

Pädagogisch-reflexive Haltung

Eine systematische Studie zu bildender Erfahrung und Haltung von Lehramtsstudierenden unter Berücksichtigung phänomenologisch-pädagogischer Perspektiven

Gordan Varelija

Abstract

Es gilt der Frage nachzugehen, wie sich bildende Erfahrung in einem Dreieck von Sphären (pädagogischem Denken, pädagogischem Handeln und Studierenden) im Lehramtsstudium für die Primarstufe abbilden kann. In dieser Studie werden aus den Überlegungen zu bildender Erfahrung (vgl. Brinkmann 2015, 124 ff., 2021, 88 ff.) heraus, Möglichkeiten und Grenzen einer pädagogisch-reflexiven Haltung von Studierenden unter Berücksichtigung phänomenologisch-pädagogischer Perspektiven skizziert.

Kein Ansatz, der sich auf Wissen, auf Training, auf die Annahme irgendeiner Lehre verlässt, kann auf Dauer von Nutzen sein. Haltung ist entscheidend nicht Worte. Carl Ransom Rogers

Lehramtsstudierende für die Primarstufe studieren einerseits bildungswissenschaftliche Theorien und fachdidaktische Ansätze und erproben andererseits erste Unterrichtssequenzen in der Schulpraxis. Begleitend werden sie dazu betreut, Schwerpunkte können von ihnen individuell ausgewählt werden, und wissenschaftliches Arbeiten wird in Grundzügen gemeinsam erarbeitet. In diesen Sphären des Studiums gibt es verschiedene Möglichkeiten und Grenzen für Studierende, pädagogisches Denken und Handeln zu erfahren. Damit sie pädagogisches Denken in ein pädagogisches Handeln überführen können und dabei lernen, eine pädagogische Haltung einzunehmen, braucht es im Zusammenwirken dieser Sphären Bedingungen für die Möglichkeit zu bildender Erfahrung (vgl. zum Begriff der Sphären Sloterdijk 2004, 34 ff.).

Es gilt in dieser Arbeit der Frage nachzugehen, welche Bedingungen es braucht, damit Studierende des Primarstufenlehramts durch bildende Erfahrung Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Denkens und Handelns erkennen und sie in diesem Prozess lernen, eine pädagogisch-reflexive Haltung einzunehmen (vgl. zum pädagogischen Denken und Handeln Gruschka 2013, 25 ff., Reichenbach 2013, 38 ff., 2020, 88 ff.).

In einem ersten Schritt werden aus phänomenologisch-pädagogischen Perspektiven heraus Elemente bildender Erfahrung skizziert (vgl. zum phänomenologischen Ansatz Brinkmann et al. 2015, 124ff.). In einem zweiten Schritt wird dargestellt, wie durch einen Erprobungsauftrag für Studierende aus einem fachdidaktisch-mathematischen Seminar in der Schulpraxis Denken und Handeln zusammengeführt werden konnten. Abschließend wird versucht zu zeigen, wie Studierende durch die Möglichkeiten bildender Erfahrung während ihres Studiums eine pädagogisch-reflexive Haltung entwickeln können.

1 Bildende Erfahrung

Pädagogisches Denken und Handeln werden in dieser Arbeit als Sphären betrachtet, Sphären die Wissen und Können aufzeigen. In der Sphäre des pädagogischen Denkens (Wissen) sind forschungsgeleitete Theorien, empirische Befunde usw. enthalten, die eine eigene, forschungsorientierte Perspektive und Dynamik vorweisen. Das wissenschaftsgeleitete Denken lernen Studierende im Studium, sie betrachten dabei unter verschiedenen Gesichtspunkten kritisch-reflexiv Forschungsergebnisse, versuchen Argumente und Gegenargumente zu finden, eigene Forschungsfragen zu formulieren und eigene erste Arbeiten nach strengen Kriterien zu schreiben. Es entwickelt sich in Folge ein pädagogisches Denken. Diese ersten Schritte im pädagogisch-wissenschaftlichen Denken vernetzen sich zu Beginn noch stark mit autobiografischen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit der Studierenden und lösen sich erst sukzessive davon ab (vgl. zum pädagogischen Denken und Handeln auch Mikhail 2016, 45 ff.).

