JÜRGEN LEHBERGER

PRAXIS-SEMESTER

WIDER DEN MYTHOS PRAXISSEMESTER – ANSÄTZE ZUR PROFESSIONALISIERUNG VON STUDIERENDEN DURCH SYSTEMATISCHE REFLEXION VON ERFAHRUNG

DR. PHIL. JÜRGEN LEHBERGER
Universität Siegen, Lehrstuhl für Didaktik der Technik am Berufskolleg,
E-Mail: Juergen.Lehberger@uni-siegen.de

Die Befundlage zur Reflexionsfähigkeit von Studierenden ist eindeutig: Reflexionsprozesse sind im Wesentlichen beschreibend und lassen eine kritische Distanzierung vom eigenen Handlungsvollzug vermissen. Sie sind weder mehrperspektivisch angelegt noch beinhalten sie die Reflexion des praktischen Wissens auf der Folie von Wissenschaft (Theorie-Praxis-Verknüpfung). Im vorliegenden Aufsatz wird deshalb das Modell eines systematisch angelegten Reflexionsprozesses beschrieben, der die geforderten Dimensionen aufnimmt.

1 EINLEITUNG

In den folgenden Ansätzen wird von der Grundannahme ausgegangen, dass Reflexion als „Schlüsselkategorie für die Verbindung von wissenschaftlichem und praktischem Lernen" anzusehen ist (Wildt 2003, S. 73). Die Bedeutsamkeit dieser Grundannahme begründet sich insbesondere „wissenstheoretisch damit, dass vom Wissen kein direkter Weg zum Handeln und von der Theorie keine gerade Linie zur Praxis führt (...)" (Herzog 1995, S. 263 f.; vgl. auch Korthagen u. a. 2002, S. 210). Die eigenen Beobachtungen im Rahmen von Unterrichtsbesuchen und Beratungsgesprächen bestätigen die Aussage von Herzog eindrucksvoll. An dieser Stelle sei auf Schön (1983) verwiesen, der praktisches Wissen (knowing-in-action) als eine eigenständige und nicht durch das theoretische Wissen angeleitete Kategorie beschreibt. Somit stellt sich die Frage, wie „Praxiswissen auf der Folie von Wissenschaftswissen zu reflektieren" ist (vgl. Häcker 2017, S. 36).

2 PROFESSIONALISIERUNG DURCH SYSTEMATISCHE REFLEXION VON ERFAHRUNG

Eine mögliche Antwort auf die oben gestellte Frage liefert das ALACT-Modell von Korthagen u. a. (2002, S. 49 ff.). Es soll im Folgenden in seiner Grundstruktur dargestellt und um eigene Überlegungen ergänzt werden.

Phasen des ALACT-Modells

Das Modell basiert auf der Annahme von Skemp (1979), „dass Menschen interne Leitungssysteme" haben, die danach streben, ihr Handeln zu verbessern. In diesem Sinne ergibt sich eine Lernspirale aus Handeln (Erfahrung machen), Reflexion von Erfahrung und Entwicklung von Handlungsalternativen (vgl. auch Dewey 2011 [1916], S. 186 ff.). Das Lernbedürfnis entspringt der eigenen Erfahrung. Der Erkenntnisgewinn hängt davon ab, ob es gelingt, entsprechende Erfahrungen zu ermöglichen. Für die Studierenden geht es darum, „Lernen aus Erfahrung" als zyklischen Prozess der Reflexion zu erfahren und den Sinn einer reflexiven und forschenden Grundhaltung zu durchdringen (vgl. Lehberger 2018).

■ *Handlung*

Die Handlung im ALACT-Modell verweist einerseits auf einen authentischen situativen Kontext (z. B. Unterrichten oder Forschungsprojekt durchführen) und andererseits auf die Möglichkeit, Erfahrungen im Lehrerhandeln zu machen. Derart praktische Erfahrungen markieren den Ausgangspunkt für das Lernen und damit für die Lehrerprofessionalisierung (vgl. Korthagen u. a. 2002, S. 48). Diese Vorstellung schließt Ansätze zur Theorie-Praxis-Verknüpfung ein.

