

*Georg Hans Neuweg*

***Emergenzbedingungen  
pädagogischer Könnerschaft***

*Erschienen in:*

*Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein  
Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?.*

*Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005, S. 205–228.*

Georg Hans Neuweg

## **Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft**

Vor dem Hintergrund eines breitflächig steigenden Utilitätsdrucks auf die Universitäten wird die Frage nach der „Praxisrelevanz“ des dort zu erwerbenden Wissens keineswegs bloß an erziehungswissenschaftliche Studiengänge gerichtet. Sie drängt sich dort freilich aufgrund der Nachhaltigkeit, mit der das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik seit jeher vor allem mit Blick auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern erörtert wird, in besonderer Weise auf.

Im Folgenden soll deshalb dem Stellenwert und den Grenzen des Wissens beim Aufbau pädagogischer Könnerschaft nachgespürt werden. Dies geschieht, indem vier aufeinander nicht reduzierbare Emergenzbedingungen einer solchen Könnerschaft unterschieden werden, deren eine Wissen ist und deren andere Erfahrung, Reflexion und Persönlichkeit sind.

### **1. Erfahrung**

#### *1.1 Das Können und die Universität – ein notwendig schwieriges Verhältnis*

Dass das Geschäft des Lehrers gekonnt und nicht bloß gewusst sein will, ist unstrittig. Umstrittener schon ist die Frage, ob und in welchem Maße Wissen an Können heranreicht und welcher Stellenwert daher der Erfahrung beim Könnersaufbau zukommt. Gegen die Idee einer „Integration“ von Theorie und Praxis werden mit zunehmender Intensität eine Differenzthese<sup>1</sup> und mit ihr die Auffassung in Stellung gebracht, dass Wissen „träge“ und Können wesentlich oder gar ausschließlich eine Funktion der Erfahrung sei. Diese Vorstellung vom durch Wissen nicht einzuholenden Eigensinn des Könnens ist keineswegs neu. So formuliert schon DIESTERWEG in seinem „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“ im 19. Jahrhundert, es solle nur ja keiner hoffen,

„durch das Studium irgendeiner *Theorie* ein praktischer Erzieher oder Lehrer werden zu können. Die Praxis lernt sich nur in der Praxis, im Leben. Man kann alle Gesetze und Regeln wissen, ohne sie zweckmäßig anwenden zu können; und man kann (es gibt Leute, welche) sie zweckmäßig anwenden, ohne sich der Theorie, der allgemeinen Regeln usw. bewusst zu sein. Der Pädagogiker ist nicht notwendig Pä-

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu NEUWEG (2004a) für eine Auffächerung sowohl der Integrations- als auch der Differenzthese in unterschiedliche Modellvorstellungen vom Zusammenhang zwischen Wissen und Können.

dagog, der Pädagog nicht Pädagogiker. Jener (der Theoretiker) schwatzt, dieser (der Praktiker) handelt.“ (DIESTERWEG 1851/1958, S. 55)

In der Tat wohl lernen Studierende an der Universität viel kennen, aber vergleichsweise wenig können. Warum ist dem so?

*Erstens* eignet der Universität notwendig – mit WITTGENSTEIN (1958, S. 39) gesprochen – das „Streben nach Allgemeinheit“ und die „verächtliche Haltung gegenüber dem Einzelfall“. Wissen um das Allgemeine aber hat im Kontext der Könnerschaft nur „den Status eines Inbegriffs von Vorkenntnissen“ (WIELAND 1987, S. 37), weil Können (soweit es sich überhaupt als Anwenden von Wissen darstellt) die Kunst der Kontextualisierung dieses Wissens auf besondere Fälle einschließt. Das Anwenden einer Regel ist immer ein An-Wenden, „ein Abwenden vom allgemeinen Verfahren und ein Hinwenden zum besonderen Fall; ein Wenden des allgemeinen Verfahrens derart, dass es auf den besonderen Fall passt“ (ORTMANN 2003, S. 34). Und weil dies Interpretation sowohl der Regel als auch der Situation verlangt, ist Könnerschaft niemals bloße Wissensapplikation. Mitzudenken und mitzuschulen ist vielmehr die Kontextualisierungskompetenz des Anwenders. KANT sprach in diesem Zusammenhang bekanntlich von der „Urteilkraft“, durch die der Praktiker entscheiden könne, „ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht“, und deren es bedürfe, weil bei jeder Regel „von einer Menge Bedingungen abstrahiert wird, die doch auf ihre Ausübung notwendig Einfluss haben“ (KANT 1793, S. 275); aus den gleichen Gründen postulierte HERBART (1802) den „Takt“ als Mittelglied zwischen Theorie und Praxis.

Die Urteilkraft nun lässt sich nicht ihrerseits theoretisch vermitteln, 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, S. 275). Urteilkraft oder Takt wollen „gar nicht belehrt, sondern geübt sein“, müssen durch „Beispiele und wirkliche Geschäfte“ erworben werden oder aber sind „Naturgabe“ (KANT 1787, S. 131 f.). Schon deshalb kann universitäre Bildung nicht Berufsausbildung sein, fehlt in ihrem Rahmen doch „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 1802, S. 139).

Zu erinnern ist *zweitens* daran, dass Lehrer ihr Können letztlich unter den Bedingungen hohen Handlungsdrucks im Klassenzimmer verausgaben müssen (vgl. dazu insbes. WAHL 1991). Kontextualisierungskompetenz als Ausdruck der Bedächtigkeit verharrt noch auf der Ebene der Unterrichtsvorbereitung; Unterrichtsdurchführung aber verlangt mehr und anderes. Der Takt meint bei HERBART nicht zufällig mehr als Urteilkraft, er ermöglicht außerdem „schnelle Beurteilung und Entscheidung“ (1802, S. 141), „rasche und entschlossene Tat“ (ebd., S. 145). Die

„Kunst“ sei „eine Summe von Fertigkeiten“ und dürfe „während der Ausübung sich in keine Spekulation verlieren“ (ebd., S. 139).

Didaktisch impliziert dies die Notwendigkeit systematischen und ausgedehnten Wahrnehmungs- und Verhaltenstrainings. Kaum etwas aber ist den Universitäten fremder als das elementare didaktische Element der Übung, und so bleibt, wie BOLLNOW (1991, S. 15) in einer lesenswerten Hommage an das Üben formuliert, ihr Bildungsergebnis gemessen am Maßstab einer genauen Formung der entsprechenden Fertigkeiten „im Ungenauen und Ungefähren“. Das sollte man auch kaum anders wollen. Denn, so kann man von BOLLNOW an anderer Stelle (1991, S. 107) lernen: Die systematische Entwicklung des Übens wird „so weit und auch nur so weit gelingen, als zuvor das betreffende Können in eine systematisch durchgebildete, bestimmten Regeln unterworfenen Form gebracht ist.“ Üben lässt sich eben nur, was zuvor übbar gemacht – und das heißt relativ zur Komplexität pädagogischen Geschehens bisweilen: zurechttrivialisieren – wurde. Dass solche Formen der Komplexitätsreduktion im Rahmen der Vorbereitung auf Lehrerhandeln unverzichtbar sind, bedeutet nicht auch schon, dass Universitäten – als die Orte der intellektuellen Differenzierung und Nuancierung schlechthin – für ihre Inszenierung prädestiniert wären.

Tatsächlich schenken die Universitäten der Dimension des Könnens, insbesondere unter den Bedingungen der Zweiphasigkeit, in der Regel kaum direkte Aufmerksamkeit. Entweder scheint man sich Können als schlichte Wissensapplikation zu denken, wonach sich dann der Aufbau von Könnerschaft mit der Vermittlung von Wissen(schaft) schon erledigt hätte. Oder man konzipiert Können als Verausgabung von Routinen auf der Grundlage „prozeduralen“ Wissens, womit die Aufgabe der Könnensformung nur um den Preis der Umwandlung der Universität in eine Trainingsanstalt erledigbar wäre. Können wird so zu einer Dimension, von der man entweder glaubt, sie ohnehin „automatisch“ anzustreben („knowledge informs action“), oder zu einer, die man im universitären Rahmen gar nicht anstreben will.

Nun darf man aber *drittens* Können keineswegs exklusiv, ja in seiner Hochform nicht einmal vorrangig, als Anhängsel bewusst angewandten oder durch Training unbewusst gewordenen Wissens auffassen. Verstellt wird diese Einsicht durch eine äußerst traditionsreiche Dichotomie im handlungstheoretischen Denken, die „intelligentes“, planerisches, wissensanwendendes, „echtes“ Handeln auf der einen Seite von routinehaftem, gleichermaßen notwendigem, aber doch unflexibel-geistlosem, bloßem Verhalten unterscheidet. Nicht jedes intuitive Handeln aber kann angemessen als bloßes Abarbeiten von Routinen gedeutet werden. Der Begriff des Automatismus wird vielen intuitiven Handlungsformen nicht gerecht, suggeriert er doch eingeschränkte Verhaltensvariabilität ebenso wie eine gewisse

Bewusstlosigkeit in der Ausführung. Über beides fühlen sich – zum Beispiel – kreative Erfinder, Blitzschachspieler oder kompetente Lehrer nicht wirklich gut beschrieben.