Die Sphäre des pädagogischen Handelns (Können) zeigt sich erst in der Schulpraxis. Unterricht, Schule als System, wird nun aus der Studierendenperspektive erfahren, d.h., die Schüler*innenrolle transformiert sich in ersten Schritten zur Lehrer*innenrolle. Auch diese Sphäre hat eigene Dynamiken, die aus dem alltäglichen Unterrichten und Erziehen, aus Schwerpunkten der einzelnen Schulen, aus sozialstrukturbedingten Gegebenheiten usw. sich formen und weiterentwickeln.

Beide Sphären sind nicht in sich abgeschlossen, d.h. im wissenschaftlichen Denken in den Lehrveranstaltungen des Studiums fließen praktische Erfahrungen der Lehrenden ebenso ein, wie in der Schulpraxis theoretisches Wissen der Praktiker*innen.

Erst eine bewusst gekennzeichnete dritte Sphäre ermöglicht es, die bildende Erfahrung Studierender näher zu untersuchen, nämlich die der Studierenden selbst. Studierende bringen Vorwissen, eigene Fragestellungen, eigene Vernetzung von Denken und Handeln mit. Die Motivationsgrundlage, um Lehrer*in werden zu wollen, kann unter den Studierenden stark divergieren und hat als Hintergrundfolie teilweise einen Filter für neue Erfahrungen. Diese drei Sphären ergeben sozusagen ein pädagogisches Dreieck, welches als zentrales Dreieck die bildende Erfahrung aufweist. Wodurch zeichnet sich nun diese bildende Erfahrung aus?

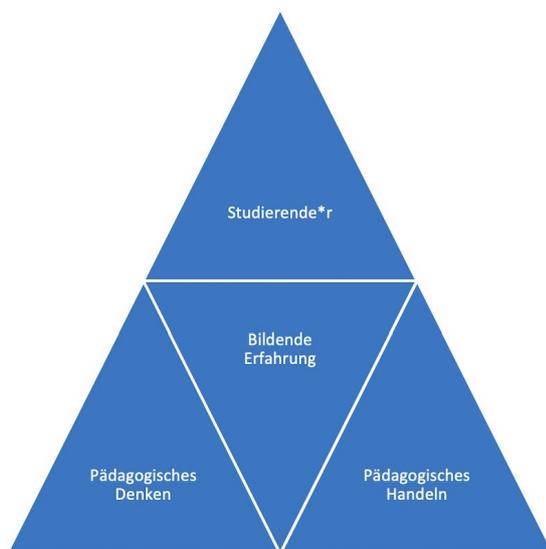


Abb.: Pädagogische Sphären im Lehramtsstudium der Primarstufe, Quelle: eigene Darstellung, 2022

Folgt man phänomenologisch-pädagogischen Perspektiven, wie Malte Brinkmanns Untersuchung zur pädagogischen Übung, kann man Ergebnisse ableiten, wie Studierende im Üben von pädagogischem Denken und Handeln bildende Erfahrung erleben. Brinkmann spricht aus seinem wissenschaftlichen Zugang heraus die Verbindung von Wissen und Können an (Brinkmann 2021, 24):

„Können entsteht aus der Praxis in einem wiederholenden und intentionalen Tun, d.h. im Üben. [...] Üben ist daher eine Praxis, die zunächst körperlich bzw. leiblich strukturiert ist. Sie ist aber keineswegs nur auf motorische Fertigkeiten beschränkt. Im Üben werden auch geistige, mentale Fähigkeiten ausgeprägt. Im Üben verbinden sich Wissen und Können, Leibliches und Geistiges. Die wiederholende Übung führt zur Ausbildung von Gewohnheit (hexis), Können und Haltung (ethos). Es geht also nicht um Wissen, sondern um Praxis [...] um Erfahrung. [...] Nur im leiblichen Tun können mentale, ästhetische und ethische Fähigkeiten, praktische Fertigkeiten, Haltungen und Einstellungen wiederholend erlernt und kultiviert werden.“

