

(2) Zum anderen wird den »Selbststeuerungskompetenzen« (Lüders 2018: 219) bzw. den »Selbstregulationskompetenzen«⁸ (Kuhl et al. 2014a: 119) eine zentrale Funktion zugesprochen, und zwar

- für die Entwicklung einer emotionalen Dialektik, um berufsbezogenen Überzeugungen sowie motivationale Orientierungen, bearbeiten zu können,
- für die Bestrebungen des Selbst bzw. des professionellen Selbst, kontinuierlich ein kohärentes Gesamtbild der eigenen Person bzw. der Lehrperson zu schaffen,
- für die Berücksichtigung und Ausbalancierung der Verpflichtungsaspekte Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit und
- für die fortlaufende Genese einer professionellen pädagogischen Haltung durch Erkennen der Erstreaktion und kontextsensibles und willentliches Realisieren einer Zweitreaktion.

Hierzu konstatieren Sandmeier et al.:

»Obwohl Selbstregulation Teil aller professionstheoretischen Ansätze ist, ist sie bislang in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern wenig systematisch und explizit verankert.« (Sandmeier et al. 2020: 129)

Wenn die Lehrer*innenbildung an Universität und Hochschule es als ihre Aufgabe ansieht, zu berücksichtigen, dass formelle und informelle Prozesse der Lehrer*innenbildung immer auch auf Personen treffen – mit ihren jeweiligen relativ stabilen Persönlichkeitseigenschaften, personalen Ressourcen, personalen Kompetenzen, Selbstkonzepten, Überzeugungen, Gefühlen und Emotionen, motivationalen Orientierungen, Werten und Haltungen – dann bedarf es hierfür gezielter und kontinuierlicher Angebote⁹, die zum einen Selbstregulationskompetenzen fördern und zum anderen eine Vertiefung der eigenen Selbstkenntnis ermöglichen.

4.5 Zwischenbilanz

Die Darstellung der vier »aufeinander nicht reduzierbare[n] Emergenzbedingungen [...] pädagogischer Könnerschaft« (Neuweg 2018: 137) hat eine Draufsicht auf das Konzept pädagogischer Könnerschaft entlang der Bereiche Wissen, Erfahrung, Reflexion und personaler Aspekt ermöglicht. Dadurch konnten vor allem die Bereiche Reflexion und personaler Aspekt, die für die theoretischen Überlegungen sowie die Diskussion der empirischen Befunde zum Konzept Achtsamkeit mit Blick auf die Lehrer*innenbildung relevant erscheinen, detailliert bearbeitet werden.

8 Auch im COAKTIV-Modell ist Selbstregulation ein Bereich der Aspekte pädagogischer Professionalität (siehe Kapitel 3.4.1 und vgl. Baumert/Kunter (2011: 32).

9 Exemplarisch hierfür kann auf das an der Universität Kassel entwickelte und umgesetzte Kompaktseminar »Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrberuf« (Bosse et al. (2012) verwiesen werden.

Zwischen explizitem und implizitem Wissen

Nachdem der Bereich Wissen bereits im Abschnitt 3.2 im Zusammenhang mit dem kompetenztheoretischen Ansatz ausführlich beschrieben wurde, hat sich im Abschnitt 4.1.4 gezeigt, dass die Ausdifferenzierung der einzelnen Bereiche des Lehrer*innenwissens (vgl. Neuweg 2014: 586) für die empirische Forschung bei der Differenzierung der verschiedenen Konstrukte hilfreich ist. Wie Neuweg jedoch gezeigt hat, gibt es wichtige Fragestellungen hinsichtlich des Verhältnisses von Ausbildungswissen und Handlungswissen. So sind mentale Repräsentationen vermutlich nicht in einer solchen Unterteilung wie in Tabelle 5 auffindbar. Auch ein »[i]ntegratives Wissen muss im Kopf der Lehrperson nicht als Wissen auffindbar sein«. Zuweilen kann es »stark situiert sein oder entsteht überhaupt erst in situ« (Neuweg 2014: 596). Dies trifft sich mit der Ankündigung von König unter Verweis auf das Modell der Transformation von Kompetenz in Performanz (vgl. Blömeke et al. 2015: 7), dass zukünftige Forschungsbemühungen auf die Erfassung professioneller Wahrnehmung von Lehrer*innen (»Noticing«, »Professional Vision«) (vgl. Kaiser et al. 2017; Sherin et al. 2011) gerichtet sein könnten, um situationsspezifische Fähigkeiten sichtbar zu machen (vgl. König 2020: 169). Wie dargestellt, spitzt sich die Frage jedoch noch weiter zu, wenn sich die Denkfigur »knowledge informs action« (vgl. Neuweg 2014: 597) als nicht in dieser Form haltbar erweist.