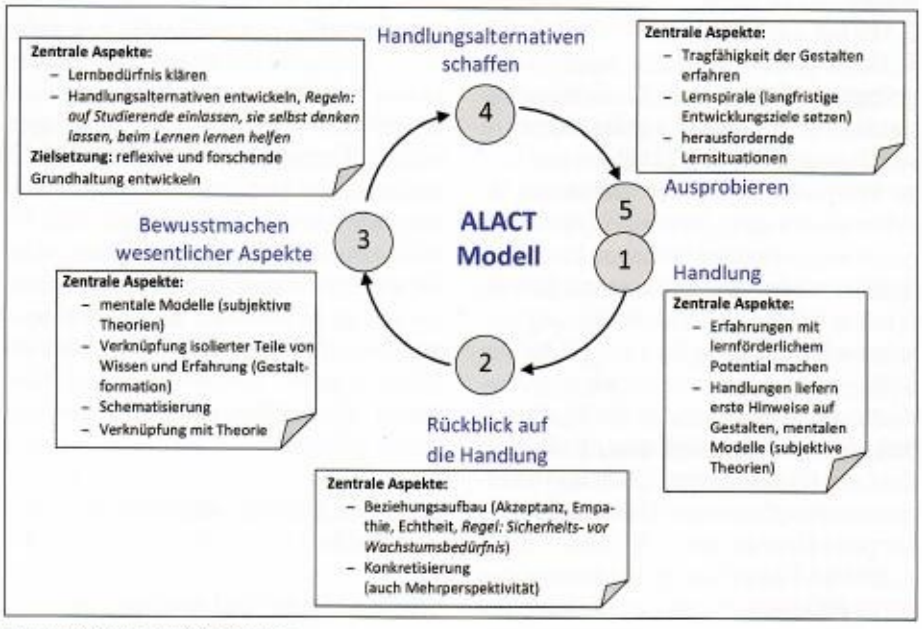

Abb. 1: ALACT-Modell mit Ergänzungen

Das Praxissemester eröffnet den Studierenden in besonderer Weise die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen und aus den Herausforderungen, die z. B. der Unterricht bereithält (ebd., S. 12 f.), individuelle Lernbedürfnisse (expansives Lernen) abzuleiten. Nach Korthagen u. a. (2002, S. 47) werden Handlungen durch „Bedürfnisse, Anliegen, Werte, Meinungen, Präferenzen, Gefühle und Verhaltenstendenzen, die in einem untrennbaren Ganzen vereinigt sind," gesteuert. Für dieses „Ganze" führt er den Begriff „Gestalten" ein, der insbesondere zum Ausdruck bringen soll, dass Menschen nicht „einzig und allein auf der Grundlage logischer und rationaler Analyse" handeln. Da Handlungen durch herausfordernde Situationen ausgelöst werden, sind auch die sie steuernden Gestalten eng mit diesen Situationen verknüpft (ebd., S. 45 und 191). In diesem Sinne liefern die Handlungen der Studierenden auch erste Hinweise auf ihre Gestalten und mentalen Modelle bzw. subjektiven Theorien, die den Ausgangspunkt für das Lernen und Arbeiten auf der Grundlage von Erfahrung darstellen sollen (Lehberger 2018).

Rückblick auf die Handlung

Beim Rückblick auf die Handlung geht es zunächst einmal darum, dass wir uns als Ausbilderinnen und Ausbilder von der immer noch verbreiteten Vorstellung lösen, dass wir Studierenden „mitteilen müssen, was sie falsch und was [sie] richtig machen [sic.], und wie es beim nächsten Mal anders zu machen ist." Es geht vielmehr um die Selbstreflexion der Studierenden „über ihre Art zu handeln, zu denken, zu wollen und zu fühlen." (ebd., S. 253 und S. 125; vgl. auch Dewey 2011 [1916], S. 188, S. 192 f.) Erst wenn es den Studierenden gelingt, die Folgen ihres Handelns zu betrachten (z. B. bezogen auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern) und diese Wahrnehmung in der Weise auf sie selbst zurückwirkt, dass sie Veränderungen in ihrem eigenen Verhalten bzw. Handeln vornehmen, haben sie etwas gelernt. Erst das Erkennen dieser Beziehung verleiht der Veränderung Sinn und die für den Selbstreflexionsprozess notwendige Bedeutungszuweisung durch die Studierenden kann gelingen (vgl. ebd., S. 187). In Schöns Handlungstyp „Reflexion-über-die-Handlung" werden Deweys Überlegungen konkretisiert (Altrichter 2000, S. 2004 ff.). Das Wissen zu explizieren, das durch die eigene Handlung zum Ausdruck kommt (Reflexion), ist im Rahmen der Professionalisierung von Studierenden insbesondere dann von Vorteil, wenn es zu Handlungsproblematiken kommt (Argyris, Schön 1974, S. 14). Das explizierte Wissen ist

- „analysierbar und reorganisierbar" und
- „mitteilbar" (Altrichter 2000, S. 208).