Praxis, Erfahrung sind für Studierende folglich ein entscheidender Lernschritt. Erfahrung kann auch negative Erfahrung sein, die durchaus kreative, wichtige Elemente von Fehlern aufzeigt, die für ein Weiterlernen, ein Umlernen im Studium und in der Praxis Potentiale aufzeigt. Ein Scheitern in der Praxis, ein Scheitern im wissenschaftlichen Nach-denken theoretischer Ansätze als Studierende*r, sind oft entscheidende Momente im Studieren und Unterricht üben. Es braucht dann aber einen reflexiven Umgang mit dieser negativen Erfahrung, um sie zu einer bildenden Erfahrung umzugestalten (vgl. Buck 2019, 65ff.). Ein reflexiver Umgang mit Fehlern im Denken bzw. im praktischen Tun in der Schulpraxis bietet für Studierende die Möglichkeit sich an diesen Fehlern abzarbeiten, d.h. präziser wissenschaftlich zu argumentieren und pädagogisches Handeln kritisch-reflexiv zu hinterfragen. Wird der reflexive Umgang negativer Erfahrung, also ein erfahrenes Nicht-Wissen oder ein Nicht-Können, in Lehrveranstaltungen nicht nur als moderates Gespräch betrachtet, kann es zu bildender Erfahrung kommen. Im reflexiven Modus braucht es das Zusammenwirken der drei o.g. Sphären, d.h. negative Erfahrung wird nun durch theoretische Impulse, praktische Erfahrung und Fragen Studierender zu einer möglicherweise stimmigen, ganzheitlichen Perspektive für Studierende erweitert. Eine bestimmte pädagogische Situation wird somit unter den Aspekten pädagogischen Denkens und Handelns sowie den Erfahrungen der Studierenden betrachtet (vgl. Agostini 2016, 55 ff., Meyer-Drawe 2008, 19 ff.). Brinkmann weist dieser negativen Erfahrung eine besondere Bedeutung zu, wenn er sagt (Brinkmann 2021, 26):

„Die Irritationen des eigenen Nicht-Könnens, die Enttäuschung der Intentionen und die Konfrontation mit der Widerständigkeit und Andersheit der Sache in den negativen Erfahrungen können aber auch die produktiven Chancen des Übens verdeutlichen. Die Veränderung von Gewohnheiten und die Reorganisation und Transformation von Sedimentierungen und Habitualisierungen sind ohne die Erfassung, Erfahrung und Inszenierung von Negativität nicht möglich.“

Phänomenologisch-pädagogisch gesehen weist die Sphäre der Studierenden im o.g. Dreieck auch die Leiblichkeit im pädagogischen Denken und Handeln der Studierenden auf. Ein Aspekt, der im gegenwärtigen Lehramtsstudium der Primarstufe möglicherweise zu wenig Beachtung findet. Üben Studierende wissenschaftliches Denken und praxisgeleitetes Handeln, so üben sie auch sich selbst. Ein Sich-selbst-Üben im Denken in theoriegeleiteten Lehrveranstaltungen und ein Sich-selbst-Üben im Handeln in der Schulpraxis, indem sie unter realen Bedingungen Schule und Unterricht erfahren. All das wirkt auf und in Studierenden. In diesen Sphären üben sie einerseits, Unterricht zu betrachten und zu gestalten, andererseits üben sie sich selbst auf der Suche nach einer pädagogischen Haltung. Aus phänomenologisch-pädagogischer Perspektiver heraus betrachtet (ebd., 27):

„Üben ist also nicht nur ein Etwas-üben, sondern immer auch ein Sich-selbst-Üben, bei dem man sich „in Form“ bringt und sich eine Form gibt. In dieser formatio gestaltet die oder der Übende ihr oder sein Verhältnis zu sich, zu Anderen und zur Welt. Diese Bildung als cura (Sorge) und cultura (Kultur bzw. Kultivierung) hat eine lange abendländische Tradition.“

Bildende Erfahrung von Studierenden ist im Zusammenwirken der o.g. Sphären möglich. Sie wird den Studierenden zugänglich durch pädagogisch-theoretisches Denken, schulpraktisches Üben von Unterricht und im Speziellen durch das kritisch-reflexive Erarbeiten der entsprechenden Erfahrungen im bildungstheoretisch-fachdidaktischen Diskurs mit Studierenden. Für diese ergibt sich somit eine Möglichkeit, bildende Erfahrung zu machen, indem sie eine Lernstruktur vorfinden aus Erfahrung zu lernen und Lernen als Erfahrung wahrzunehmen. Studierende machen folglich Erfahrung, haben dadurch Erfahrung und machen durch eine Reflexion eine Erfahrung über ihre Erfahrung.