Die analytische Handlungstheorie (vgl. RYLE 1969, KEMMERLING 1975, NEUWEG 2000a, 2001, S. 59 ff.) rückt deshalb in den Blick, dass es über explizites Wissen und rationale Planung hinaus noch weitere Erzeugungsprinzipien für flexible, kunstfertige Praxis gibt. Sie bereitet auf diese Weise den Weg für die Einführung eines Handlungstyps, der sich durch seinen intuitiven Charakter bei gleichzeitig hoher Flexibilität auszeichnet und den man unterschiedlich bezeichnen mag: als *intuitives* (DREYFUS/DREYFUS 1987), *intuitiv-improvisierendes* (VOLPERT 1994, 2003), *künstlerisches* (BRATER 1984) oder *situierendes* Handeln (SUCHMAN 1987), als *knowing-in-action* und *reflection-in-action* (SCHÖN 1983, 1987) oder – für den speziellen Fall, dass sich dabei spezifische subjektive Erlebnisqualitäten entfalten – auch als Handeln im *flow* (CSIKSZENTMIHALYI 1992, 1997).

Ein solches Handeln wird nicht oder nicht primär durch Pläne, sondern vor allem durch die sensible Einlassung auf die situativen und wechselnden Umstände gesteuert, in einem Modus also, der in dynamischen, schlecht-strukturierten Handlungsfeldern bedeutsam ist, in denen weder der alles im Detail vorausplanende Bürokrat noch der unflexible Routinen abarbeitende Handlungsautomat besonders erfolgreich sein werden. Zumindest das konkrete Unterrichtshandeln von Lehrerinnen und Lehrern ist von dieser Art, zeichnet sich Unterricht doch durch die Merkmale der Komplexität, Vernetzung, Intransparenz, Polytelie und Eigen-dynamik aus (vgl. WAHL 1991). Wer sich auf die Suche nach einer dem Pädagogen angemessenen Handlungsregulationstheorie macht, tut deshalb gut daran, den Lehrer nicht bloß mit einem Architekten und Baumeister, sondern vor allem auch mit einem Wildwasserpaddler zu vergleichen:

„Wer beispielsweise plant, eine Reihe von Stromschnellen mit einem Paddelboot zu befahren, wird vermutlich eine Weile oberhalb der Stromschnellen sitzen und seine Fahrt planen. Der Plan könnte ungefähr so aussehen: ‚Ich werde so weit wie möglich nach links fahren, versuchen, zwischen diesen beiden großen Felsen durchzukommen, dann scharf nach rechts übersetzen, um an diesem nächsten Hindernis vorbeizukommen.‘ [...] Aber wie detailliert er auch immer sein mag, der Plan endet, wenn die Aufgabe, das Boot durch die Stromschnellen zu steuern, tatsächlich beginnt.“ (SUCHMAN 1987, S. 52, Übers. G. H. N.)

Mit welcher Art von „Wissen“ ist zu rechnen, wenn man es mit intuitiv-improvisierendem Handeln zu tun hat? Offenbar etabliert sich dieses nicht über dem und zusätzlich zum, sondern liegt *im* Handeln selbst, weswegen es angemessen als „implizites Wissen“ (vgl. NEUWEG 2001, 2004b) bezeichnet werden kann. Typischerweise haben erfahrene Experten große Schwierigkeiten, dieses Wissen sprachlich zu veräußern, und wo sie es tun, ist die Grenze zwischen nachträg-

lich handlungsrechtfertigendem und tatsächlich handlungssteuerndem Wissen kaum eindeutig zu ziehen (vgl. dazu eingehend NISBETT/WILSON 1977 und NEUWEG 2001, S. 75 ff.).

Nun nährten der Anfang der 80er Jahre einsetzende Aufschwung des Forschungszweiges *research on teacher thinking* (vgl. CLARK/PETERSON 1986) und das sich etwa zeitgleich im deutschen Sprachraum etablierende „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ (vgl. GROEBEN et al. 1988) durchaus die Vermutung, dass die das Lehrerhandeln tatsächlich leitenden Wissensbestände und Denkstrukturen wesentlich durch die Praktiker selbst und außerhalb der akademischen Ausbildung erzeugt werden. Aber das muss den Glauben an die Herstellbarkeit von Können durch die Vermittlung von Wissen nicht erschüttern. Man könnte immerhin von außen versuchen, was erfahrene Experten offenbar nicht können, nämlich: „subjektive Theorien“ durch *knowledge elicitation* zu explizieren, um sie akademisch lehrbar zu machen.

Bei der Beurteilung der Aussichten eines solchen Unterfangens ist es zweckmäßig, zwischen einem „starken“ und einem „schwachen“ Begriff impliziten Wissens (NEUWEG 2000b, S. 198 f.) zu unterscheiden. In der schwächeren Begriffsfassung meint implizites Wissen ein dem Könner nicht verbal zugängliches, durch die dritte Person aber durchaus explizierbares Wissen. Mit der starken Begriffsfassung wird dagegen auf im Handeln verausgabte, nicht-formalisierbare „Wissensbestände“ abgestellt, die sich der Abbildung auf Regeln entziehen. Didaktisch ist diese Unterscheidung von größter Bedeutung. Während nämlich für implizites Wissen in der schwächeren Form gefragt werden kann und letztlich empirisch entschieden werden muss, ob dieses zweckmäßigerweise explizit oder implizit erworben werden soll, kann implizites Wissen in der starken Form per definitionem nur implizit erworben werden.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Beispielsweise ist seit den Untersuchungen DEGROOTS (1965) zur Expertise im Schachspiel die Hypothese weit verbreitet, dass das intuitive Reagieren von Experten wesentlich auf ihre Fähigkeit zur „kategorialen Wahrnehmung“ (BROMME 1992), auf ihre spontane Urteilskraft (vgl. NEUWEG 2001, S. 263 ff.), zurückzuführen ist, d. h. auf das Vermögen, Situationen gestalthaft als typisch wahrzunehmen und sie mit Prozess- und Handlungsvorstellungen zu verknüpfen. Es ist sehr wahrscheinlich, dass die kategorialen Schnitte, die Expertinnen und Experten über ihre Erfahrung legen (um sie so zu allererst zu konstituieren), auf Formen eines explizitdefinitiv nicht erschöpfend fassbaren „Begriffswissens“ zurückgehen – ein Problem, auf das man auch im Forschungsprogramm Subjektive Theorien gestoßen ist: „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 1981, S. 59)

Derartige Lernprozesse müssen keineswegs undidaktisiert bleiben. Intuitives Können kann sich zum einen entlang der Beobachtung intuitiven Könnens bei anderen entwickeln. Diesem Prinzip der intelligenten Imitation hat POLANYI, der gemeinhin als Schöpfer des Begriffs des impliziten Wissens gilt, besondere Bedeutung beigemessen:

„Man folgt seinem Meister, weil man seinen Vorgangsweisen vertraut, auch wenn man deren Effektivität im Detail nicht analysieren und erklären kann. Indem der Lehrling dem Meister zusieht und seinem Beispiel nacheifert, erwirbt er unbewusst die Regeln der Kunst, jene eingeschlossen, die der Meister selbst nicht explizit kennt.“ (POLANYI 1964, S. 53, Übers. G. H. N.).

Zum anderen darf aus der Tatsache, dass Experten über weite Strecken intuitiv handeln, nicht geschlossen werden, dass sie diese Handlungsfähigkeit unbedingt nur ungeleitet probierend oder mimetisch erlernen sollten. Dies gibt etwa DILLER (1975, S. 59) zu bedenken, wenn sie davor warnt, „ungerechtfertigte Schlüsse über Regelerwerb aus Beispielen erfolgreichen Regelbefolgens“ zu ziehen. Es genüge nicht, „Anfänger einfach einem praktizierenden Experten zu überantworten in der Hoffnung, dass sie die notwendigen Regeln und Fertigkeiten unbewusst lernen werden“ (ebd., S. 61). Gerade für den Anfänger sei der Experte nicht notwendigerweise ein guter Lehrer. „Der erfolgreiche Praktiker, eben weil er erfolgreich ist, schenkt genau dem, worauf der Anfänger achten muss, um zu lernen, keine Beachtung mehr. In seiner Rolle als erfahrener Praktiker ist er außerdem möglicherweise weder damit befasst noch fähig, viele der Regeln, denen er folgt, zu spezifizieren“ (ebd.).