Damit wird ein Zugriff auf das Wissen und dessen Struktur für die Studierenden sowie die Ausbilderinnen und Ausbilder möglich. Damit verknüpft ist auch der erste konzeptionelle Zugriff auf die Gestalten und mentalen Modelle bzw. subjektiven Theorien der Studierenden, die Ausgangspunkt für dialogisches Lernen und Arbeiten auf der Grundlage von Erfahrung sein sollen (Lehberger 2018). Die auf der Grundlage von Erfahrung und deren Reflexion gewonnenen Erkenntnisse sind im praktischen Handeln zu erproben: Lernen durch Handeln. Die praktischen Erfahrungen liefern hier die Entscheidungsgrundlage für künftiges Handeln (vgl. Böhle 2009, S. 208 ff.): Ein Lernkonzept, dem die Studierenden eher kritisch gegenüberstehen (vgl. auch Altrichter 2010, S. 212 f.).

Die Begleitung des Reflexionsprozesses durch die Ausbilderinnen und Ausbilder besteht deshalb zunächst darin, eine Beziehung aufzubauen, „die für Reflexion, Forschen und Lernen förderlich" ist (ebd., S. 212). Im ALACT-Modell vollzieht sich der Beziehungsaufbau unter der Prämisse Sicherheitsbedürfnisse vor Wachstumsbedürfnissen (vgl. Maslow 1968, S. 49). Nach Rogers (1969) sind Akzeptanz, Empathie und Echtheit (i. S. v. eigene Erfahrungen einbringen und spontan reagieren) zentrale Fertigkeiten, die Ausbilderinnen und Ausbilder einbringen sollten. Korthagen u. a. (2002, S. 125 ff.) ergänzen die Fertigkeit der Konkretisierung. Mit Konkretisierung ist gemeint, die Studierenden anzuregen, sorgfältig, d. h. ohne Allgemeinheiten und vage Äußerungen zu reflektieren. Mögliche Fragestellungen könnten sein: „Was hast du gewollt, getan, gedacht, gefühlt? Was haben die Schüler gewollt, getan, gedacht, gefühlt?"

- *Bewusstmachen wesentlicher Aspekte*

Wird die Möglichkeit des direkten Theorie-Praxis-Transfers ausgeschlossen, stellt sich die Frage, wie die geforderte Theorie-Praxis-Verknüpfung so gelingt, dass sie zur Professionalisierung der Studierenden beiträgt. Eine Möglichkeit sehen Korthagen u. a. (ebd., S. 134) „in der Förderung eines bedeutungsvolleren Lernens von Theorie" dadurch, dass Theorie „mit konkreten Erfahrungen und eigenen Bedürfnissen verknüpft" wird. „Im Klassenzimmer zu überleben," ein in der Anfangsphase der Lehrerausbildung nicht selten geäußertes Bedürfnis, zeigt die Transferproblematik ebenso auf, wie das Statement von Altmann (1983, S. 24): „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach." In diesem Sinne wird die Gestalt durch Erfahrungen bestimmt, die weiter zurückliegen und nicht durch die aktuell erfahrene Theorie (vgl. Korthagen u. a. 2002, S. 209).

Eine andere Art des Lernens wird im Dreistufenmodell von Korthagen u. a. (ebd., S. 186 ff.) aufgezeigt. Der Lernprozess vollzieht sich in drei Stufen, die jeweils über entsprechende Ebenen erreicht werden. Die erste Ebene ist die „Gestaltebene," die mit Sinneswahrnehmungen in einer konkreten Situation verknüpft ist, in der besondere Erfahrungen gemacht wurden. Studierende, die sich auf der Gestaltebene befinden, liefern holistische Situationsdarstellungen in undifferenzierter und unerklärter Form. Das Erkenntnisinteresse ist darauf gerichtet, zu erfahren, wie in bestimmten Situationen zu handeln ist. Die Konzepte und Beziehungen (Gestalten), die mental entstanden sind, können durch aufschreiben (z. B. auf Moderationskarten, s. Abb. 2), zeichnen oder erläutern konkretisiert werden. Durch entsprechende Restrukturierungen – vom Konkreten zum Abstrakten – findet eine allmähliche Entwicklung auf dieser Ebene statt.

