

4.2 Erfahrung

Wie bereits bei der Beschreibung der Emergenzbedingung Wissen angesprochen, ist der Lehrberuf ein Geschäft, das gekonnt und nicht bloß gewusst sein will. Im Zusammenhang damit ist jedoch strittig, »ob und in welchem Maße Wissen an Können heranreicht und welcher Stellenwert daher der Erfahrung beim Könnensaufbau zukommt« (Neuweg 2018: 137). So kann Praxiswissen zwar als propositionales Wissen vorliegen; Flexibilität, Kontextsensitivität, Geschwindigkeit expertenhaften Handelns sowie das »Schweigen der Könner« (Neuweg 2018: 215) können über die Repräsentationsform Wissen jedoch nicht zufriedenstellend geklärt werden. Warum lässt sich Können nicht hinreichend durch die Repräsentationsform Wissen erklären? Neuweg liefert hierzu drei Antworten:

Erstens beinhaltet Können die Kunst der Kontextualisierung des jeweiligen Wissens auf den besonderen Fall. Die Regelanwendung ist demnach immer ein Anwenden. Dafür nötig ist ein Abwenden von der allgemeinen Regel und ein Hinwenden zum besonderen Fall. Das Allgemeine muss derart gewendet werden, dass es auf den besonderen Fall passt. »Und weil diese Interpretation sowohl der Regel als auch der Situation verlangt, ist Könnerschaft niemals bloße Wissensapplikation.« (Neuweg 2018: 138) Die Lehrer*innen benötigen Kontextsensitivität und Kontextualisierungskompetenz. Kant spricht von der »Urteilkraft«, durch die Anwender*innen entscheiden können, »ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht« (Kant 1793: 275). Bei jeder Regel wird »von einer Menge Bedingungen abstrahiert [...] die doch auf ihre Ausübung notwendig Einfluss haben« (Kant 1793: 275). Auch Herbarts (1989) »Takt« beschreibt diese Kontextsensitivität und fungiert gewissermaßen als Mittelglied zwischen Theorie und Praxis.

Die Urteilkraft kann theoretisch nicht vermittelt werden, da »nicht immer wiederum Regeln gegeben werden können, wonach sie sich in der Subsumtion zu richten habe (weil das ins Unendliche gehen würde)« (Kant 1793: 275). Urteilkraft oder Takt können demnach nicht gelehrt, sondern nur geübt werden, und können somit nur durch Beispiele und wirkliches Handeln erworben werden. Im Rahmen der universitären und stark theoriegeleiteten Lehrer*innenbildung fehlt »die Gelegenheit der wirklichen Ausübung, und noch mehr die Gelegenheit zu so mannigfaltigen Übungen und Versuchen, durch welche die Kunst allein gelernt werden könnte« (Herbart 1989: 139).

Zweitens zeigen Lehrer*innen ihr Können unter hohem Handlungsdruck im Klassenzimmer (vgl. Wahl 2001). Kontextualisierungskompetenz verharrt bis zu einem gewissen Grad noch auf der Ebene der Unterrichtsvorbereitung. Ein Großteil passiert jedoch während der Unterrichtsdurchführung. Herbart versteht unter Takt mehr als Urteilkraft. Takt ermöglicht »schnelle Beurteilung und Entscheidung« (Herbart 1989: 141), »rasche und entschlossene Tat« (Herbart 1989: 145). Diese »Kunst« ist »eine Summe von Fertigkeiten« und darf sich »während der Ausübung [...] in keine Spekulation verlieren« (Herbart 1989: 139). Angesichts dessen wäre ein systematisches und ausgedehntes Wahrnehmungs- und Entscheidungstraining notwendig. Den Universitäten ist aber kaum etwas fremder als das grundlegende didaktische Element der Übung (vgl. Neuweg 2018: 138). Denn üben lässt sich nur das, was zuvor übbar gemacht wurde. Das würde bedeuten, die Komplexität pädagogischen Geschehens zu reduzieren und sie gleichzeitig zu trivialisieren. Universitäten schenken der Dimension des pädagogischen Könnens – insbesondere im Rahmen der Zweiphasigkeit – nur wenig Aufmerksamkeit. Können wird