Beeinflussen handlungssteuernde kognitive Strukturen von Lehramtsabsolvent*innen die Handlungen nicht wirkungsvoll genug, weil Lehrer*innen im »Handeln unter Druck« (Wahl 2001: 161) vermutlich über weite Strecken des Unterrichts ohne tatsächlich bewusste Rückgriffe auf Wissen agieren, dann scheitert »ausschließlich explizites Wissen in Gestalt abstrakter Begriffe und Regeln an der Natur der beruflichen Anforderungen« [...], sodass nur Urteilskraft, Intuition und implizites Wissen die Lücke zu füllen vermögen« (Neuweg 2014: 597). Situativität, Kontextsensitivität und Fallbezug bzw. situationsspezifische Fähigkeiten (vgl. Blömeke et al. 2015: 7; König 2020: 169) sind damit zentrale Handlungsmerkmale. Und auch wenn Können als Wissensanwendung aufgefasst wird, »ist das Anwenden immer ein Abwenden vom Wissen und ein Hinwenden zur Situation, und dafür bedarf es einer Anwenderintelligenz« (Neuweg 2014: 597), die nicht rein wissenschaftlich sein kann. Somit bedarf es für die Emergenz von pädagogischer Könnerschaft weiterer Bedingungen.

Erfahrung – sensible Einlassung und Intuition

Wie im Abschnitt 4.2 dargestellt, gilt es in der Lehrer*innenbildung demnach, neben dem 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 Wissen ist. Vielmehr geht es um »eine Anreicherung der Wissensbasis im Gefolge späterer Erfahrung« (Neuweg 2018: 142) und einer Neuorganisationsleistung des Denkens »vom regelgeleiteten ›Know-that‹ zum erfahrungsbasierten Know-how« (Dreyfus/Dreyfus 1987: 41). Ein solches, dem intuitiv-improvisierenden Handeln innewohnendes implizites Wissen (vgl. Neuweg 2020), kann sich nur in einer Kultur des Einlassens entwickeln. Dem Sich-

Einlassen auf eine Handlungssituation stehen zwei Bewegungen entgegen. Zum einen ist es die Bestrebung, eigenes Können zu konservieren und abrufbar zu machen – denn es gibt Dinge, »die verschwinden, wenn wir die Hand zu direkt nach ihnen ausstrecken« (Neuweg 2018: 144). Zum anderen tendieren Menschen dazu, »Erfahrungen an das immer schon Bekannte und Gewusste anzugleichen, um ihnen so letztlich auszuweichen« (Neuweg 2018: 144). Die Emergenzbedingung Erfahrung berührt auch studienorganisatorische Fragestellungen zur einphasigen oder mehrphasigen Lehrer*innenbildung und die damit verbundene Differenzthese, Fundierungsthese und Parallelisierungsthese (vgl. Neuweg 2018: 71–87). Darüber hinaus muss das Erleben bzw. Erfahrung-machen in der Lehrer*innenbildung nicht auf das Unterrichtshandeln reduziert werden. Die »sensible Einlassung auf die situativen und wechselnden Umstände« (Neuweg 2018: 139) ist Lehramtsstudierenden grundsätzlich in allen bekannten Lehrveranstaltungsformaten möglich, um Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsmuster als Fundierung für das Erleben bzw. Erfahrung-machen anzubahnen. Damit ist bereits ein Seins-Modus angesprochen, der eine Nähe zu dem Begriff der Reflexivität aufweist und im Zusammenhang mit Reflexion als dritte Emergenzbedingung verhandelt wird.