Diese Entwicklung ist die Voraussetzung, um auf die zweite Ebene, die „Schemaebene," zu gelangen. Auf dieser Ebene werden Situationen und Erfahrungen nicht mehr als Ganzes wahrgenommen, sondern Elemente, Kennzeichen und Beziehungen werden von den Studierenden benannt. Das Erkenntnisinteresse ist darauf gerichtet, Klarheit in die Gestalten zu bringen und Schemata (mentale Strukturen) zu bilden. Dieser Prozess wird durch Reflexion der eigenen Gestalten gestützt. Auf diese Weise können zunächst einfache und allmählich komplexere Schemata entwickelt werden.

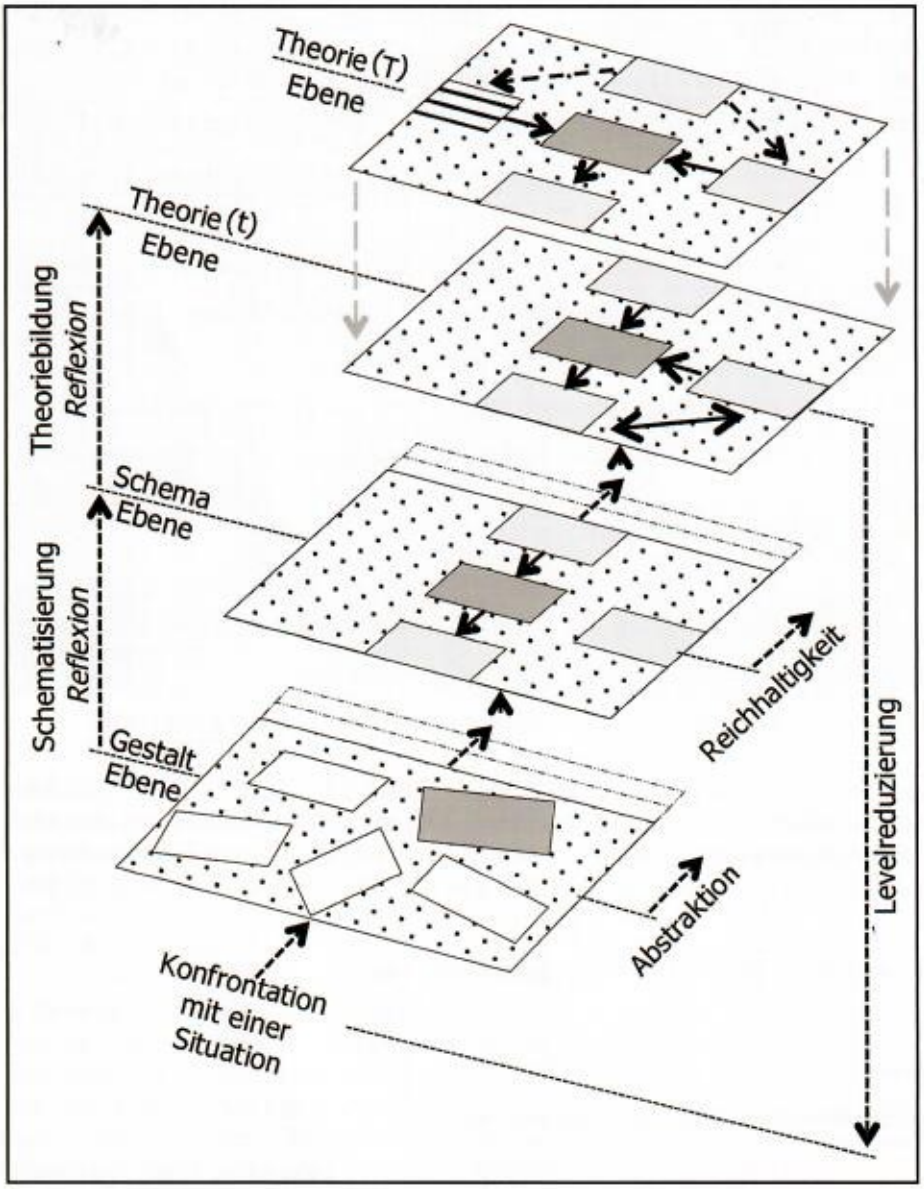

Abb. 2: Bewusstmachung wesentlicher Aspekte im Dreistufenmodell

Die Entwicklung komplexer Schemata ist die Voraussetzung, um über die nächste Stufe auf die „Theorieebene" zu gelangen. Für diese Ebene sind „wenn-dann-Argumente" charakteristisch, sodass die Beziehungen eines Schemas zu Elementen eines Netzwerks logischer Beziehungen werden. Das Erkenntnisinteresse auf dieser Ebene liegt in der Entwicklung einer logischen Ordnung, die Korthagen u. a. als „Theorie mit kleinem t" bezeichnen (ebd., S. 205).