Beim Aufbau pädagogisch-didaktischer Handlungskompetenz wird es deshalb in vielen Bereichen darum gehen müssen, eine Bewegung vom Rational-Expliziten hin zum Intuitiven anzuleiten. Dabei darf man freilich nicht auf die Vorstellung eines bloß abgeleiteten Charakters intuitiv-improvisierenden Handelns zurückfallen und einen solchen Lernprozess als schlichte Unbewusstwerdung eines zunächst expliziten Wissens auffassen. Auszugehen ist vielmehr von einer Anreicherung der „Wissensbasis“ im Gefolge späterer Erfahrung, von einer qualitativen Neuorganisation des Denkens „vom regelgeleiteten ‚Know-that‘ zum erfahrungsbasierten Know-how“ (DREYFUS/DREYFUS 1987, S. 41).<sup>1</sup> Diese Vorstellung impliziert zugleich, dass Rückgriffe auf das zunächst orientierende Anfängerwissen nach Vollzug der Anreicherung durch Erfahrung weder nötig noch gewollt sind.

---

<sup>1</sup> Das wohl elaborierteste Anreicherungsmodell dieser Art stammt von Hubert und Stuart DREYFUS (DREYFUS/DREYFUS 1987). In der Lehrerexpertenforschung hat es u. a. deshalb Beachtung gefunden (vgl. z. B. BERLINER 1994, BARONE et al. 1996, NEUWEG 1999, KOCH-PRIEWE 2002), weil es auf komplexe, schlecht strukturierte Problembereiche bezogen ist, zu denen DREYFUS/DREYFUS (1987, S. 42) ausdrücklich auch „Schulunterricht und alle sozialen Interaktionen“ zählen. (Zum dabei postulierten fünfstufigen Entwicklungsprozess vgl. ausführlicher NEUWEG 2001, S. 296 ff.).

Wissen dieser Art hat den Charakter einer vorläufigen Starthilfe für den Lernprozess, Stützrädern am Fahrrad gleich, auf dies es möglichst frühzeitig zu verzichten gilt.

## 1.2 *Der Nährboden des Könnens: Eine Kultur der Einlassung*

Die spezifische Spannung zwischen den Polen des Wissens und des Könnens entsteht nun nicht einfach dadurch, dass Wissen Erfahrung nicht zu ersetzen vermag. Die Bewegung in der Welt des Wissens ist nicht bloß *unpraktisch*; sie ist in dem Maße außerdem *antipraktisch*, in dem sich die Fähigkeit zum intuitiv-improvisierenden Handeln und das ihm inkorporierte implizite Wissen nur in einer Kultur der Einlassung entwickeln können. Einer solchen Einlassung – als Einlassung *in situ*, aber auch als dauerhafter Habitus des Sicheinlassens – kann Wissen nämlich im Wege stehen. Das Postulat, dass der Mensch „in möglichst vielen Situationen“ über das, was er tut, nachdenken soll (GROEBEN 1988, S. 97), und die These, dass er durch Reflexion „ein besserer“ wird (DANN 1983, S. 88), sind in dieser Form zu gewagt. Im Gegenteil kann man auch zu viel wissen und man kann es zur falschen Zeit wissen.

Als Tausendfüßersyndrom kennt erstens schon der Alltagssprachgebrauch *die Verdrängung der Achtsamkeit durch das, was man dafür hält*. Der Seiltänzer, der nicht auf das Ende des Seiles, sondern darauf achtet, wie er das Gleichgewicht hält (POLANYI 1969, S. 213), der Pianist, konzentriert nicht auf das Stück, das er spielen möchte, sondern auf seine Fingerbewegungen (POLANYI 1964, S. 56), und der Redner, der seine Idee aus dem Blick verliert, weil er beginnt, auf die Worte als ihren bloßen Ausdruck zu fokussieren, mögen dafür als Beispiele stehen. Psychologen ist das Phänomen nuancenreich geläufig, als *choking*<sup>1</sup> etwa oder als *verbal overshadowing*<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Es handelt sich dabei um Leistungseinbußen unter Druck, also gerade dann, wenn Handeln unbedingt gelingen soll (vgl. z. B. BAUMEISTER 1984). Angenommen wird, dass Leistungsdruck zu einer erhöhten Selbstaufmerksamkeit führt, die für den Leistungsabfall ursächlich ist. Wissenspsychologisch ist dies deshalb interessant, weil das Erinnern von urteils- oder handlungsrelevantem Wissen ebenfalls zu einer erhöhten Selbstaufmerksamkeit führen wird. Diese verträgt sich aber nicht mit Achtsamkeit und Gelassenheit als „den grundlegenden Gestaltmerkmalen eines gelingenden Handelns“ (VOLPERT 1993). Überhaupt dürfte die jeweils vorherrschende Stimmungslage ein wichtiges Unterscheidungskriterium zwischen den Handlungsformen sein. Während intuitiv-improvisierendes Handeln durch ein „Im-Rhythmus-der-Dinge-sein“ gekennzeichnet ist, ist für rational-planendes Handeln eher „ein Grundton des wachen Besorgtseins“ typisch (VOLPERT 2003, S. 82).

<sup>2</sup> Vermutet wird, dass sich Verbalisierung dann nachteilig auswirkt, wenn an einer mentalen Leistung nicht-berichtbare Prozesse beteiligt sind, die durch Verbalisierung „überschattet“ werden. So zeigen SCHOOLER/ENGSTLER-SCHOOLER (1990) bspw. für den „Kennerblick“ eine Beeinträchtigung durch Verbalisierung. Versuchspersonen, die ein Gesicht beschreiben sollen, zeigen



Als Dienst nach Vorschrift ist zweitens *die Verdrängung lebendiger Flexibilität durch Kodifizierung* bekannt. Er kann unter anderem dort entstehen, wo versucht wird, sich gelingendes Können als Wissen verfügbar zu machen. BOURDIEU (1992, S. 102 f.) warnt deshalb davor, in den Hervorbringungen des „Habitus“ nach mehr Logik zu suchen, als sie aufweisen, denn: „Die Logik der Praktik besteht darin, nicht weiter als bis zu jenem Punkt logisch zu sein, ab dem die Logik nicht mehr praktisch wäre.“ Deshalb müsse die Arbeit des Kodifizierens einhergehen mit einer Theorie der Effekte des Kodifizierens, wenn man verhindern will, dass unbemerkt die Logik der Sachen durch die Sache der Logik ersetzt wird. Das gilt wohl auch und besonders für den Akteur selbst. Denn Können aktualisiert sich immer neu in der Besonderheit der jeweiligen Situation. Wissen aber bildet die Prozessualität dieses Könnens notwendig auf die Starrheit und Sterilität einer Struktur ab und verändert es in diesem Abbildungsprozess wesentlich.

Nicht obwohl, gerade *weil* wir reflexiv befestigen, was ohne Reflexion gelungen ist, begeben wir uns oft unseres Könnens. 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.<sup>1</sup>

„Eine der Stärken (und zugleich Schwächen) der Formalisierung“, analysiert BOURDIEU (1992, S. 108), „liegt darin, dass sie – wie jede Rationalisierung – einem erspart, sich Neues ausdenken, improvisieren, schöpferisch tätig sein zu müssen.“ Daher gibt es drittens das Problem der *Verdrängung von Lernen durch Wissen*. Dies zu sehen fällt einer verbreiteten Attitüde wegen besonders schwer, welche gerade umgekehrt eher Praxis als Lernhindernis zu deuten geneigt ist: „Dort wo das Studium gelingt, entfällt die Trivialisierung, damit aber zugleich auch die Voraussetzung für stabiles Alltagshandeln“, mutmaßen etwa NEUMANN/OELKERS

---

später deutlich schlechtere Wiedererkennungslösungen als Personen, die „nur“ sehen. Manches, so die Schlussfolgerung, solle daher lieber ungesagt bleiben. Ähnliche Phänomene werden für die Urteilsbildung nachgewiesen. Je analytischer eine Entscheidung getroffen wird, desto stärker weicht sie von Expertenurteilen ab (vgl. WILSON/SCHOOLER 1991). Erklärbar ist dies dadurch, dass durch Analyse nur offensichtliche, nicht aber die ein intuitives Urteil mit beeinflussenden, subtileren Faktoren in den Blick geraten. SCHOOLER/OHLSSON/BROOKS (1993) weisen *overshadowing*-Effekte auch für intuitiv-einsichtiges Problemlösen nach.

<sup>1</sup> Häufig „wird die forcierte Selbstbeobachtung, der Wille zum bewussten ‚Machen‘ dessen, was sich wie von selbst in unbewusster Tiefe vollziehen müsste, zu einem Handicap des schaffenden Künstlers“, meinte FRANKL (1956, S. 101) daher.

(1981, S. 631). Man sollte auch das Gegenteil im Auge behalten: Dort wo *komplexe Praxis* gelingt, entfällt die Trivialisierung durch unterkomplexe Theorie. Einem solchen Gelingen steht Wissen in dem Maße entgegen, in dem der Mensch beginnt, seine Erfahrungen an das immer schon Bekannte und Gewusste anzugleichen, um ihnen so letztlich erfolgreich auszuweichen.

## 2. Wissen

Können als Kategorie einzuführen, die nicht aus dem Wissen ableitbar ist, seine Ausformung dem Prinzip der Einlassung auf Erfahrung zu überantworten und dazu noch seine Beschädigung durch Wissen ins Kalkül zu ziehen, spitzt die Frage zu, warum Lehrerbildung überhaupt auf Universitäten angewiesen sein soll.