Bildende Erfahrung zeigt sich aber auch als ein Sich-selbst-Üben im Lehrer*in-Werden als Studierende*r. Es gilt auch, Bedingungen für ein Sich-selbst-Üben im Denken, im Handeln in der Schulpraxis und im Sich-selbst-Üben mit der eigenen Leiblichkeit und Haltung zu schaffen. Das Sich-selbst-Üben wird manchmal zu einem isolierten Tun für Studierende, außerhalb von Lehrveranstaltungen und Praxis, manchmal direkt im Studieren

und Erfahrungssammeln im Unterricht selbst. Die Transformation der Studierenden durch bildende Erfahrung, die eine Veränderung des Verhältnisses von sich zur Welt und im Sich-selbst-Üben impliziert, ist durch die Bedingung des strukturierten Zusammenwirkens der o.g. pädagogischen Sphären konzipiert. Wenn Studierende pädagogisches Denken und Handeln üben, so üben sie etwas ein, üben es aus und üben sich selbst dabei (vgl. Buck 2019, 34 ff.). Denken und Handeln, beides wird im Lernen geübt, das Leibliche und der Geist (vgl. auch zur Vertikalspannung im Lernen und Leiblichkeit, Sloterdijk 2009, 104 ff.).

Um die o.g. Sphären im Lehramtsstudium und somit bildende Erfahrung für Studierende konzeptuell zu berücksichtigen, erscheint es notwendig, für das Lernen von pädagogischem Denken und Handeln die Form von Lehrveranstaltung immer wieder neu zu reflektieren. Möglicherweise können Lehrveranstaltungen neu gedacht werden, indem man versucht, die drei Sphären konstruktiver zu verbinden und Anknüpfungspunkte für pädagogische Erfahrung zu gestalten.

Aus dem/der pädagogischen Denken/Theorie heraus ergeben sich Ansätze/Bildungsaufgaben für die Schulpraxis, die erprobt werden können. Erfahrungen aus der Schulpraxis führen zu Fragen, die wiederum an die Theorie gerichtet sind und dort theoriegeleitet reflektiert werden müssen. Studierende üben sich selbst im Denken und Handeln und werfen dadurch weitere Fragestellungen auf, die es aus der Theorie und der Schulpraxis heraus zu beantworten gilt.

2 Ein Fallbeispiel zur reflexiven Vernetzung von didaktischem Denken und praktischem Handeln

Im Seminar „Forschendes Lernen im Mathematikunterricht“ wurden im WS 2017/18 und SS 2018 im Rahmen des Primarstufenlehramtsstudiums an der PH Wien mathematische Lernumgebungen mit 158 Studierenden in sechs Gruppen didaktisch analysiert. Mathematische Lernumgebungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie den Lernenden das Entdecken von mathematischen Mustern und Strukturen durch die Konzeption der Aufgabenstellungen ermöglichen. Die Aufgabenstellungen weisen eine Substanz auf, die das unstrukturierte Operieren mit dem Schwerpunkt auf Festigung weit überschreiten. Modellieren, Kommunizieren und Problemlösen sind ebenso entscheidende Faktoren wie das Operieren in den Aufgabenstellungen, d.h. mathematische Bildung soll angeregt werden. Mathematische Lernumgebungen sind von der Struktur her so konzipiert, dass alle Schüler*innen in den Entdeckungsprozess einsteigen können.