Reflexion zwischen Denken und Spüren

Im Abschnitt 4.3 wurde versucht, den Reflexionsbegriff im Zusammenhang mit der Lehrer*innenbildung möglichst breit zu diskutieren, um ein differenziertes Begriffsverständnis auszuarbeiten. In der Unterscheidung zwischen Reflexivität – als ein aufmerksamer, sensibler, situativer, rückbezüglicher, erkenntnissuchender Modus – und der Reflexion – als eine spezielle Praxis – liegt die Hoffnung, Modus und Praxis in weiteren Überlegungen klarer ansprechen zu können. Dass eine solche Unterscheidung nicht uneingeschränkt trennscharf erfolgen kann, zeigt sich, wenn man die Reflexionspraxis zeitlich näher an die Handlungssituation heranrückt (siehe dazu die Ausführung in Anlehnung an Leonhard und Abels (2017) zu *reflection-in-action* (Schön 1983) und dem intuitiv-improvisierenden Handeln (Volpert 1992) unter Abschnitt 4.3.4).

Ein reflexiver Seins-Modus im ganzheitlichen Sinne von Korthagen und Vasalos (2005; 2010), Aeppli und Lötscher (2016, 2017) und Biesta (2019) mit den Dimensionen des Fühlens, Spürens, Wollens und Denkens zeichnet sich aus durch ein aufmerksames und sensibles Sich-Einlassen (Kontextsensitivität) auf den spezifischen Fall (Situativität) mit dem inhärenten Wunsch des Erkennens und Verstehens. Während dieses Sich-Einlassens wirkt immer auch das gesamte Spektrum der handlungsleitenden Variablen in Form von implizit und explizit eingeschriebenen lebens-, lern-, und berufsbiographischen Wissensbeständen. Diesem reflexiven Seins-Modus wohnt ein Steigerungsmoment inne, der über unterschiedliche Pfade angesprochen werden kann. In einer solchen Steigerung liegt zum einen die erhöhte Wahrscheinlichkeit für selbst-initiierte Reflexionsprozesse mit lebenspraktisch-expansivem Sinn und zum anderen die differenzierte Steuerungsfähigkeit eines Reflexionsprozesses.

Die Ausführungen zur kritischen Betrachtung der Reflexionspraxis in der Lehrer*innenbildung (siehe Abschnitt 4.3.4) und die Darstellungen der unterschiedlichen Reflexionsprozessmodelle (siehe Abschnitt 4.3.6) haben gezeigt, dass auch die eigentliche Reflexionspraxis differenziert verstanden werden kann. Zum einen werden auf der zeitlich-

chen Dimension die drei Modi *reflection-in-action*, *reflection-on-action* (Schön 1983) und *anticipatory or preactive reflection* (Conway 2001; van Manen 2016b) unterschieden (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 163). Zum anderen kann auch zwischen verschiedenen Reflexionsanlässen als Ausgangspunkt der Reflexionspraxis differenziert werden.

In der Beschreibung der unterschiedlichen Reflexionsprozessmodelle konnte die Steuerungsfähigkeit als ein weiteres Merkmal der Reflexionspraxis identifiziert werden. Diese Steuerungsfähigkeit zielt auch auf die Strukturelemente Reflexionsphasen, Blickrichtungen nach innen und außen und Denkaspekte zur Unterscheidung zwischen Konstruktion von Bedeutung und kritischem Prüfen sowie Reflexionskategorien im EDAMA-Rahmenmodell (Aeppli/Lötscher 2016) und auf die Ebenen der Reflexion im ALACT-Modell (Korthagen/Vasalos 2005) ab (siehe dazu Kapitel 4.3.5 und 4.3.6). Beide Modelle versuchen die unterschiedlichen Reflexionsdimensionen zu beschreiben, um dadurch auch eine Steuerungsfähigkeit zu ermöglichen. Zusätzlich – und ergänzend zum Nachdenken – beschreiben Boud, Keogh und Walker (1985a) mit *utilizing obstructing feelings and positive feelings*, Korthagen und Vasalos (2005) mit *the nine fields; what did you feel?; What did the others feel?* und Aeppli und Lötscher (2016) mit Blickrichtungen nach innen die emotionale Dimension, über die der Reflexionsprozess ebenso läuft.