Studierende, die die Theorieebene erreicht haben, sind in der Lage, wichtige Merkmale praktischer Situationen wahrzunehmen und zu verstehen. Weiterhin eröffnet sich auf diesem Level die Möglichkeit, die logische Ordnung innerhalb und zwischen Schemata durch Übernahme einer entwickelten Theorie (z. B. der konstruktivistischen Lerntheorie) herzustellen. Theorien dieser Art bezeichnen Korthagen u. a. als „Theorie mit großen T" (ebd., S. 39). Sie sind das Ergebnis wissenschaftlicher Forschung.

Damit ist konzeptionell die Stelle im Lern- und Begleitprozess identifiziert, an der die geforderte „Theorie-Praxis-Verknüpfung" insbesondere unter dem Aspekt der Bedeutungszuweisung durch die Studierenden gelingen kann (Lehberger 2018). Es ist auch die Stelle, an der Forschungsfragen generiert werden können und im Rahmen eines strukturierten Forschungsprozesses zu beantworten sind.

Die Erkenntnisse, die Studierende auf der Theorieebene gewonnen haben, begründen jedoch weiterhin nicht unmittelbar die Fähigkeit, in z. B. unterrichtlichen Situationen zu handeln. Hierzu bedarf es nach Korthagen u. a. (ebd., S. 203 f.) einer Levelreduzierung. Damit ist gemeint, dass Theorien oder komplexe Schemata „beginnen, als Gestalten zu funktionieren," weil sie im beschriebenen Modell über die Reflexion jeweils mental entstandener Gestalten und deren erfahrungsbegleitete Rückbindung an konkrete Situationen allmählich entwickelt wurden (*Reflexion, Bewusstmachung, Reorganisation und Erfahrung*).

Das auf diese Weise reorganisierte und mit Praxiserfahrung verbundene Wissen ist unmittelbar handlungsleitend, ganz im Sinne von Donald Schöns „Wissen in der Handlung" (vgl. Altrichter 2000, S. 204 f.).

Für Ausbilderinnen und Ausbilder geht es im Dreistufenmodell insbesondere darum, den Reflexions- und Reorganisationsprozesse z. B. über Prozessfragen zu initiieren. Anhand der reflexiven Betrachtungen von Studierenden, die sie im Anschluss an durchgeführte Unterrichtsstunden vorgenommen haben, konnten vom Autor Gestaltformationen in Form typischer Aussagen identifiziert werden.

Die Aussagen wurden voneinander abgegrenzt und mit Prozessfragen verknüpft, wie sie in Beratungsgesprächen verwendet wurden, um Reflexions- und Reorganisationsprozesse zu initiieren. Aufgrund der Antworten der Studierenden wurden situativ Prozessfragen (siehe Abb. 3) immer auch kumuliert.

Mit den Prozessfragen wurde das Ziel verfolgt, die Studierenden dabei zu unterstützen, ihre Gestaltformationen (je nach erreichtem Level)

- klarer und differenzierter herauszuarbeiten und ggf. weitere Perspektiven zu erfahren,
- bereits vorhandene (latente) Schemata und Theorien (t) zu identifizieren und
- mithilfe von theoretischem Wissen bzw. Theorien (T) zu reflektieren und ggf. wissensbasiert zu verändern.

Die eigenen Erfahrungen aus vielen Beratungsgesprächen zeigen, dass derartige Reflexions- und Reorganisationsprozesse Gestaltformationen hervorbringen, die über den Status quo hinausreichen und so zur Professionalisierung unterrichtlichen Handelns beitragen können.