Durch die Bearbeitung der Aufgabenstellungen entsteht die Möglichkeit, dass die Schüler*innen sich unterschiedlich tief mit den vorgegebenen Mustern und Strukturen beschäftigen können. Eine didaktische Bedingung dabei ist der Ansatz der Selbstdifferenzierung, d.h. Schüler*innen bestimmen durch ihre Bearbeitung und die eigene Auswahl von weiterführenden Fragen und das Erstellen von Eigenproduktionen, wie tief sie die Aufgabenstellungen erforschen. Die Kommunikation mit der Lehrkraft, aber noch viel mehr mit den Mitschüler*innen ermöglicht es, eigene Denk- und Lösungswege zu erproben, zu vergleichen, auch umzuarbeiten und umzuformulieren, um erste fehlerhafte Versuche zu verbessern. Gemeinsame Reflexionen der Vermutungen, Denkwege, Lösungswege mit Schüler*innen in einer mathematischen Konferenz bilden den Abschluss einer mathematischen Lernumgebung, wodurch längerfristige Lernerfolge ermöglicht werden sollen (vgl. Tretter et al. 2009, 7 ff., Gebert et al. 2011, 12 ff., Varelija & Varelija-Gerber & Musilek 2021, 3 ff., Hengartner et al. 2006, 32 ff.). Diese Lernerfolge sind im Gegensatz dazu in einem kleinschrittigen Unterrichtskonzept, bei dem rezeptartiges Lernen im Vordergrund steht, nicht zu erwarten.

In einem ersten Schritt wurden im Seminar mathematische Lernumgebungen mit den Studierenden erprobt (vgl. Tretter et al. 2009, 7 ff.). Die Studierenden versuchten, die mathematischen Muster und Strukturen zu entdecken, mit Mitstudierenden ihre Denk- und Lösungswege zu besprechen und zum Teil weiterführende Eigenproduktionen zu gestalten.

Danach wurden die durch die Autor*innen der Lernumgebungen vorgegebenen, möglichen didaktisch-methodischen Umsetzungen erarbeitet. Studierende konnten auf diesem Weg den theoretisch-fachdidaktischen Input der Autor*innen in didaktisch-methodischen Wegen mitdenken. Andere Umsetzungsvarianten wurden im Seminar skizziert und nach Möglichkeiten und Grenzen in der Praxis untersucht.

Die Autor*innen der Lernumgebungen haben ihre eigenen in Schulklassen ausprobiert und die Lösungswege der Schüler*innen durch Fotodokumente festgehalten. Im Seminar wurden diese Schüler*innendokumente mit den Studierenden kategorisiert, die Differenzen herauszuarbeiten versucht und die Differenzierungsmöglichkeiten reflektiert.

Ausgewählte Begriffe, die aus fachdidaktischer Perspektive betrachtet für die Arbeit mit Lernumgebungen entscheidend schienen, wurden in einer weiteren Phase diskutiert. Die Beschreibungen in der fachdidaktischen Literatur von substanziellen Aufgaben, strukturierten Rechenübungen, Selbstdifferenzierung, Denkanalyse, Eigenproduktion und Anerkennungskultur standen zur fachdidaktischen Diskussion.

Studierende haben sich danach eine Lernumgebung ausgewählt, die sie in der Schulpraxis durchführen wollten. In der Auswahl haben sie sich vom mathematischen Inhalt, aber auch von der zu unterrichtenden Schulstufe leiten lassen. Nun galt es, die Unterrichtsphase mit der/m Mentor*in in der Schulpraxis zu besprechen und geeignete didaktisch-methodische Wege für die spezielle Lerngruppe durchzudenken. An dieser Stelle wurde ein besonderes Augenmerk auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen gelegt, d.h. die Altersstufe, die individuellen Schwerpunktsetzungen in den Klassen, der Förder- und Forderbedarf, die sprachliche Heterogenität und die Erfahrungen der Schüler*innen mit entdeckendem Lernen wurden systematisch strukturiert. Ausgehend von den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen und den theoretischen Inputs aus dem Seminar, wurden folglich Unterrichtsvorbereitungen für die Schulpraxiserprobungen konzipiert. Dabei haben die Studierenden zuerst Skizzen für den Unterricht unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen angefertigt und in weiterer Folge mit den Mentor*innen weitergestaltet, um bestmögliche Bedingungen für den Unterricht zu schaffen.

Pädagogisches Handeln war in Folge gefragt: So wurden mit den Schüler*innen die Lernumgebungen erarbeitet, Muster und Strukturen gesucht, Kommunikationsphasen wurden eingeleitet und individuelle Denk- und Lösungswege mit den Schüler*innen reflektiert. Des Weiteren wurden die Schüler*innendokumente fotografiert. Mit den Mentor*innen wurde im Anschluss eine erste Reflexion der Unterrichtserprobung durchgeführt. Schlüsselstellen im Unterricht, erfolgreiche wie problematische, wurden reflektiert.

