sicherheit, wo Mut verlangt wird; Entlastung, wo Einmischung nötig wäre; Aufschub, wo Handeln ansteht. Und so drehen sie sich im Kreis. Wer aber zu handeln zögert, weil er Angst hat oder mehr wissen will, als zum nächsten Schritt nötig ist, versäumt die Klärung.“

(Sprenger, 1998, S. 51 f.)

LITERATUR (1/2)

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, H. (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 201 – 221). Innsbruck: Studien-Verl.
- Altrichter, H., Feindt & Zehetmeier (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., über-arb. u. erw. Aufl.), (S. 285 – 307). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1990). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Aufschnaiter, Fraij & Kost (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2, 144 – 159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>
- Babel, H. (2005). Praxis – das „Maoam“ der universitären LehrerInnenbildung. Über die merkwürdige Unstrittigkeit der Forderung nach mehr „Praxis“. In A. Dzierzbicka, R. Kubac und E. Sattler (Hrsg.), *Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen* (S. 123 – 130). Wien: Löcker.
- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages und Blockpraktika. In C. Cramer et al. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621 – 628). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian & Helsper (2000). Professionalisierung im Lehrerberuf. In J. Bastian, W. Helsper, S. Rehn & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 167 – 192). Opladen: Leske + Budrich.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung*. Münster: Waxmann.
- Frankl, V. (1956). *Theorie und Therapie der Neurosen. Einführung in Logotherapie und Existenzanalyse*. Wien, Innsbruck: Urban & Schwarzenberg.
- Häcker (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zum dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftlichen und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfälle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5(1), 40 – 46.

LITERATUR (2/2)

- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33 – 49.
- Heimann,, P. Otto, G. & Schulz, W. (1965). *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Helsper (2000). Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In Ch. Beck u. a. (Hrsg.), *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske + Budrich.
- Herbart, J. F. (1806/1890). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften*. Hrsg. von Fr. Bartholomäi, 1. Bd. (5. Aufl.). Langensalza: Verlag Hermann Beyer.
- James, W. (1890/1950). *The principles of psychology, vol. 2*. New York: Holt and Company.
- Korthagen, F. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB-Verlag.
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46 – 55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 386 – 397.
- 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.
- Scherler, K. (1992). *Elementare Didaktik* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Scherler, K. (2008). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre* (2., überarb. Aufl.). Hamburg: Czwalina.
- Sprenger, R. (1998). *Die Entscheidung liegt bei Dir. Wege aus der alltäglichen Unzufriedenheit* (5. Aufl.). Frankfurt: Campus.
- Terhart, E. (1993). Lehrerwissen: Aufbau, Genese, Funktion. *Forum Lehrerfortbildung*, 24-25, 94 – 101.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 157 – 174.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl. mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wernet, A. (2021). Fallstricke der Kasuistik. In D. Wittek, T., Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 299 – 319). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.