dabei zum einen als schlichte Wissensapplikation verstanden, wodurch sich der Aufbau von Könnerschaft mit der Vermittlung von Wissen(schaft) schon erledigt hat. Zum anderen wird »Können als Verausgabung von Routinen auf der Grundlage prozeduralen Wissens« (Neuweg 2018: 139) gedacht. Diese hätte zur Folge, dass für die Könnensformung Universitäten zu Trainingsanstalten werden. Können wird damit als eine Dimension gefasst, von der ausgegangen wird, dass sie »automatisch« entsteht (*»knowledge informs action«*) (vgl. Neuweg 2018: 139).

Drittens darf Können keineswegs exklusiv als eine bloße Begleiterscheinung von bewusst angewandten oder durch Einüben unbewusst gewordenen Wissens aufgefasst werden. Eine Dichotomie im handlungstheoretischen Denken erschwert diese Einsicht. Hierbei wird häufig zwischen »intelligentem«, planerischem, wissensanwendendem und »echtem« Handeln auf der einen Seite und routinenhaftem, gleichermaßen notwendigem, aber doch unflexibel-geistlosem, bloßem Verhalten unterschieden. Intuitives Handeln kann aber nicht per se als bloßes Abarbeiten von Routinen gedeutet werden (vgl. Neuweg 2018: 139). Vielen intuitiven Handlungsformen wird der Begriff des Automatismus nicht gerecht. Das Automatische suggeriert dabei zum einen eine eingeschränkte Verhaltensvariabilität und zum anderen eine gewisse Bewusstlosigkeit in der Ausführung. Über beide Darstellungen können zum Beispiel Blitzschachspieler, kreative Erfinder oder kompetente Lehrer*innen nur unzureichend beschrieben werden (vgl. Neuweg 2018: 139). Aus der Sicht der analytischen Handlungstheorie (vgl. Meggle 1985; Neuweg 2020) gibt es über das explizite Wissen und die rationale Planung hinaus noch andere Erzeugungsprinzipien für flexible und kunstfertige Praxis. Daraus ergibt sich ein Handlungstypus, der sich durch einen intuitiven Charakter und gleichzeitig hohe Flexibilität auszeichnet und in der Literatur benannt wird als

- intuitives (Dreyfus/Dreyfus 1987),
- intuitiv-improvisierendes (Volpert 1992),
- situiertes Handeln (Suchman 1999), als
- knowing-in-action und *reflection-in-action* (Schön 1983, 1988) oder auch als
- Handeln im flow (Csikszentmihalyi/Csikszentmihalyi 1988).

Nicht primär durch Pläne, sondern vor allem durch eine »sensible Einlassung auf die situativen und wechselnden Umstände« (Neuweg 2018: 139) wird ein solches Handeln gesteuert. Genau dieser Modus ist in dynamischen, schlecht-strukturierten Handlungsfeldern wie dem Lehrer*innenhandeln bedeutsam. Das Unterrichten, das über die Merkmale der Komplexität, Vernetzung, Intransparenz, Polytelie und Eigendynamik beschrieben werden kann, dürfte ein solches Handlungsfeld sein (vgl. Wahl 1991). In einem solchen wird weder »der alles im Detail vorausplanende Bürokrat noch der unflexible Routinen abarbeitende Handlungsautomat sonderlich erfolgreich« (Neuweg 2018: 140) sein.