Sie ist es, weil pädagogische Könnerschaft äußerst bedeutsame Formen des Wissens einschließt, denen wir uns im Folgenden zuwenden wollen.

### 2.1 *Lehrinhaltswissen als Kernbestandteil fachdidaktischer Kompetenz*

Wir nennen als erste Bedingung pädagogischer Könnerschaft in der Wissensdimension das Lehrinhaltswissen. Vielleicht gilt das Erfordernis seiner Verfügbarkeit als zu selbstverständlich, als dass es eigens erwähnt werden müsste. Wahrscheinlicher dagegen ist, dass das Lehrinhaltswissen oft gar nicht zu den Bestimmungsmomenten *pädagogischer* Könnerschaft gezählt wird. Jedenfalls verweisen Erziehungswissenschaftler nicht allzu häufig darauf, dass Lehrerinnen und Lehrer ihr Fach beherrschen müssen. Dahinter verbirgt sich eine äußerst problematische Dichotomie, die dem „Pädagogischen“ das „Fachliche“ gegenüberstellt und dadurch einen strukturellen Kern zu verfehlen droht, an dem sich das Gelingen von Lehrerbildung mitentscheidet: das pädagogisch-didaktisch geformte Fachliche und das fachlich konkret gewordene Pädagogisch-Didaktische.

Viele, vielleicht die meisten didaktischen Kenntnis- und Könnensbestände werden zu solchen erst, wenn sie sich mit dem Lehrinhaltswissen auf das Engste verbinden. Es ist zum Beispiel wichtig, über die Kriterien der Textverständlichkeit informiert zu sein; aber diesen bloß im Horizont Allgemeiner Didaktik zu begegnen, macht blind dafür, dass man zunächst durch tiefes Verstehen jenes fachliche Substrat aufzuschließen hat, das anschließend verständlich zu vermitteln sein wird. Es mag wichtig sein, allgemeindidaktische Kriterien der Beurteilung der Relevanz von Lehrzielen und Lehrinhalten zu kennen, ihre Anwendung ist aber auf fachliche Kompetenz rückverwiesen. Lehrer müssen wissen, was operationale Lernziele sind und warum es bedeutsam sein kann, Operationalisierungen vorzunehmen; aber diese Art von Wissen ist trivial im Vergleich zu der nur über gediegenes

Lehrinhaltswissen zu erlangenden Fähigkeit, konkrete und anspruchsvolle fachliche Leitideen und Grobziele valide zu operationalisieren. Und ähnlich ist es wichtig, sich mit der Taxonomie kognitiver Lernziele zu befassen; aber die Taxierung konkreter Lernziele ebenso wie die Konstruktion von Aufgaben auf je bestimmten Niveaustufen setzt zuvorderst überragende fachdidaktische Kompetenz voraus. Die Liste ließe sich nahezu beliebig fortsetzen.

Im Rückgriff auf SHULMAN (1986/1991) und BROMME (1992) lässt sich die Kategorie des Lehrinhaltswissens in bedeutsamer Weise binnendifferenzieren. Lehrerinnen und Lehrer brauchen (a) Wissen über die jeweiligen *Fachinhalte*. Ganz im Gegensatz zu der verbreiteten Auffassung, dass für den Pädagogen eine „Light-Version“ des Faches ausreicht, muss dieser ganz im Gegenteil das Fach anders und in gewisser Weise sogar besser beherrschen als der nicht-pädagogische Fachmann. Es braucht tieferes Verstehen, wer anderen beim Verstehen helfen will, es muss um alternative Formen der Organisation dieses Fachwissens Bescheid wissen, wer didaktisch sequenzieren möchte, es muss um Gründe für die Aneignung dieses Wissens wissen, wer möchte, dass Schüler mit Gründen lernen, und es muss die Aussagen der Disziplin zu anderen Aussagen innerhalb und außerhalb der Disziplin in Beziehung setzen können, wer anderen beim Aufbau kohärenten Wissens helfen will. Lehrerinnen und Lehrer müssen (b) eine *Philosophie des Schulfaches* entwickeln, eine bewertende Perspektive auf die Lehrinhalte, die das eigentlich Wesentliche am Fach bestimmt und Auffassungen darüber bündelt, wofür der Fachinhalt nützlich ist und in welcher Beziehung er zum insgesamt menschlichen Lebens und Wissens steht. Sie brauchen (c) *pädagogisch überformtes Inhaltswissen* für den Unterricht, das Aspekte der Lehrbarkeit des Fachwissens einschließt: Wissen um alternative, verständnisdienliche Repräsentationsformate des jeweiligen Wissens (erklärungskräftige Analogien, Illustrationen, Beispiele, Demonstrationen, Umschreibungen usw.), Wissen darüber, was das Erlernen bestimmter Inhalte schwer macht, und Wissen um die von Schülern verschiedenen Alters und Vorwissenshintergrundes mitgebrachten, einschlägigen Vor- und Missverständnisse. Schließlich brauchen Lehrer (d) *curriculares Wissen* in Form eines Wissens um Curricula, um Unterrichtsmaterialien und ihre Qualität, um Indikationen und Kontraindikationen bei der Verwendung spezieller Materialien in speziellen Situationen und um den curricularen Aufbau anderer Fächer.

Die Frage, wie sich beim Expertenlehrer fachwissenschaftliches Wissen, fachdidaktisches Denken und pädagogisches Können zu einer Einheit verbinden, rückt erst allmählich in den Blickpunkt der Lehrerforschung. Wie ertragreich die Auseinandersetzung mit diesem Problem sein wird, bleibt abzuwarten. Man kann durchaus der Meinung sein, dass es fachdidaktisches Wissen als lehrbaren Kanon so nicht gibt, weil fachwissenschaftliches und allgemeindidaktisches Wissen situativ und in kreativen Denkprozessen immer wieder aufs Neue zueinander finden

müssen. Wenn dem so ist, bedürfte es an den Universitäten eines Lehrpersonals, das dieses Zueinanderfinden vordenken kann – auf dem Hintergrund einer immer schon selten gewesenen intellektuellen Doppelsozialisation, die Interesse an den Menschen *und* an den Sachen gleichermaßen grundgelegt hat.

## 2.2 Funktionen pädagogischen Wissens im Lichte des Primats des Könnens

Die wachsende Einsicht in die phänomenologische und theoretische Problematik der Wendung vom „handlungsleitenden“ Wissen (vgl. bspw. BROMME 1992, RADTKE 1996, NEUWEG 2000a) darf nicht dazu verleiten, mit ihr zugleich auch die Konzepte des *handlungsvorbereitenden*, des wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitenden und des *handlungsrechtfertigenden* Wissens aufzugeben. Diese Gefahr wird gegenwärtig durch die Zuwendung zu den vielfältigen Formen einer so genannten reflexiven Lehrerbildung verstärkt, suggeriert der damit verbundene Diskurs doch bisweilen sogar, dass man über Erziehung und Unterricht positiv nichts wissen könne, wegen der damit verbundenen Gefahr rezeptförmigen Handelns besser nichts wissen solle oder dass es ob der Trägheit eines solchen Wissens im Grunde belanglos sei, was und wie viel man wisse (vgl. bspw. KORTHAGEN 2001). Dagegen ist im Auge zu behalten, dass (1.) auch intuitiv-improvisierendes Handeln in übergreifende Pläne eingebettet bleibt und (2.) wie jedes professionelle Handeln einer Begründungsverpflichtung unterliegt, die mindestens potenziell einlösbar sein muss.

Es ist, um auf SUCHMANS Illustration situierten Handelns zurückzukommen, sicherlich richtig, dass der Wildwasserpaddler keine theoretischen Vorschriften erwägt, während er sich am Wasser bewegt, und würde er es tun, er würde kentern. Es ist auch richtig, dass sich seine Könnerschaft kaum als bewusstloses Abarbeiten von Automatismen rekonstruieren lässt. Weiterhin ist richtig, dass sowohl die vorab geschmiedeten Pläne als auch die nachträglichen Verbalisierungen gegenüber dem, was er in situ leisten wird oder geleistet hat, blass bleiben. Aber man kann fragen, worüber der Kanufahrer darüber hinaus im engsten Sinne des Wortes hätte nachdenken können und hoffentlich auch nachgedacht hat. Erst auf der Grundlage der – eben mehr oder weniger bewusst und informiert getroffenen – Entscheidung, den Fluss überhaupt zu befahren und dafür ein Paddelboot zu verwenden, entsteht die Situation, in der später in dieser und keiner anderen Weise intuitiv-improvisierend gehandelt und implizites Wissen verausgabt wird. In der Tat kann, wie HACKL in seiner Kritik am Universalanspruch des Konzepts des impliziten Wissens bemerkt, eine Abtrennung solcher operativen Vorgänge von den ihnen übergeordneten Orientierungsprozessen nur durch „isolierende Ausschnittvergrößerung“ entstehen (HACKL 2004, S. 108), und in der Tat sind es „die diskursiven Begriffe, die die Richtung freilegen, in welcher die *richtigen* Probleme

me ‚gesehen‘ und die *zielführenden* Lösungswege ‚erspürt‘ werden können“ (HACKL 2002, S. 48 f.). Weil deliberatives Vorbereitungshandeln rahmengebend für situiertes Handeln wirkt, ist es auch in der Tat „ein Fehler, ‚Handeln unter Druck‘ lediglich durch jene Prozesse erklären zu wollen, die ganz aktuell in der herausgehobenen Episode ablaufen. Dadurch würde vernachlässigt, dass das Handeln des Akteurs eigentlich nur nachvollziehbar wird, wenn man das Insgesamt seiner Ziele und Pläne kennt und auch weiß, in welches überindividuelle Geschehen, also welches ‚Spiel‘ oder ‚Behavior Setting‘, er eingebunden ist“ (WAHL 1991, S. 42 f.). In diesem Lichte gewinnt die Forderung hohe Plausibilität, dass Prozesse des Lernens nicht mit dem Training einzelner Fertigkeiten, sondern reflexiv anheben sollten, indem am Planungshandeln und den dieses Planungshandeln steuernden Subjektiven Theorien angesetzt wird (WAHL 2002). Diese Forderung einzulösen, verweist aber entschieden zurück auch auf die Konfrontation mit objektiviertem Wissen.

