

Skript von Prof. Dr. Ulf Mühlhausen zu seinem Vortrag auf der Klausurtagung zur „Reflektierten Handlungsfähigkeit“ am 8. Februar 2017 in Hannover

ca. ab Minute 10.05 Ulf Mühlhausen:

Die Ankündigung in unserem Projektantrag, mit dem Leibniz-Prinzip kompetenz- und strukturtheoretische Ansätze verbinden zu wollen, dürfte seinerzeit waghalsig erschienen sein, denn hier stehen sich zwei auf den ersten Blick unvereinbare Vorstellungen über die Arbeit von Lehrern gegenüber:

<F5= F5a> Kompetenztheoretische Ansätze unterstreichen die Bedeutung von Expertise und pädagogischem Ethos für Unterrichtserfolg <F5b> Dazu passt ein Lehrerbild, mit dem die ZEIT Ende 2012 einen Beitrag über die Hattie-Studie geschmückt hat.

<F5c> Aus Strukturtheoretischer Sicht zeichnet sich Lehrerhandeln durch Verwerfungen (Antinomien und Bildungsparadoxien) aus, die auch mit umfassender Expertise und Ethos nicht vermieden werden können. Dazu passt ein anderes Lehrerbild <F5d>

Die gegensätzlichen Einschätzungen resultieren aus unterschiedlichen Fokussierungen:

Kompetenztheoretiker richten ihren Blick auf die Bedingungen für erfolgreichen Unterricht, während Strukturtheoretiker misslungenen Unterricht und die Ursachen des Scheiterns fokussieren – vor allem, welchen Anteil Lehrer selbst daran haben.

Vertreter beider Richtungen sind nicht zimperlich, wenn es darum geht, die jeweils andere Seite zu kritisieren:

Die Kritik der Kompetenztheoretiker lautet: Strukturtheoretiker würden das Scheitern dramatisieren (so Baumert + Kunter Aufsatz 2006 ZfE), weil sie – pointiert gesagt – die Unfähigkeit von Lehrern als deren Haupteigenschaft hervorheben.

Böse Zungen behaupten sogar, sie würden i.S. einer self fulfilling prophecy auch gleich dafür sorgen, dass ihre Prognose Wirklichkeit wird, indem sie weitgehend darauf verzichten, angehenden Linnen handwerkliche Kompetenzen für das Unterrichten zu vermitteln.

Andererseits bemängeln Strukturtheoretiker am Kompetenz-Konzept, es wecke illusionäre Phantasien der Herstellbarkeit von Unterrichtserfolg (ihre Kritik knüpft an an den Technologie-Vorwurf aus den 70er Jahren – etwa von Horst Rumpf, Klaus Giel, Niklas Luhmann u.a.).

Für beide Einschätzungen gibt es überzeugende Argumente und Belege. Das hat uns bei der Antragstellung bewogen zu überlegen, wie die u.E. letztlich unfruchtbare Antagonisierung überwunden werden kann,

<F6> Leibniz-Prinzip: „Reflektierte Handlungsfähigkeit“

Angehende Lehrer/innen benötigen sowohl Expertise, sollten aber auch darauf eingestellt sein, dass ihre pädagogischen Bemühungen nicht immer die gewünschten Wirkungen zeigen.

ab Minute 13.10 bis 16:00 J.G:

<F7 + F8 Arbeitsdefinition Reflektierte Handlungsfähigkeit / <F9 Projektstruktur >

ca. ab Minute 16.05 Ulf Mühlhausen <F10a > Die von Julia Gillen vorgestellte Arbeitsdefinition von *Reflektierter Handlungsfähigkeit* verweist darauf, dass es zur Präzisierung dieses Begriffs notwendig ist, auch darauf einzugehen, wann Lehrer/innen ihr Handeln reflektieren sollten.

Unstrittig ist Reflexion notwendig <F10b> Vor dem Unterricht zur Planung desselben (→Entwurf) und <F10c> Nach dem Unterricht (→Analyse) (zu dessen Analyse) – Das ist gemeint mit reflection on action

<F10d> Aber was ist während des Unterrichts? Sollten Lehrer auch beim Unterrichten – also in action – reflektieren?