Wie lässt sich nun dieses intuitiv-improvisierende Handeln mit dem Wissensbegriff fassen? Scheinbar etabliert sich diese Art des Wissens nicht über und zusätzlich zum Handeln, sondern liegt im Handeln selbst. Neuweg bezeichnet dies mit Rückgriff auf Polanyi (1985) als »implizites Wissen« (vgl. Neuweg 2020). Erfahrene Expert*innen haben zumeist große Schwierigkeiten, dieses in der Handlung liegende Wissen im Nach-

hinein sprachlich zu verausgaben. Dort, wo es versucht wird, kann zwischen nachträglich handlungsrechtfertigendem und tatsächlich handlungssteuerndem Wissen kaum unterschieden werden (vgl. Neuweg 2020: 86–88). Die Befunde aus dem Forschungszweig *research on teacher thinking* (Clark/Peterson 1986) und für den deutschsprachigen Raum das Forschungsprogramm zu »Subjektiven Theorien« (Groeben et al. 1988) haben die Vermutungen verstärkt, »dass die das Lehrerhandeln tatsächlich leitenden Wissensbestände und Denkstrukturen wesentlich durch die Praktiker selbst und außerhalb der akademischen Ausbildung erzeugt werden« (Neuweg 2018: 140). Neuweg betont an dieser Stelle, dass die Herstellbarkeit von Können durch die Vermittlung von Wissen dadurch nicht per se erschüttert wird. Hierzu gibt es Bestrebungen, über die subjektiven Theorien der erfahrenen Expert*innen – gewissermaßen von außen – das Wissen herauszuarbeiten und so zu explizieren, um im Falle der Lehrer*innenbildung dieses dadurch lehrbar zu machen. Jedoch bedarf es dafür noch einer weiteren Differenzierung, und zwar jener zwischen einem »starken« und einem »schwachen« Begriff impliziten Wissens (vgl. Neuweg 2000b: 198).

Implizites Wissen in der schwachen Begriffsfassung meint ein der Könnlerin oder dem Könnner verbal nicht zugängliches, aber von außen durch die dritte Person möglicherweise explizierbares Wissen. Die starke Begriffsfassung bezieht sich dagegen auf im Handeln verausgabte, nicht-formalisierbare Wissensbestände, die nicht angemessen auf Regeln oder Regelsysteme abgebildet werden können. Im Hinblick auf didaktische Überlegungen ist diese Unterscheidung gravierend. Für die schwache Form des impliziten Wissens kann gefragt und durch Forschungstätigkeit überprüft werden, ob diese Form explizit oder implizit erworben werden soll. Im Gegensatz dazu entzieht sich die starke Form des impliziten Wissens per Definition dieser Möglichkeit und kann nur implizit erworben werden. Neuweg erläutert dies genauer über das intuitive Reagieren von Expert*innen. Dieses ist wahrscheinlich im Wesentlichen auf die Fähigkeit zur »kategorialen Wahrnehmung« (Bromme 1992) bzw. Urteilskraft (vgl. Neuweg 2020: 263) zurückzuführen. Das bedeutet, dass Situationen gestalthaft als typisch wahrgenommen und mit Prozess- und Handlungsvorstellungen verknüpft werden. Höchstwahrscheinlich gehen »die kategorialen Schnitte, die Expertinnen und Experten über ihre Erfahrung legen, um sie zu konstituieren, auf Formen eines explizitdefinitorisch nicht erschöpfend fassbaren »Begriffswissens« zurück (Neuweg 2018: 141). Ein Beispiel aus dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien verdeutlicht diese Schwierigkeit:

»Lässt man Lehrer z.B. definieren, was sie unter einer unterrichtlichen ›Störung‹, einer ›Aggression‹, einer ›guten Schülerantwort‹ oder einer ›ironischen Bemerkung‹ verstehen, so erhält man, nach einigem Zögern oder längerem Überlegen, Antworten, die einen bestimmten Ausschnitt des Begriffes beschreiben. Dass viele Bestimmungsstücke fehlen, merkt man, wenn man die Umkehrprobe macht, also dem Lehrer Verhaltensbeschreibungen vorgibt, die alle vom Lehrer im Definitionsversuch genannten Merkmale enthalten, von ihm aber trotzdem nicht in jedem Fall als ›Störung‹ usw. empfunden werden.« (Wahl 1991: 59)