Der Anspruch auf reflektierte Handlungsvorbereitung ist eng verwoben mit der *Begründungsverpflichtung*, der professionelles Handeln zu unterwerfen ist. Auch wenn Wissenschaftswissen kluges und situationsgerechtes Handeln nicht herstellen kann, auch wenn die diesem Handeln unterliegenden Kompetenzen im Einzelfall auf Vorgänge naturwüchsiger Sozialisation, auf komplexe Ketten des Erfahrungslernens oder auch auf Begabung zurückgehen mögen, so muss der Professionelle doch durchgängig rechtfertigen können, was er tut – kurzum: dartun können, dass er so gehandelt hat, *als ob* er Wissen zur Anwendung gebracht hätte, auch wenn er nicht so gehandelt hat, *weil* er Wissen zur Anwendung gebracht hat. Man kann das in der Formel ausdrücken, *dass Professionelle nicht einfach auch schon tun können, was sie wissen, dass sie aber immer wissen müssen, was sie tun.*

In diesen Begründungssituationen darf der Experte zwar mit Recht auf implizites Wissen rekurren und die Abgabe von Ex-post-Rationalisierungen verweigern, die als psychologische Artefakte irrige Annahmen darüber begünstigen, wie Köner ihr Handeln regulieren und wie man solche Handlungsqualitäten aufbauen kann. Aber eine Gesellschaft, die Professionelle gegen Entgelt als ihre verlängerten Arme einsetzt, darf von diesen gleichzeitig verlangen, dass das, was getan wird, in seiner technologischen Komponente zu dem, was wir wissen, und in seiner normativen Komponente zu dem, was man begründet wollen kann, nicht im Widerspruch steht. Lehrerbildung ist daher auf eine doppelte Professionalisierung ähnlich dem von OEVERMANN (1996) vorgestellten Sinne angewiesen, auf Professionalisierung in der und durch die Praxis *und* auf Professionalisierung durch Einsozialisierung in den wissenschaftlichen Diskurs.

Das inzwischen zur Standardformel geronnene Technologieverdikt in der Pädagogik ist in diesem Lichte kaum zu halten. „Wir wollen das Wort ‚Technik‘ auch im pädagogischen Zusammenhang nicht fürchten. Vieles im Unterricht (und in der Erziehung allgemein) ist eine Technik“ – warum eigentlich wagt heute kaum noch jemand in dieser Form zu vertreten, was selbst BOLLNOW (1978, S. 156) noch unbefangen zugestand? Nicht als „handlungsleitendes“, wohl aber als handlungsvorbereitendes Wissen benötigen angehende Lehrerinnen und Lehrer bedingte technologische Regeln, die, gegeben ein bestimmtes Handlungsziel, situative Komponenten mit zu setzenden Handlungen verknüpfen (wobei diese Handlungen teils zu Standardtechniken elaboriert worden sind, für die es empirische Wirksamkeitsnachweise gibt). Vorstufe eines solchen technologischen Wissens sind gesetzesförmige Allaussagen, weshalb die Vermittlung leistungsfähiger erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Theorien zum unverzichtbaren Bestandteil eines Studiums gehört, vor allem, wenn diese kontraintuitiv und daher geeignet sind, pädagogische Alltagsmeinungen zu korrigieren.

Um unangemessene Engführungen des Wissensbegriffes zu vermeiden, muss aber bewusst gehalten werden, dass Handlungsregeln mit unmittelbar instrumentellem Bezug nicht die alleinige und wahrscheinlich auch nicht die quantitativ bedeutendste Form darstellen, in der uns pädagogisches Wissen entgegen tritt. Ein pädagogisches Studium führt insbesondere auch in Begriffswelten, Problemmodelle und Deutungssysteme ein, die Handeln nicht dadurch steuern, dass sie Lösungen anbieten, sondern dadurch, dass sie darüber mitentscheiden, was jemandem überhaupt zum Problem werden kann. So betrachtet erzeugt ein Studium nicht nur und nicht in erster Linie Wissen, es formt vor allem Denken, weil es darüber mitentscheidet, wie wir Erfahrung kategorisieren und Situationen interpretieren. Folgt man der Analyse bei FLECK (1935) (und – von diesem beeinflusst – jener bei KUHN 1969), dann formt sich in der Befassung mit Wissenschaftswissen ein „Denkstil“ aus, verstanden als „Gesamtheit geistiger Bereitschaften, das Bereitsein für solches und nicht anderes Sehen und Handeln“ (FLECK 1935, S. 85). Ein Denkstil freilich ist nichts, dessen Spuren man nach der Aneignung in der Form finden könnte, in der das für technologisches Wissen gelten mag. Vermutlich wird die Wirksamkeit aller intellektuellen Sozialisation zweifelhaft, wenn man sie ausschließlich an langfristig erinnerbarem oder direkt anwendbarem Wissen misst. Vieles davon ist flüchtig. Aber akademische Bildung stattet nicht bloß mit „knowing that“ und schon gar nicht bloß mit „knowing how“ aus, sondern wesentlich auch mit „knowing with“ (vgl. BROUDY 1970, 1977, 1985/86), mit kognitiven Schemata, die Situationen theoretisch strukturieren.

### 2.3 Das Studium und die Kultur der Distanz

Die gängige Vorgabe, in der Lehrerbildung müssten „Theorie“ und „Praxis“ integriert werden, ist mindestens um den Hinweis zu ergänzen, dass eine solche Integration weder gänzlich möglich noch auch wünschenswert ist. Sie ist es, wie wir im ersten Abschnitt gesehen haben, einerseits nicht, weil die Entfaltung des Könnens einer Kultur der Einlassung bedarf, die sich nicht ständig durch Wissen beeindrucken lassen darf. Und sie ist es andererseits nicht, weil umgekehrt auch der Aufbau von Wissen kulturbedürftig ist. Die hier angemessene Kultur ist die Kultur der Distanz. Äußerst fraglich ist nämlich, ob die für die wirklich tief greifende Assimilation sowohl des Fach- als auch des pädagogischen Wissens erforderlichen Bildungsprozesse in der Nähe zum Funktionsfeld und dadurch bewerkstelligbar sind, dass den Studierenden immer und überall mitgeteilt wird, welche „praktische Relevanz“ Erkenntnis für sie hat. Im Gegenteil: Alle Konzepte, „die einen unmittelbaren oder direkten Bezug zwischen Universität und Schule fordern, überführen Studium in Berufsvorbereitung und werden zu Recht mit der Frage konfrontiert, was daran noch ‚Studium‘ genannt werden könnte. Die Distanzforderung ist für jedes Studium elementar, das eben nicht in *Ausübung* eines bestimmten Berufs abgeleistet werden kann.“ (OELKERS/NEUMANN 1985, S. 134).

Wie notwendig dieses Distanzgebot ist, kann man sich an einigen wichtigen Funktionen verdeutlichen, die der Vermittlung pädagogischen Wissens im Rahmen des Aufbaus pädagogischer Könnerschaft zukommen.

Auch wenn Lehrerinnen und Lehrer im Endausbau ihres Könnens nicht bloß automatenhaft-intuitiv, sondern auf der Grundlage feinsten Falldifferenzierungen intuitiv-improvisierend handeln, handeln sie mit großer Wahrscheinlichkeit immer noch innerhalb der tradierten didaktischen und pädagogischen Muster des Systems Schule. Erfahrungslernen bleibt selbst in den günstigsten Fällen in der Regel flexibles Einüben der eben jetzt gerade gängigen schulpraktischen Muster. Damit würde sich Lehrerbildung ihres innovierenden Anspruchs begeben, der darin bestehen muss, diese Muster zu sprengen, soweit es nachweislich effektivere oder humanere gibt. Das Gelingen universitärer Bildungsprozesse ist nicht zuletzt deshalb an ihrem Vermögen zu messen, vorfindliche Praxis zu transzendieren und zu innovieren. Es geht deshalb *erstens* um den Aufbau eines breiten Raums an Handlungsalternativen.