Weiter wurde ersichtlich, dass Reflexionspraxen in der Lehrer*innenbildung in einem Spannungsfeld zwischen selbstinitiierten und didaktisch angeleiteten Reflexionsprozessen zu denken sind. Reflexionsprozesse, die didaktisch initiiert werden, ohne dass es ein Bedürfnis dafür gibt, laufen Gefahr, die Studierenden in einen Abarbeitungsmodus bzw. defensiven Reflexionsmodus zu drängen (vgl. Häcker 2017: 32). Die Anforderung, einen Reflexionsmodus mit dem Ziel der Steigerung explizierbar, formalisierbar und didaktisierbar nur dann als hochschuladäquat anzuerkennen, wenn dieser über eine daten- und methodengestützte Analyse verläuft (vgl. Leonhard 2020: 23), verdeutlicht, dass durch diese Argumentationslinie im aktuellen Diskurs die Reflexionspraxen im Rahmen der Lehrer*innenbildung primär auf die intellektuelle und rationale Dimension zugespitzt werden. Biesta (2019), von Carlsburg und Möller (2016) und Burow (2012) berichten von dieser Tendenz und betonen gleichzeitig, dass Reflexionsformate, die ausschließlich über den intellektuellen Zugang und die verbale Vermittlung gestaltet sind, dazu führen, dass die eigentliche Tiefendimension verfehlt, das Selbst gerade nicht berührt wird und das Entwicklungspotential ausbleibt. Soll ein Reflexionsprozess den lebenspraktisch-expansiven Sinn (vgl. Häcker 2017: 23) nicht verlieren, braucht es neben der intellektuell-analytischen Dimension auch die emotionale (Datler 2003) und existentielle (Biesta 2019) Dimension. Wie Leonhard (2020; 2017) festgestellt hat, verlaufen hochschuldidaktische Praxen bisweilen zum Großteil entgegen dieser Vorstellung. Zielführend erscheint demnach eine Orientierung am EDAMA-Rahmenmodell (Aeppli/Lötscher 2016) und dem ALACT-Modell (Korthagen/Vasalos 2005) und damit an einem Bedürfnisorientierten, ganzheitlichen – die emotionale und existenzielle Dimensionen berücksichtigend – und differenzierten Reflexionsformat.

Der personale Aspekt bzw. die Personalität

Im Abschnitt 4.4 wurde unter Rückbezug auf die Überlegungen von Beyer et al. (1997a) detailliert ausgearbeitet, dass eine Darstellung der Emergenzbedingung pädagogischer

Könnerschaft unvollständig bleibt, wenn nicht auch berücksichtigt wird, »dass formelle und informelle Prozesse der Lehrerbildung immer auf Menschen treffen« (Neuweg 2018: 153).

In den Darstellungen der unterschiedlichen Konzepte, die den personalen Aspekt pädagogischer Könnerschaft tangieren, wurde deutlich, dass die synonyme Verwendung von Begrifflichkeiten wie zum Beispiel Haltung und Persönlichkeit (vgl. kritisch dazu Hanfstingl 2019), sowie die Postulierung von Sammelbegriffen¹⁰ wie »Personal-kompetenz« (Frey/Jung 2011), »Personale Kompetenzen« (Jünger 2016), »Schlüsselqualifikationen« (Konnertz/Mühleisen 2016) zu einer gewissen Diffusität im theoretischen Diskurs geführt haben. Dadurch sind und bleiben die Aktionsfelder, in denen die Akteur*innen der Lehrer*innenbildung den personalen Aspekt thematisieren und bearbeiten können, unklar. Auf Grund dieser begrifflichen Schwierigkeiten wurde versucht, den Begriff »Persönlichkeit«, den Neuweg (Neuweg 2018: 153) in seinen Ausführung zu den Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft angeführt hat, durch den Begriff personaler Aspekt zu erweitern. Der Begriff wurde dabei in Anlehnung an die »Personalität« und die »personalen Aspekte« von Bohnsack (2019: 29) sowie die Formulierung »Aspekte pädagogischer Professionalität« im COAKTIV-Modell von Baumert und Kunter (2011) gewählt, um dadurch zum einen allgemein über das Bezugssystem Person sprechen zu können und zum anderen differenzierter die einzelnen darin enthaltenen Konzepte beschreiben zu können. Mit dem Begriff personaler Aspekt pädagogischer Professionalität möchte diese Arbeit den personalen Anteil der Lehrkraft berücksichtigen. Ein Annäherung und eine Beschreibung erfolgten dabei über die