Auch das ist notwendig aufgrund einer ganz besonderen Eigenschaft von Unterricht:

<F11a> Unstetigkeit als konstitutives Merkmal von Unterricht / Der Begriff stammt von O.F. Bollnow aus dem Jahr 1957; er hat ihn bezogen auf jedwede Form von Erziehung. In Hinblick auf Unterricht bedeutet das:

<F11b> Unterricht verläuft oft nicht so, wie er geplant wurde – aus ganz unterschiedlichen Gründen

<F11c-f> Selbstverständlich gibt es dabei erhebliche Unterschiede zwischen Anfängern und berufserfahrenen Lehrer/inn/en: Angehende Lehrer/inn/en stellen sich oft selbst ein Bein, weil sie sich Schülern nicht verständlich machen können, sie über- oder unterschätzen; Sprachgewohnheiten noch nicht abgelegt haben, die sie in ihrem Alltag als viabel erleben, die beim Unterrichten aber kontraproduktiv sind (z.B. das *Lehrerecho*).

Aber auch erfahrene Lehrkräfte, die ihre Schüler gut zu kennen meinen, werden trotz guter Vorbereitung ein um's andere Mal mit Ereignissen konfrontiert, die sie vorab nicht bedacht haben.

<F12a> Lehrer/innen müssen im Unterricht oft auf nicht vorhergesehene (häufig auch nicht vorhersehbare) Situationen eingehen, für die ihr Stundenkonzept keine Empfehlungen bereithält.

<F12b> Sie sollten auch dann möglichst durchdacht (also "reflektiert") reagieren.

Damit ist ein Aspekt von *Reflektierter Handlungsfähigkeit* angesprochen, der bislang in der LAB eher unterbelichtet ist, für Unterrichtserfolg aber von ganz entscheidender Bedeutung sein dürfte, denn

<F12c> Wie Lehrer/innen in unstetigen Situationen reagieren, ist für die Lehrer-Schüler-Beziehung höchst folgenreich. In solchen Reaktionen offenbaren sich für die Schüler das Berufsverständnis des Lehrers, sein Schülerbild und sein Selbstbild.

<F13a> Prägnant formuliert hat das der kanadische Erziehungswissenschaftler Max van Manen (ZfPäd 1995 "Herbart und der Takt im Unterricht" S. 68): „Die Substanz des pädagogischen Handelns vollzieht sich auf dem Niveau des Augenaufschlags.“

<F13b> „Die einzelnen Augenblicke des Unterrichts stellen Anhaltende Geschehnisse dar, die ein sofortiges Handeln erheischen.

<F13c> Der Begriff "Augenblick" deutet bereits an, daß es heißt, buchstäblich innerhalb eines Augenaufschlags zu handeln.“

Van Manen kritisiert, dass Unterricht vorrangig im Hinblick auf längerfristige Verfahren, Ansätze und Methoden analysiert wird, aber dabei solche emotional bedeutsamen Situationen übersehen werden.

Unterrichtserfolg ist für ihn nicht ausschließlich – ja nicht mal in erster Linie – eine Frage des zugrunde liegenden Konzepts und von didaktisch-methodischer Expertise.

Mindestens genauso bedeutsam sei, wie Lehrer/innen in Situationen reagieren, die sie nicht antizipiert haben.

<F14a> Wie reagieren überraschte Lehrer/innen?

<F14b> Wenn man die wenigen empirischen Untersuchungen aus den letzten 40 Jahren zusammenfasst, zeigt sich eine widersprüchliche Befundlage (Quelle Abenteuer Unterricht Mühlhausen 2016):

<F15> Einerseits L. als einfühlsame + versierte Problemlöser

- sind sensibel
- können auf ein umfangreiches Repertoire von Bewältigungsstrategien zurückgreifen
- aktivieren implizites Wissen (tacit knowledge)
- improvisieren gekonnt
- reagieren schlagfertig

Diese Befunde bestätigen die Kompetenztheoretiker

<F16> Andererseits routineblinde, impulsive, inkonsequente Lehrer/innen

- spulen Routinen schematisch ab
- reagieren wütend, frustriert oder zynisch

- handeln gegen eigene pädagogische Prinzipien
- verwickeln sich in Zielkonflikte und Entscheidungsdilemmata
- agieren aufgrund stereotyper Zuschreibungen und naiver subjektiver Theorien

Diese Befunde bestätigen die skeptischen Strukturtheoretiker

<F17a> **Janus-BILD:** Alle 12 Reaktionstendenzen sind im Schulalltag nachweisbar – in welchem Ausmaß sie verbreitet sind, das bedarf weiterer Untersuchungen.