*Zweitens* darf die universitäre Ausbildung ihren reflexiven Anspruch nicht an dem abtragen, was angehenden Lehrern selbst zum Problem wird. Es geht vor allem auch um die Verbreiterung der Perspektiven, aus denen heraus Probleme ihre Rahmung erfahren. Akademisches Wissen induziert eine reflexive Breite, die sich nicht am Maßstab der Utilität erschöpft, und erhöht die Chance, dass Reflexion über den Tellerrand der Klassenzimmererfahrung hinaus- und – beispielsweise –

in curriculare, bildungstheoretische, anthropologische und gesellschaftstheoretische Fragestellungen hineinreicht. Es gilt zu bedenken, dass Theorien impliziten Wissens dazu neigen, Reflexion als Reaktion auf ein Scheitern von Deutungs- und Handlungsroutinen zu konzipieren: Wenn Experten Probleme wahrnehmen, so heißt es, reflektieren sie (besonders deutlich etwa bei SCHÖN 1983 und bei KORTHAGEN 2001). Aber es gilt auch die Umkehrung: Nur wenn Experten reflektieren, nehmen sie Probleme wahr, und das Ausmaß, in dem sie das tun, ist unter anderem eine Funktion der Breite ihres Wissens und einer intellektuellen, an den Wissenschaften weiterentwickelten und nicht bloß praktizistischen Neugierde.

Universitäre Lehrerbildung muss *drittens* um den Aufbau von Hintergrund-, Bildungs- und Reflexionswissen bemüht sein. Lehrer müssen lernen, das, was sie tun oder tun müssen, in umfassenden Begründungszusammenhängen zu reflektieren, und zwar auch in Rahmenbedingungen hinein, die sie selbst kaum verändern können. Dazu gehört beispielsweise die Auseinandersetzung mit dem Leistungsprinzip, seinen Facetten, seinen Begründungen und Grenzen oder die Befassung mit der Frage, warum eigentlich in unseren Schulen Lernwiderstand der Regel-, Lernfreude der Ausnahmefall zu sein scheint.

*Viertens*: Es gibt eine Praxis, die die Universität nicht simulieren muss, weil sie sie selbst modellhaft verwirklichen kann: die Praxis des Neugierigseins und der Suche danach, wie die Dinge wirklich sind oder auch sein könnten, die Praxis des Zweifels und des Aushaltens von Zweifeln, die Praxis des präzisen Denkens und begründeten Argumentierens, vor allem auch die Praxis des Hinausdenkens über den Tellerrand der unmittelbaren Betroffenheit durch Handlungszwänge. In diese Praxis mutig und selbstbewusst einzuführen, ist nicht zuletzt *praktisch* wichtig. Denn die falsifikatorisch-skeptische Grundhaltung, die man an den Wissenschaften und am darin gepflegten Habitus erwerben kann, macht im günstigsten Fall später auch vor den eigenen Überzeugungen nicht halt. Die Einübung in den wissenschaftlichen Denkstil ist und bleibt unverzichtbarer formalbildender Auftrag der Universität; dieser Denkstil repräsentiert letztlich Lern- und Umlernbereitschaft überhaupt. Dies erfordert im Übrigen eine doppelte Distanzierung: Distanz nämlich nicht nur zur Praxis, sondern auch Distanz zu theoretischen Deutungsangeboten. Selbst ein Studium, das sich in der Ausprägung von Denkstilen im FLECKschen Sinne verdient machte, griffe zu kurz, wenn es nicht zugleich die Fähigkeit und Bereitschaft grundlegt, Denkstile auf Prämissen befragen und Prämissen als Denkverbote entlarven zu können.



### 3. Reflexion

Die Formel, Lehrerinnen und Lehrer bräuchten, um ihr Geschäft zu erlernen, „Theorie“ und „Praxis“, bleibt unbefriedigend, weil sie die Kanonisierbarkeit des Lehrerwissens- und -könnens unterstellt und suggeriert, man hätte ausgelernt, wenn man nur genug von beidem bekommen habe. Als weitere Emergenzbedingung der Könnerschaft muss zum Wissen und zum Können jedoch die auf Dauer gestellte reflexive Verarbeitung von Erfahrung hinzutreten.

So zutreffend es nämlich sicherlich ist, dass der lehrerbildungsdidaktische Diskurs den Prozessen des Erfahrungslernens angehender Lehrerinnen und Lehrer in aller Regel unangemessen despektierlich entgegentritt, so richtig ist gleichzeitig, dass man durch Erfahrung nur lernen kann, wenn man durch Erfahrung etwas erfährt. „Praxis“ für sich genommen ist noch keine notwendig lernbedeutsame Kategorie, „denn es gibt im Gegensatz zu anderen Expertisedomänen (z. B. Schach, Physik, Medizin) keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Dauer der Berufstätigkeit von Lehrern, dem Niveau ihres Expertenwissens und ihrem Unterrichtserfolg“ (WEINERT/HELMKE 1996, S. 232). Die nahe liegende Vermutung, „dass das Klassenzimmer kein angemessenes Rückmeldesystem für langfristige Kompetenzsteigerungen der Lehrer darstellt“ (ebd.), weckt jedenfalls Zweifel am Lernpotenzial schlichter Erfahrung und intuitiv-improvisierenden Handelns. Permanentes Feedback über die Erfolgswirksamkeit des eigenen Handelns müsste vor allem subtile Information über die Lern- und Verständnisprozesse der einzelnen Schüler und über die Zusammenhänge zwischen diesen Prozessen und dem eigenen Handeln beinhalten – eine Situation, die bei hinreichender Sensibilität des Lehrenden bestenfalls in one-to-one-teaching-Situationen gegeben ist. Im Unterschied etwa zum Tennisspiel, zum Extremklettern oder zum Schachspiel verringert sich bei der Tätigkeit des Unterrichtens mangels deutlich umrissener Ziele und rascher, klarer und interpretationsfreier Rückmeldungen nicht nur die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Flow-Erlebnissen (vgl. dazu auch CSIKSZENTMIHALYI 1997), es verringern sich vor allem auch die Chancen, unmittelbar aus der Erfahrung zu lernen.

Wenn aber nicht Erfahrung an sich, sondern deren *Qualität* lernkritisch ist, dann ist Lehrerprofessionalisierung zu konzipieren als auf Dauer gestelltes Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren. Professionell ist ein Lehrer in dieser Perspektive dann weder aufgrund seines Wissens noch aufgrund des schlichten Ausmaßes seiner Erfahrung, sondern erst, wenn er zudem einen analytischen Habitus ausgeprägt hat, also bereit ist, seine Handlungspraxis regelmäßig zu analysieren, zu evaluieren und gegebenenfalls zu verändern, wenn er Verantwortung für das

eigene Wachstum übernimmt und übernehmen kann<sup>1</sup> und wenn die Bereitschaft zur ständigen und nie zum Abschluss zu bringenden Weiterentwicklung integraler Bestandteil seines beruflichen Selbstverständnisses ist.

Dabei erscheint wichtig,

1. dass Reflexion einer vorangegangenen Erfahrung bedarf, weil es andernfalls nichts gibt, worauf re-flektiert werden kann. Daraus könnte folgen, dass die reflexive Distanzierung durch ein Studium „nach einer Initialerfahrung der Berufsfelder erfolgen [soll], denn nur so lassen sich allgemeine und abstrakte Einsichten der Theorie mit Vorstellungen verbinden, die den Sinn der theoretischen Beschäftigung (und damit die eigentliche Klammer zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘) deutlich machen“ (OELKERS/NEUMANN 1985, S. 134). Für eine solche Folgerung spräche, dass die erste Phase den Studierenden bislang wohl häufig Antworten auf Fragen gibt, die diese sich mangels praktischer Erfahrung noch gar nicht gestellt haben und deren Nutzen ihnen nur begrenzt einsichtig sein kann. Andererseits ist eine solche Initialerfahrung im Falle des Lehrberufs in Form der vor jeder formellen Ausbildung liegenden „antizipatorischen Sozialisation“ (ZEICHNER 1986) immer schon gegeben und muss nicht notwendig eigens inszeniert werden. Studenten verfügen, wenn sie ein Lehramtsstudium aufnehmen, bereits über reichhaltiges, teils implizites Wissen über Lehren und Lernen, an das systematisch (und in Abhängigkeit von seiner Qualität festigend, dekontextualisierend, relativierend, destruierend, ergänzend) anzuknüpfen wäre. Dazu gehören geschichtlich gewachsene, kulturspezifische Allgemeinvorstellungen über Schule und Lernen, Begegnungen mit Lehrern, die man später bewusst oder unbewusst zu imitieren versucht und tausende von Schulstunden, die man als Schüler selbst erlebt hat.<sup>2</sup>

2. dass die Hochschullehre selbst ein Praxis- und Erfahrungsfeld darstellt; in ihr werden pädagogische Theorie und pädagogische Praxis unausweichlich parallelisiert. Im Interesse der Förderung von Reflexivität dürften Lehrende und Lernende deshalb nicht nur über Didaktik reden, sondern müssten sich bewusst machen, dass sie sie fortwährend auch selbst erzeugen. Das ist beispielsweise die Kernidee des „pädagogischen Doppeldeckers“ (WAHL 2001, S. 163), bei dem der Dozent professionelles Lehrverhalten modellhaft vorführt und den Lehr- und Interaktionsprozess regelmäßig unterbricht, um die hier und jetzt gemachten Erfahrungen

---

<sup>1</sup> KORTHAGEN (2001, S. 47) verwendet dafür den einprägsamen Begriff *growth competence*.