In einer weiteren Phase kamen die Studierenden mit ihren Erfahrungen und Schüler*innendokumenten ins Seminar zurück. Kritisch-reflexiv wurden mit den Seminarleiter*innen Lernerfolge wie auch Probleme im Unterricht analysiert. Durch die Schüler*innendokumente war es möglich, die Potentiale der mathematischen Lernumgebungen aufzuzeigen. Weiterführende Fragen, die sich ergaben, wurden schriftlich festgehalten und für weitere theoriegeleitete Diskurse bereitgehalten.

Diese dreigliedrige Struktur aus Theorieinput – Schulpraxiserprobung – Reflexion im Seminar erscheint als ein Lernsetting, in dem Studierenden bildende Erfahrung ermöglicht werden kann. Diese Struktur einer Lehrveranstaltung skizziert aber nur eine unter vielen, die es noch zu konzipieren gilt. Aus der Sphäre der Schulpraxis ergeben sich möglicherweise weitere Strukturen, wie Erfahrungen aus der Praxis in Seminaren an der Hochschule theoriegeleitet untersucht werden können. Aus der Sphäre der Studierenden erscheinen Strukturen möglich, die es erst zu untersuchen und zu gestalten gilt, bei denen Fragen aus den gemachten Erfahrungen der Studierenden im Zusammenspiel von Theorie und Schulpraxis beantwortet werden können, siehe Abb. 1. Die hier vorgestellte Struktur sollte ein Einüben für Studierende im entdeckenden Lernen ermöglichen, ein Ausüben der Lernumgebung in der Schulpraxis und ein Sich-selbst-Üben als Lehrer*in und somit ein weiterer Schritt, in der Entwicklung ihrer pädagogischen Haltung.

3 Pädagogisch-reflexive Haltung

Eine pädagogisch-reflexive Haltung von Studierenden ist nicht direkt herstellbar. Anders wäre es aus humanistischer Perspektive gesehen fatal, da es dann manipulativ und kontrollierbar wäre. Lehrende an der Hochschule und Praxismentor*innen können nur Wege aufzeigen und die Studierenden auf ihrem Weg zu einer professionellen Haltung begleiten.

Innerhalb dieses Weges erscheint das Zusammenwirken der o.g. Sphären mit konstruktiven Aufgabenstellungen, Fragen und reflexiven Antwortversuchen aus Theorie und Praxis, eine geeignete Struktur zu bilden.

Phänomenologisch-pädagogisch beschreibt Brinkmann (Brinkmann 2021, 194) diese Struktur aus seiner Forschung zur Unterrichtsübung, indem er sagt:

„Ich gehe also davon aus, dass das Einüben (des Lehrens, des Unterrichts) der Ausübung (der Praxis des Lehrens und Unterrichts) bedarf und darin zugleich ein Sich-selbst-Üben stattfindet. Das Ein- und Ausüben zielt somit nicht nur auf ein Können, auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die kultiviert werden sollen. Ein- und Ausüben erfordert Arbeit, Konzentration, Anstrengung, Überwindung und Fehlertoleranz. Zugleich findet mitgänglich mit der Kultivierung der Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Kultivierung des Selbst statt – eine Formgebung und *formatio*, in der eine Haltung und ein Stil ausgebildet wird. Dieses Ethos des Lehrens und Unterrichts wird nur möglich, indem im Ein- und Ausüben ein Selbst-Üben und eine Selbstsorge stattfindet.“

Die Entwicklung einer pädagogischen Haltung durch das Ein- und Ausüben von Unterricht, aber auch durch das Sich-selbst-Üben erscheint als entscheidender Hinweis von Brinkmann. Dieser Prozess, in dem eine pädagogisch-reflexive Haltung entwickelt werden kann, wird im Hintergrund des Lehramtsstudiums der Primarstufe mitgedacht, ist aber so deutlich vielleicht nicht in der Konstruktion des Studiums, im Theorie-Praxis-Verhältnis des Studierens, in der Erfahrungswelt der Studierenden im Fokus.