Immerhin lässt diese Befundlage zwei Schlussfolgerungen zu:

<F17b> **ERSTENS:** Berufserfahrung ist kein Garant für pädagogisch angemessenes Handeln, sondern kann u.U. eine *deformation professionelle* bewirken

<F17c> **ZWEITENS:** Lehrer/innen sind fragwürdigen Reaktionstendenzen nicht zwangsläufig ausgeliefert. Ihr Unterricht kann sich durchreflektiertes Handeln auszeichnen, wenn es ihnen gelingt, während des Unterrichts auf situativ aufspringende Anforderungen mit Gespür einzugehen.

<F18a> Aus dieser Befundlage ergibt sich als **Aufgabe der Lehrerbildung:**

<F18b> Auf ein reflektiertes Handeln während des Unterrichts sollten bereits angehende LehrerInnen vorbereitet werden, indem sie

- <F18c> Unterrichtsentwürfe mit Gespür für die Situation umzusetzen lernen und sie ggfs. im Stegreif abändern können („situative Planungsfähigkeit“)
- <F18d> sich prophylaktisch mit ungünstigen Reaktionstendenzen auseinandersetzen und so deren Habitualisierung zu vermeiden versuchen

Zur Förderung dieser Fähigkeit von *reflection in action* können alle 4 Maßnahmen im Leibniz-Projekt beitragen. Konkretisiert wird es z.B. mit einem Ausbildungskonzept, das wir bezeichnen als

<F19a> **Virtuelle Unterrichtshospitation** – Die Grundlage dafür sind **multimediale Unterrichtsdokumente**, insbesondere mit **Fremdvideos + Eigenvideos**

<F19b> Die Analyse von Unterrichtsvideos unbekannter Lehrkräfte (=Fremdvideos) hilft angehenden Lehrer/innen zu klären, wie man selbst später als Lehrkraft reagieren (bzw. möglichst nicht reagieren) möchte.

<F19c> *Der Lehrer im Foto ist gleich mehrfach beansprucht: Er erklärt den zwei Jungen am Tisch etwas – gleichzeitig zupft ihn ein Mädchen Ärmel, will ihm was zeigen – die 4er-Gruppe hinter ihm wirft Papierbällchen. Wie geht der Lehrer damit um? Würde man es selbst anders machen?*

Zur (selbst-)kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht führt kein Weg an ‚*Eigenvideos*‘ vorbei, etwa aus Unterrichtsversuchen in Schulpraktika und aus Unterrichtssimulationen in Seminaren:

Bei der Unterrichtssimulation im Foto erläutert eine Studentin als Lehrerin ihren Kommilitonen (die 8.Klässler spielen) einen Arbeitsauftrag auf einer Folie; die Schülerdarsteller sind instruiert, nachzufragen und Kommentare zu geben; auch während der anschließenden Bearbeitung stellen einige von ihnen mehr oder weniger plausible Fragen, andere stören ihren Sitznachbarn und wieder andere verweigern ganz heimlich die Arbeit.

Eigenvideos bieten angehenden Lehrer/innen die Gelegenheit, ihre **Wirksamkeit als Unterrichtende** einzuschätzen – sei in Simulationen oder im echten Unterricht. Sie sehen im Video "von außen", wie sie auf unerwartete Situationen reagieren, und besprechen mit Kommilitonen Reaktionsalternativen.

Übrigens: Die QO gibt Lehrenden, die mit der Idee liebäugeln, Unterrichtsvideografie in fachdidaktischen Schulpraktika einzusetzen, konzeptionelle und materiale Unterstützung mit einer Medienwerkstatt, in der Kameras ausgeliehen werden können und die beim Videoschnitt hilft.

<F20a> Die Virtuelle Hospitation verbindet struktur- und kompetenztheoretische Ansätze, indem sie angehende Lehrer/innen dazu anregt

- <F20b> sich mit pädagogisch angemessenem und fragwürdigem Lehrerhandeln (fremdem und eigenem) so auseinanderzusetzen,

- <F20c> dass sie ihr eigenes zukünftiges Handeln in unstetigen Unterrichtssituationen antizipierend modellieren.

Fragwürdiges Lehrerhandeln kann damit zwar nicht ausgeschlossen werden, es ist jedoch auch kein unvermeidliches, fatalistisch hinzunehmendes Berufsschicksal!

Im DisQspace werden einige Varianten der Virtuellen Hospitation vorgestellt, die an der LUH erprobt werden.

Überleitung zum weiteren Ablauf der Tagung, den Julia Gillen jetzt vorstellt: F21 – F25

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das Projekt "Theoria cum praxi. Förderung von Reflektierter Handlungsfähigkeit als Leibniz-Prinzip der Lehrerbildung" wird im Rahmen der gemeinsamen "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.