<sup>2</sup> Für dieses Bewusstmachen impliziter Wissensstrukturen, die dann im Einzelfall auch als implizite Blindheiten erkannt werden können, unterbreitet WAHL (2001) sehr interessante Vorschläge.

in Form einer „didaktischen Metakomentierung“ (WILDT 2000, S. 176) zu besprechen.<sup>1</sup>

3. dass Lehrerinnen und Lehrer ein Formgerüst für die Steuerung ihrer Reflexionsprozesses im Dienste des eigenen Wachstums benötigen, dessen Handhabung in der Erstausbildung einzuüben ist. Neben den diesbezüglich vielfältigen Anregungen aus dem zeitgenössischen Schrifttum (vgl. bspw. KORTHAGEN 2001) bietet das Berliner Modell der Didaktik (vgl. HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1965) ungebrochen ein traditionsreiches Instrument dieser Art. Konstitutiv für diesen Entwurf war bekanntlich die Einsicht in die Einmaligkeit jeder je konkreten Unterrichtssituation, derentwegen es keine abgeschlossene Objekttheorie über Unterricht geben kann. Didaktische Theorie wird von daher als Meta-Theorie konzipiert, als Anleitung zum Theoretisieren je besonderer Unterrichtssituationen.<sup>2</sup>

4. dass es sehr spezieller und aufwändiger Verfahren bedarf, wenn es darum geht, hochverdichtete „subjektive Theorien“ aufzubrechen und die neuen Strukturen sodann wieder rückzuverdichten. Auf diese Einsichten aufbauend hat WAHL (1991, S. 187 ff.) das Verfahren einer „Kommunikativen Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING)“ entwickelt, das Strategien des Aufbrechens verdichteten Wissens mit Strategien des Verdichtens elaborierter Theorien in einem kleingruppenorientierten Setting kombiniert.

5. dass Handlungen nicht nur eine Funktion des Wissens und Könnens, sondern wesentlich auch des bewussten oder unbewussten Versuchs der Regulation der eigenen Affekte sind. In der spontanen und areflexiven Situationswahrnehmung einer Lehrerin und eines Lehrers legieren sich Erfahrungen mit ähnlichen Situationen, persönliche Werthaltungen und Rollenverständnisse, Ziele und Interessen sowie erworbenen Routinen, vor allem aber auch Gefühle, zu einer Einheit von Situationsauffassung und spontaner Reaktion auf die Situation. Deshalb muss die Auseinandersetzung mit Erfahrung immer auch eine Auseinandersetzung mit dem eigenen emotionalen Erleben sein (vgl. dazu beispielhaft und aus spezifisch psychoanalytischer Sicht DATLER 2003, 2004).

---

<sup>1</sup> Das setzt voraus, dass Lehrende selbst können, wovon sie theoretisch überzeugt sind. Möglicherweise werden die potenziellen Effekte eines Lehramtsstudiums gerade dann massiv unterlaufen, wenn Theoretiker darin Studierenden eine Praxis predigen, die sie selbst nicht beherrschen.

<sup>2</sup> Dass das Berliner Modell in dieser Funktion heute unterschätzt oder sogar gänzlich verkannt wird, hat vermutlich damit zu tun, dass es vielfach als mechanischer Generator für Soll-Überschriften in studentischen Unterrichtsplanungen missbraucht wird. Tatsächlich handelt es sich aber um ein geradezu klassisches Reflexionsmodell, das die Vermittlung positiven Wissens durch den Aufbau einer fundamentalen Reflexionskompetenz ersetzt oder zumindest ergänzt wissen will.

Im Lichte der Aufgabe, die Reflexivität angehender Lehrerinnen und Lehrer zu fördern, offenbart sich nun ein zweites, wohl unauflösliches lehrerbildungsdiakritisches Dilemma. Nicht nur konkurriert eine Kultur der Einlassung auf Praxis mit einer Kultur der Distanzierung von eben dieser Praxis; es konkurriert außerdem die Idee einer Entzerrung von Sprache und Sache, für die das Konzept der Zweiphasigkeit steht, mit der Idee ihrer Parallelisierung, wie sie im Konzept der Einphasigkeit zu Ende gedacht ist. Denn: Einerseits legt die Spannung zwischen den Kulturen der Distanz und der Einlassung, wie wir sie in den beiden ersten Textabschnitten nachgezeichnet haben, nahe, dass man der „Theorie“ und der „Praxis“ ihre viel beschworene Dignität jeweils lässt und aus der epistemologischen Differenz zwischen explizitem Wissenschaftswissen und implizitem Handlungswissen eine phasen- und institutionenspezifische Zuordnung von Ausbildungsaufgaben ableitet; resultieren würde daraus eine radikal gelebte Zweiphasigkeit mit möglichst weitestgehender Entzerrung von „Theorie“ und „Praxis“. Im Lichte des Anspruchs andererseits, Reflexivität zu fördern, erscheint die Auftrennung der Lehrerbildung in Phasen mit klar unterschiedlichen Funktionszuweisungen fragwürdig. Auch der Vorschlag, die Relationierung zwischen Wissenschafts- und Handlungswissen qua Reflexivität müsse eben in der Lehrerfortbildung erfolgen (vgl. dazu bspw. RADTKE 1996, DEWE/RADTKE 1991, DEWE 1997, NEUWEG 2002), muss sich den Vorwurf der Verschiebung der zentralen Lernprozesse „auf den Sankt-Nimmerleins-Tag einer dritten Phase“ (WILDT 1995, S. 97) gefallen lassen. Konzepte einer reflexiven Lehrerbildung hätten vielmehr darauf zu insistieren, dass es an *allen* Stellen des Lehrerbildungsgeschehens darum geht, an konkreter Praxiserfahrung anzusetzen, während andererseits Lehrerbildung an *keiner* Stelle als bloße Einsozialisierung in Praxis ohne reflexive Brechung missverstanden werden dürfte.

Das Bestreben freilich, Wissens- und Handlungsexperten gleichzeitig zu erziehen, birgt immer auch das Risiko, beides gleichzeitig zu verfehlen: den Aufbau impliziter Wissensformen, weil die Einlassung dauerreflexiv und damit verhalten bleibt, den Aufbau reflexiver Kompetenz, weil die Distanz praxisbedrängt und damit bloß scheinbar ist.

#### **4. Persönlichkeit**

Eine Skizze der Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft bleibt unvollständig, wenn man nicht daran erinnert, dass formelle und informelle Prozesse der Lehrerbildung immer auf Menschen treffen, die im Alter von knapp 20 Jahren über eine Vielzahl auskristallisierter Persönlichkeitsdispositionen verfügen, die

sich nicht mehr oder nur mehr in begrenztem Maße modifizieren lassen.<sup>1</sup> Bruchstellen zwischen dem, was jemand hersagbar weiß, und dem, wie er sich zu verhalten vermag, sind nicht notwendig Ausdruck eines Theorie-Praxis-Problems, sie gehen oft auf ein Theorie-Persönlichkeits-Problem zurück. Nicht alles, was man weiß, vermag man kraft seiner Persönlichkeit auch zu leben, und schon gar nicht kann man jedes Können, das man kraft seiner Persönlichkeit verausgabt, in Form handlungsleitender Theorien berichten.

Daher ist erstaunlich, dass das Persönlichkeitsparadigma in der zeitgenössischen Lehrerforschung eine recht untergeordnete Rolle spielt und das Problem der Lehrerbildung gegenwärtig vorrangig als Frage danach verhandelt wird, wie viel „Theorie“ und wie viel „Praxis“ angehende Lehrer brauchen. Dass man Lehrer „machen“ kann, scheint außer Frage zu stehen, nur das Wie ist strittig.<sup>2</sup> Diese Einschätzung gilt auch für den die Lehrerforschung im Augenblick dominierenden Expertenansatz, der wohl nach Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit fragt, dabei aber vor allem Ensembles von Fähigkeiten akzentuiert, die durch Ausbildung, Übung und Erfahrung erworben werden können.