Die Ausbildung der Haltung, eines Stils, ist nicht in Kompetenzrastern darstellbar. Die in dieser Arbeit gekennzeichneten drei Sphären können nur mögliche Bedingungen der Einnahme einer pädagogisch-reflexiven Haltung sein. Pädagogisch wird die Haltung der Studierenden im professionellen Sinn durch die theoriegeleiteten Lehrveranstaltungen, das Handeln in der Schulpraxis und deren Schwerpunkte. Reflexiv wird die Haltung durch das Zusammenspiel von Theorie und Praxis in einer bildenden Erfahrung, d.h. durch reflexiv-begründete Analysen. Sich-selbst-Üben, sich in Form bringen hat in diesem Prozess einer Professionalisierung keine nachrangige Bedeutung, ist kein Prozess, der gleichsam nebenbei mitfließen soll. Erst durch das gesamtheitlich betrachtete Zusammenwirken der einzelnen Sphären ergeben erste Züge einer pädagogisch-reflexiven Haltung von Studierenden Halt. Durch diesen ersten Halt kann sich im Laufe des Studiums die Haltung durch Erfahrung und reflexiv-begründete Analysen immer wieder weiterentwickeln, professionelleren Ansprüchen gerecht werden, ohne dass die individuelle Perspektive der Studierenden in diesem Prozess verlorengeht.

Auf die Frage, warum sich eine so beschriebene Haltung nicht einfach erzeugen lässt und somit auch überprüfbarer wäre, lässt sich aus bildungswissenschaftlicher Sicht durch die Komplexität des Geschehens antworten: Forschungsergebnisse zeigen auf, dass sich noch so gut durchdachte Theorien, Modelle, Konzepte und Methoden eben nicht in einer Art Top-down-Struktur auf die Praxis umsetzen lassen. Die Kausalität von Ursache–Wirkung ist im pädagogischen Denken und Handeln durch die Dynamik, das Eigenleben im Unterricht nur ansatzweise zu erforschen (vgl. Herzog 2011, 123ff.). Zu viele Aspekte aus pädagogischer, psychologischer und soziologischer Sicht bestimmen das Geschehen und können in der Fülle nur jeweils einer Forschungsfrage entsprechend einigermaßen beleuchtet werden. Daraus eine einzige pädagogisch-reflexive Haltung zu konstruieren und diese möglicherweise auch noch in einer Art Stufenmodell, d.h. qualitativ unterzuordnen, bzw. in ein Kompetenzraster zu formen, erscheint einerseits sehr schwierig und andererseits vielleicht sogar kontra-produktiv (vgl. Reichenbach 2013, 48 ff., 2020, 76 ff.).

Um den Studierenden den Weg zu einer pädagogisch-reflexiven Haltung zu erleichtern, braucht es die bildende Erfahrung, wie oben bereits dargelegt. Diese Erfahrungen müssen im Studium gemacht werden können. Günther Buck hat mit seinen Studien zum Erfahrungslernen gezeigt, dass Erfahrung machen auch dann Erfahrung haben bedeutet. Die Erfahrung hat somit auch eine reflexive Struktur, indem Erfahrung über eine Erfahrung, die gemacht wurde, entsteht. Die gemachte Erfahrung wird reflektiert, und der Lernende erhält Erfahrung über seine Erfahrung. Der Lernende lernt folglich aus Erfahrung und aus Erfahrung über seine Erfahrung. Lernen die Studierenden durch das Zusammenwirken der drei Sphären im Studium, Erfahrungen zu machen und eine Erfahrung über ihre Erfahrung zu erleben, so kann die von Buck ausgewiesene Transformation im Lernen stattfinden. In dieser skizzierten Struktur des Studierens entsteht eine Transformation der Studierenden im Studieren durch bildende Erfahrung, durch ein Ein- und Ausüben von Unterricht, ein Sich-selbst-Üben und durch die Einnahme einer pädagogisch-reflexiven Haltung (vgl. Buck 2019, 52ff., vgl. dazu auch Meyer-Drawe 2008, 38 ff.).