- »relativ stabile Persönlichkeitseigenschaften« (Mayr et al. 2020: 141),
- aktivierbare »personale Ressourcen« (Döring-Seipel/Dauber 2013: 107),
- die berufsbezogenen Überzeugungen (vgl. Reusser/Pauli 2014: 646),
- die motivationalen Orientierungen (vgl. Kunter 2011: 265),
- Emotionen bzw. emotionale Reaktionen (vgl. Huber 2020: 79),
- das professionelle Selbst als prozessgeformte Struktur und fortlaufender Entwicklungsprozess (vgl. Bauer 2005: 85; 2012: 43),
- die auszubalancierenden Verpflichtungsaspekte Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit (vgl. Oser 1998: 38–45),
- die pädagogische Haltung in Form von normativ gesetzten, für den Unterricht als gelingensförderlich erachteten »*mind frames*« (vgl. Zierer 2019: 39–43),
- die psychofunktionalen Grundlagen einer pädagogischen Haltung (vgl. Kuhl et al. 2014a, 2014b; Schwer/Solzbacher 2014) sowie
- die entwickelbaren »personalen Kompetenzen« (vgl. Lüders 2018: 228; Košinár 2014: 48) und
- »Selbstkompetenzen« (Kuhl et al. 2014b: 113; Lerch 2016).

Zusammengefasst zeichnen sich diese Konzepte, die sich unter dem personalen Aspekt versammeln, durch eine partielle Zugänglichkeit bzw. Unzugänglichkeit sowie durch die

10 Mit dem kumulatives Strukturmodell personaler Kompetenzen von Lüders (2018) (siehe Kapitel 4.4.2) kann hier auf einen ersten Systematisierungsversuch zurückgegriffen werden.

durchgängig diskutierte affektive bzw. emotionale Aufladung aus. Ein weiteres Merkmal ist das Spannungsfeld zwischen Stabilität und Veränderbarkeit, in dem die unterschiedlichen Konzepten durchgängig diskutiert werden – woraus sich die entscheidende Frage für die Lehrer*innenbildung ergibt: Gibt es möglicherweise ausschlaggebende Andockstellen, damit die beschriebenen Konzepte tangierbar werden und ein Entwicklungsprozess angestoßen werden kann?

Zwei Bereiche, die im Zuge der Bearbeitung der unterschiedlichen Bereiche immer wieder aufgetaucht sind, könnten eine entscheidende Funktion haben und als Andockstellen fungieren, wenn es darum geht, den personalen Aspekt pädagogischer Professionalität zu fördern.

(1) Zum einen dürfte das Streben nach fortlaufend vertiefter Selbstkenntnis bedeutsam sein

- für die Bewusstheit der eigenen motivationalen Orientierung,
- für die Bewusstwerdung des eigenen sich wandelnde professionelle Selbst,
- für die das Berufsethos betreffende kontinuierliche Klärung des eigenen Verhältnisses zu den Verpflichtungsaspekten Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit,
- für die Zugänglichkeit zu nicht-bewussten Emotionen bzw. nicht-bewussten emotionalen Reaktionen,
- für das Erkennen und Akzeptieren der eigenen Persönlichkeitsarchitektur bzw. Determinanten der Erstreaktion, um in weiterer Folge die Entwicklung einer optimalen Zweitreaktion zu realisieren.

(2) Zum anderen liegt in den »Selbststeuerungskompetenzen« (Lüders 2018: 219) bzw. den »Selbstregulationskompetenzen« (Kuhl et al. 2014a: 119) eine zentrale Funktion innerhalb der dargestellten Konzepte. Die Entwicklung der Selbstregulationsfähigkeit ist nach Sandmaier et al. (2020) jedoch bislang in allen Phasen der Lehrer*innenbildung wenig systematisch und explizit verankert.

Auf Basis der Ausarbeitungen in diesem Abschnitt soll in dieser Arbeit in weiterer Folge diskutiert werden, inwieweit es Verbindungslinien zwischen dem Reflexionskonzept bzw. dem personalen Aspekt als Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft und dem Konzepts Achtsamkeit gibt. Zu klären gilt es dabei welches Potential im achtsamkeitsbasierten Ansatz in der Lehrer*innenbildung liegt bzw. auch nicht liegt, um zum einen Selbstregulationskompetenzen zu fördern und zum anderen eine fortlaufende Vertiefung der eigenen Selbstkenntnis zu ermöglichen.