Aussagen	Mögliche Prozessfragen
Ich habe mich wohlgefühlt	Was hat dazu beigetragen, dass Sie sich wohlgefühlt haben?
Für die Reflexion hätte ich mehr Zeit einplanen müssen	Was hätten Sie noch gemacht, wenn Sie mehr Zeit gehabt hätten? Welche Theorien könnten Ihnen hier Orientierung geben?
Die Klasse hat gut mitgearbeitet	Was genau fanden Sie gut? Welche Bedeutung hat … für das Lernen der Schülerinnen und Schüler?
Ich habe geplant, bei Fehlern erst im Anschluss an die Schülerpräsentation einzugreifen	Woran haben Sie sich bei Ihrer Planungsentscheidung orientiert? Welche Erfahrungen haben Sie gemacht? Welche Konsequenzen leiten Sie für Ihr weiteres Handeln daraus ab?
Innerhalb der Gruppen gab es unterschiedliche Arbeitsgeschwindigkeiten	Welche Konsequenzen leiten Sie für Ihr weiteres Handeln daraus ab?
Während der Arbeit an den Stationen machten die Schüler einen unsicheren Eindruck	Woran machen Sie das fest? Was meinen Sie, hat Schülerinnen und Schüler verunsichert? Welche Konsequenzen leiten Sie für Ihr weiteres Handeln daraus ab?
Die Sicherung der Ergebnisse wird in der nächsten Stunde fortgeführt	Welches Ziel verfolgen Sie mit der Sicherung? Welches theoretische Wissen könnte Ihre Zielsetzung absichern?

Abb. 3: Mögliche Prozessfragen

In dieser Phase des Beratungsprozesses kommt es sehr darauf an, dass die Ausbilderin bzw. der Ausbilder durch entsprechende Fragestellungen (s. Prozessfragen, Abb. 3) bei den Studierenden das Bewusstsein fördert, ich bin fähig, das meiste selbstständig zu erreichen. Dies schließt das Einbringen von Theorien durch die Ausbilderin oder den Ausbilder an dieser Stelle ausdrücklich nicht aus (Echtheit).

Die Beachtung der folgenden Regeln (vgl. Korthagen u. a. 2002, S. 136 f.) kann dabei hilfreich sein:

- vom mentalen Modell ausgehen (Gestalt)
- Zeit nehmen, sich auf Studierende einzulassen
- Studierende sollen selbst denken und sich selbst helfen (humanistisches Menschenbild)
- beim Lernen zu lernen helfen

Abb. 4: Förderung einer reflexiven und forschenden Grundhaltung

Damit ist eine Möglichkeit aufgezeigt, wie die Entwicklung einer reflexiven und forschenden Grundhaltung aufseiten der Studierenden unterstützt werden kann (Lehberger 2018).

Zur theoretischen Grundlegung des Dreistufenmodells verweisen Korthagen u. a. (2002, S. 206 f.) zunächst auf die Skemp'sche Annahme, dass viele menschliche Handlungen auf persönliche – nicht notwendigerweise bewusste – Ziele gerichtet sind (Skemp 1979, S. 2) und darauf abzielen, persönliche Bedürfnisse zu befriedigen (Maslow, 1968). Die Handlung selbst wird nach Groeben und Scheele (1977) von mentalen Modellen bestimmt, die sich entwickeln können.

■ *Handlungsalternativen schaffen*

In dieser Phase des ALACT-Modells kann es einerseits um die Entwicklung von möglichst mehreren Handlungsalternativen zu Handlungsproblematiken gehen, die durch die Bewusstmachung wesentlicher Aspekte (Phase 3) nicht geklärt werden konnten. Dieses Vorgehen beinhaltet die Möglichkeit, eine begründete Auswahlentscheidung zu treffen. Andererseits kann es auch darum gehen, dass sich Studierende selbst eine Lernaufgabe stellen (expansives Lernen), mit einer aussagekräftigen Zielsetzung verknüpfen und außerhalb des Begleitprozesses selbstständig bearbeiten.

■ *Ausprobieren*

Das Ausprobieren eröffnet die Möglichkeit, die Tragfähigkeit entwickelter Handlungsalternativen zu erproben und die Befindlichkeit zu erleben, die damit verknüpft ist. Die gemachten Erfahrungen mit der z. B. durch die unterrichtliche Situation herausgeforderten Gestaltformation können dann wieder in den Phasen des ALACT-Modells reflektiert werden. In diesem Sinne ist das Modell in eine Lernspirale eingebunden, die auch die Verfolgung längerfristig angelegter Entwicklungsziele ermöglicht. Ausbilderinnen und Ausbilder haben in dieser Phase die Möglichkeit, die Studierenden für Entwicklungsziele zu sensibilisieren, die sich aus der Beratungsperspektive ergeben.

Damit die Lernspirale in der beschriebenen Weise funktioniert, haben Ausbilderinnen und Ausbilder den Lernprozess – gemeinsam mit den Studierenden – so zu organisieren, dass genügend geeignete, d. h. auf die Bedürfnisse und Anliegen der Studierenden zugeschnittene, Erfahrungen ermöglicht werden.

Abb. 5: Organisation von Lernprozessen auf der Grundlage von Praxiserfahrungen