Mit diesem Blick auf die Erlangung von Könnerschaft geht es für den Aufbau von pädagogisch-didaktischer Handlungskompetenz in vielen Bereichen darum, neben dem Be-

tonen des Rational-Expliziten auch eine Bewegung hin zum Intuitiven anzuleiten. Damit gemeint ist nicht, dass es in der Handlung – und damit im Lernprozess – von Lehrer*innen zu einer Unbewusstwerdung von zunächst explizitem Wissen kommt und das intuitiv-improvisierende Handeln somit nur eine Ableitung aus dem expliziten Wissens ist. Vielmehr geht es um »eine Anreicherung der Wissensbasis im Gefolge späterer Erfahrung« (Neuweg 2018: 142) und eine Neuorganisationsleistung des Denkens »vom regelgeleiteten ›Know-that‹ zum erfahrungsbasierten Know-how« (Dreyfus/Dreyfus 1987: 41).

Sich-Einlassen als Nährboden des Könnens

Intuitiv-improvisierendes Handeln und das darin innewohnende implizite Wissen kann sich nur in einer Kultur des Einlassens entwickeln. Ein solches Einlassen kann durch explizites Wissen behindert werden. Neuweg postuliert, dass »man auch zu viel wissen« kann »und es auch zur falschen Zeit wissen kann« (2018: 142) und verweist auf die psychologischen Phänomene des *choking* oder *verbal overshadowing*.

Diesem Einlassen entgegenwirkend läuft die Bemühung, eigenes Können zu konservieren und abrufbar zu machen. Auch das Phänomen »Dienst nach Vorschrift« oder Regelanwenden meint das, was Neuweg als »Verdrängung lebendiger Flexibilität durch Kodifizierung« ausdrückt. Diese Verdrängung beginnt dort, wo versucht wird, Können als Wissen verfügbar zu machen und nach mehr Logik zu suchen, als die gekonnte Handlung aufweist. Tatsächlich aktualisiert sich das Können immer neu in der Besonderheit der jeweiligen Situation und steht dem Versuch entgegen, die Prozessualität des Könnens zu einem sterilen Abbild zu machen und dabei Kontextualität und Historizität fallen zu lassen. Hinzu kommt, dass gerade im Versuch, die Handlung, die ohne Reflexion gelungen ist, im Nachhinein reflexiv zu befestigen, dem tatsächlichen Können nur bedingt begegnet wird, da es außerhalb des Handelns eben nicht mehr an der Form festgemacht werden kann.

»Wer einmal versucht hat, eine gelungene Unterrichtsstunde zu protokollieren, das Gesagte und Getane festzuhalten, um es als Besitz wieder und wieder verausgaben zu können, wer sein Bedürfnis nach Wiederholbarkeit auf diese Weise zu befriedigen versucht hat, der weiß, dass man an der eigenen Verfügungsgesinnung scheitern kann, weil es Dinge gibt, die verschwinden, wenn wir die Hand zu direkt nach ihnen ausstrecken. Wieder einmal ist aufschlussreich, gelingendes Lehrerhandeln in die Nähe der Kunst zu rücken. Gerade dort nämlich verliert sich das Künstlerische bald, wenn es zu sehr gewollt wird.« (Neuweg 2018: 143–144)

Eine weitere Gegenbewegung zur Einlassung sieht Neuweg in der »Verdrängung von Lernen durch vorhandenes Wissen« (Neuweg 2018: 144). Dazu hält er fest, dass der Mensch versucht, »seine Erfahrungen an das immer schon Bekannte und Gewusste anzugleichen, um ihnen so letztlich auszuweichen« (Neuweg 2018: 144).