Eine pädagogisch-reflexive Haltung zeigen Studierende, wie sich Anderen und der Welt gegenüberstellen. Sie können das auf eine bestimmte Art und Weise tun, aber eben auch auf viel andere Art und Weise. Sie zeigen ihre Haltung im Studium, sei es im Üben des pädagogischen Denkens genauso wie im pädagogischen Handeln in der Schulpraxis. Diese Haltungen der Studierenden weisen Bewertungen auf, die durch Einsichten im Studium entstehen können. Pädagogische Situationen werden in theoriegeleiteten Seminaren und in der Schulpraxis nun bewertet. Bei der Bewertung wird die Frage nach dem Guten in der Entscheidung gestellt und hinterfragt. Studierende kommen durch pädagogisches Denken und Handeln im Studium in Konfrontation mit der pädagogischen Ethik. Handeln die Studierenden vor Schüler*innen, Mentor*innen und Praxisberater*innen, so bewerten sie pädagogische Situationen, und Andere können diese Bewertung wahrnehmen. Die Fähigkeit zu bewerten, gilt es im Studium auszubilden.

Abschließend wird hier noch einmal auf die phänomenologisch-pädagogische Perspektive von Brinkmann (Brinkmann 2021, 212) eingegangen, der die Relativierung des pädagogischen Ethos benennt:

„Als pädagogisches Ethos ist diese Bildung und Übung von Urteilen mit Blick auf spezifische Domänen pädagogischen Handelns zu entwickeln. Übungen des Ethos zielen nicht auf die Perfektion eines Ethos, die Herausbildung bestimmter Kompetenzen, das Erlernen eines pädagogischen Tugendkatalogs oder die Rationalisierung des Impliziten, sondern auf eine Bildung des Ethos im Sinne der Pluralisierung in der moralischen Entscheidungsfähigkeit sowie der Sensibilisierung für Herausforderungen und Entwicklungspotentiale in Bezug auf ein professionelles Ethos.“

Abbildungsverzeichnis

Abb.: Pädagogische Sphären im Lehramtsstudium der Primarstufe, Quelle: eigene Darstellung, 2022

Literaturverzeichnis

- Agostini, E. (2016). „Lektüre von Vignetten: Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens“. In: Baur, S. & Peterlini, H. K. (Hrsg.). *An der Seite des Lernens*. (S. 55-62). Wien: Studienverlag.
- Brinkmann, M. et al. (2015). *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*. Berlin: Springer VS.
- Brinkmann, M. (2021). *Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buck, G. (2019). *Lernen und Erfahrung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gebert, A. et al. (2011). *Mathematik ist mehr als Rechnen*. Berlin: Senatsverwaltung.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Berlin: Budrich.
- Hengartner, E. et al. (2006). *Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte*. Zug: Klett.
- Herzog, W. (2011). *Eingeklammerte Praxis– ausgeklammerte Profession*. In: Bellmann, J. & Müller, T. (Hrsg.). *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. (S. 123-146). Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Mikhail, T. (2016). *Pädagogisch Handeln*. Paderborn: Schöningh.
- Reichenbach, R. (2013). *Für die Schule lernen wir*. Seelze: Kallmeyer.
- Reichenbach, R. (2020). *Understanding Institutionalized Education: Towards a Different Philosophy of the School*. Cambridge Scholars Publishing.
- Sloterdijk, P. (2004). *Sphären. Drei Bände*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sloterdijk, P. (2009). *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Tretter, K. et al. (2009). Individuelle Stärken herausfordern. 11 Lernumgebungen für einen differenzierenden kompetenzorientierten Mathematikunterricht von der Schulanfangsphase bis zur 6. Klasse. Berlin: Senatsverwaltung.

Varelja, G., Varelja-Gerber, A., Musilek, M. (2021). „Schöne Muster. Mathematische Lernumgebungen für die Primarstufe“. Abrufbar unter: <https://www.phwien.ac.at/die-ph-wien/institute/institut-fuer-elementar-und-primarbildung/service> (10.6.2021)

Autor

Prof. Dr. Gordan Varelja

Professor an der Pädagogischen Hochschule Wien für Fachdidaktik Mathematik unter besonderer Berücksichtigung bildungstheoretischer Forschungsperspektiven

gordan.varelja@phwien.ac.at