An diese Überlegungen zur Bedeutsamkeit der Erfahrung schließt sich die Frage hinsichtlich der Sinnhaftigkeit eines ein- oder zweiphasigen Aufbaus des Lehramtsstudiums sowie dessen Gestaltung an. Im internationalen Vergleich dominiert das einphasi-

ge Modell gegenüber dem zweiphasigen Modell. Dabei gibt es kontroverse Diskussionen bezüglich der beiden Modelle. Aber auch in der Ausgestaltung der jeweiligen Modelle kreisen die Argumentationslinien rund um den Theorie-Praxis-Bezug. Hinzu kommt, dass die jeweiligen Modelle durchaus heterogen zur Anwendung kommen und die Praktikphasen entweder zum Teil parallel über die gesamte Studienzeit laufen oder in bestimmten Abschnitten oder in Form von Blockpraktika gestaltet werden (vgl. Arnold et al. 2014; Hascher/Winkler 2017). Darin spiegelt sich auch das Spannungsfeld, in dem Neuweg das Verhältnis zwischen Wissenserwerb in einer Kultur der Distanz durch die akademische Ausbildung und dem Aufbau von Könnerschaft in einer Kultur der Einlassung durch Erfahrungsmöglichkeiten in Handlungen im Schul- und Unterrichtskontexten diskutiert (vgl. Neuweg 2018: 165, 2014: 591). Ob Theorie und Praxis getrennt voneinander (Differenzthese), in einer bestimmten Reihenfolge (Fundierungsthese) oder zeitgleich (Parallelisierungsthese) auftreten sollten, ist eine kaum aufzulösende Frage, weil allen drei Thesen ein Wahrheitsmoment innewohnt (vgl. Neuweg 2018: 71–87).

4.3 Reflexion

Reflexivität bzw. Reflexion entlang des Professionalisierungsprozesses wird international weitgehend unbestritten als wesentlicher Faktor für Könnerschaft in hochqualifizierten Berufen betrachtet (vgl. Häcker 2017: 21). Auch in der Lehrer*innenbildung wird der Reflexion unter dem Stichwort *reflective turn* (Schön 1991) – in der deutschsprachigen Literatur als »reflexive Wende« (Schlutz 1982) benannt – eine große Bedeutung beigemessen. Reflexion wird demnach auch als eine der vier Emergenzbedingungen für pädagogische Könnerschaft beschrieben (vgl. Neuweg 2018: 150). Für eine präzise Ausgestaltung dieses Abschnittes soll hier zunächst eine erste Begriffsbestimmung das Verhältnis von Reflexivität und Reflexion klären. Reflexivität wird als die Fähigkeit bezeichnet, einen reflexiven Gedanken fassen zu können.

»Reflexivität meint also nicht Reflexion, sondern [...] sich auf sich selbst zu beziehen und sich als Urheber und Grund von Handlungen zu erfahren. Damit verbunden ist eine Wertung des eigenen Tuns auf verschiedenen Ebenen als misslungen oder gelungen, erfolgreich oder vergeblich, angemessen oder unangemessen.« (Roth 1991: 101)

Reflexivität kann somit als ein Modus begriffen werden, in dem das Selbst-Welt-Verhältnis aufmerksam und sensitiv wahrgenommen wird. Dieser Modus – von anderen Autoren auch als reflexive Haltung (Schwer/Solzbacher 2014) oder reflexiver Habitus (Helsper 2001) benannt – ist somit zum einen Voraussetzung und zum anderen auch eine entscheidende Steuerungsinstante für den Reflexionsprozess. Damit wohnt auch dieser Emergenzbedingung ein gewisses Entwicklungs- und Steigerungsmoment inne. Gesteigerte Reflexivität erhöht demnach die Wahrscheinlichkeit für Reflexionsprozesse und die Reflexionsfähigkeit, die wiederum den Reflexionsprozess maßgeblich steuert. Beide bedingen sich gegenseitig.