Dies als Perspektivenverengung erkannt fragt sich freilich immer noch, was das Persönlichkeitskonzept für die Lehrerbildung bedeutet. Insofern es Lehrerkönnen in die Nähe statischer Vorstellungen von Begabtheit und Unbegabtheit rückt, legt es die Devise „Selektion statt Lehrerbildung“ nahe – für viele Pädagogen nicht nur, wie MAYR/PASEKA (2002, S. 51) bemerken, schwer akzeptabel, sondern zugleich sachlich fragwürdig, weil unklar ist, welche prognostische Validität den von Lehrerbildnern abgegebenen Urteilen (und Verurteilungen) überhaupt zugestanden werden kann, die solchen Selektionsentscheidungen zugrunde liegen würden. So gesehen spricht vieles für behutsame Beratung und wenig für Selektion. (Merkwürdigerweise tut sich Lehrerbildung andererseits mit dem Selektionsgedanken im Zusammenhang mit konventionellen Wissensprüfungen weit weniger schwer, obwohl sich die Frage der Prognosevalidität dort mindestens so scharf stellt. Die ausgeprägten Skrupel, über Inkompetenzen zu selektieren, die durch

---

<sup>1</sup> Beispielsweise kann MAYR auf empirischer Grundlage niedrige Kontaktbereitschaft, geringe emotionale Stabilität und niedrige Selbstkontrolle als Risikofaktoren für die Aufnahme des Lehrberufs identifizieren (vgl. MAYR/MAYRHOFER 1994, MAYR/BRANDSTÄTTER 1998), wobei für alle drei Faktoren eine erhebliche Veränderungsresistenz anzunehmen sein wird.

<sup>2</sup> So diskutieren beispielsweise KESSELS/KORTHAGEN (1996) den Fall eines Lehramtsstudenten, der wohl die Klasse als Ganze im Griff, aber Schwierigkeiten hat, persönliche Beziehungen zu seinen Schülern aufzubauen. Die Autoren erkennen nun die Ursache dieses Problems ausschließlich darin, dass Theorie „zu theoretisch“ und „zu abstrakt“ sei und von daher den Einzelfall nicht erreiche, weswegen man Lehrerbildung situierter gestalten müsse; was dem Studenten fehle, sei schlicht die nötige Erfahrung. Nahe liegend wäre wohl aber auch die Hypothese, dass persönlichkeitsstrukturelle Merkmale des Studenten dem Beziehungsaufbau im Wege stehen – und damit Dimensionen, an die auch eine „praxisnäher“ betriebene Lehrerbildung so leicht nicht heranreichen wird.

formelle Ausbildung nicht kompensierbar sind, haben außerdem eine interessante Kehrseite: die fehlende Bereitschaft nämlich, informell erworbene Kompetenzen anzurechnen. So kommt es, dass das Diplom demjenigen verwehrt bleibt, der studienplanwidrig kein formelles Zeugnis über den erfolgreichen Abschluss eines Kommunikationsseminars vorlegen kann, wie gut auch immer es um seine praktischen kommunikativen Fähigkeiten bestellt sein mag.)

Die Bedeutung der Dimension Persönlichkeit akzeptiert ginge es, von extremen Fällen abgesehen, im Kern jedoch gar nicht darum, die „richtigen“ von den „falschen“ Persönlichkeiten zu unterscheiden. Schüler können und sollen an der Vielfalt der Lehrerpersönlichkeiten lernen, denen sie begegnen. Aber das entbindet nicht von der Verantwortung, die Studierenden über die berufsethische und berufspraktische Bedeutung einzelner Persönlichkeitsdimensionen zu informieren, ihnen Möglichkeiten der Selbsterfahrung zur Verfügung zu stellen, sie in ebenso sensibler wie deutlicher Weise zu beraten und Lernangebote für die professionelle Arbeit an der eigenen Person zu machen (und zu finanzieren). Lehramtsstudierende in der Vielfalt ihrer Persönlichkeitsstrukturen wahrzunehmen, hieße außerdem, Lehrangebote so zu differenzieren und zu individualisieren, dass Persönlichkeiten nicht mehr von dem bekommen, was sie ohnehin schon haben, sondern auch die Chance erhalten, „runder“ zu werden.

Lehrerbildungsdidaktik darf diesfalls nicht nur im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, sondern muss auch vor dem Hintergrund einer Persönlichkeitstheorie betrieben werden. Dadurch wäre mehreres zu gewinnen. Erstens kann eine solche Persönlichkeitstheorie explizit als selbstreflexionsfördernder Lehrinhalt in der Lehrerbildung fungieren, wenn sie mit Kategorien operiert, die angehenden Lehrern helfen können, sich selbst besser zu verstehen, Einseitigkeiten in der eigenen Persönlichkeitsarchitektur zu erkennen und zugleich wertzuschätzen und auf ihre pädagogisch wirksamen Effekte hin zu befragen. Zweitens verdeutlicht sie dem Lehrerbildner die Grenzen von Veränderbarkeit und kann daher lehrerbildungsdidaktische Allmachtsansprüche begründet zurückdrängen. Drittens schließlich kann sie Hinweise auf die Notwendigkeit differentiell orientierter Lernangebote geben. Beispielhaft sei dafür auf die psychoanalytische Persönlichkeitstheorie RIEMANNs (1961) verwiesen<sup>1</sup>, die von GUDJONS (1982) und WINKEL (1986) auf die Person des Lehrers hin ausgelegt worden ist und die weiter auszudeuten für

---

<sup>1</sup> Diese ordnet vier menschliche Grundbedürfnisse, die in zwei basale Antinomien führen. Einem Grundbedürfnis nach *Distanz* steht ein Grundbedürfnis nach *Nähe* gegenüber; einem Grundbedürfnis nach *Dauer* steht ein Grundbedürfnis nach *Spontaneität* gegenüber. Die Spannung zwischen den Polen konstruktiv auszuhalten, würde danach die „runde“ Persönlichkeit kennzeichnen. Umgekehrt lassen sich dort, wo ein Bedürfnis überwertig gelebt wird, vier zentrale Persönlichkeitsmuster identifizieren: der schizoide Typus, der die Distanz überwertig lebt, der depressive Typus, der die Nähe überwertig lebt, der zwanghafte Typus, der die Dauer überwertig lebt und der hysterische Typus, der den Wandel überwertig lebt.

die Didaktik der Lehrerbildung sicherlich fruchtbar wäre. Man stelle in deren Lichte zum Beispiel die Frage, mit welchem Ziel und in welcher Weise man Veranstaltungen zum Thema „Kommunikation/Interaktion“ bei nahebedürftigen und -fähigen oder aber bei distanzbedürftigen und -fähigen Persönlichkeiten oder zum Thema „Planung von Unterricht“ bei struktur- und ordnungsbedürftigen oder aber bei spontan-improvisierenden Persönlichkeiten in jeweils moderat kompensatorischer Absicht anzulegen hätte.

## Literatur

- BARONE, T. et al. (1996): A Future for Teacher Education. Developing a strong sense of professionalism. In: SIKULA, J., BUTTERY, T. J. & GUYTON, E. (Hrsg.): Handbook of Research on Teacher Education. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Macmillan, S. 1108–1149.
- BAUMEISTER, R. F. (1984): Choking Under Pressure. Self-Consciousness and Paradoxical Effects of Incentives on Skillful Performance. In: Journal of Personality and Social Psychology 46 (1984) 3, S. 610–620.
- BERLINER, D. (1994): Teacher expertise. In: MOON, B. & SHELTON MAYES, A. (Hrsg.): Teaching and Learning in the Secondary School. London: Routledge, S. 107–113.
- BOLLNOW, O. F. (1978): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 155–164.
- BOLLNOW, O. F. (1991): Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. 3., durchges. u. erw. Aufl. Stäfa: Rolf Kugler.
- BOURDIEU, Pierre (1992): Die Kodifizierung. Vortrag, gehalten im Mai 1983 in Neuchâtel. In: Ders: Rede und Antwort. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 99–110.
- BRATER, M. (1984): Künstlerische Übungen in der Berufsausbildung. In: Projektgruppe Handlungslernen (Hrsg.): Handlungslernen in der beruflichen Bildung. Wetzlar: W. v. Siemens-Schule, Projekt Druck, S. 62–86.
- BROMME, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- BROUDY, H. S. (1970): On „knowing with“. In: Proceedings of the 26<sup>th</sup> Annual Meeting of the Philosophy of Education Society 1970, S. 89–103.
- BROUDY, H. S. (1977): Types of Knowledge and Purposes of Education. In: ANDERSON, R. C., SPIRO, R. J. & MONTAGUE, W. E. (Hrsg.): Schooling and the Acquisition of Knowledge. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, S. 1–17.
- BROUDY, H. S. (1985/86): The Uses of Schooling in Personal Life and Professional Practice. In: Tradition & Discovery XIII (1985/86) 2, S. 4–9.
- CLARK, C. M./PETERSON, P. L. (1986): Teachers' Thought Processes. In: WITTROCK, M. C. (Ed.): Handbook of Research on Teaching. Third Edition. New York: Macmillan, S. 255–296.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1992): Flow. Die sieben Elemente des Glücks. In: Psychologie heute 1992, 1, S. 20–29.

- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997): Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. In BESS, J. L. (Hrsg.): Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively. Baltimore: John Hopkins University Press, S. 72–89.
- DEGROOT, A. (1965): Thought and Choice in Chess. The Hague: Mouton.
- DANN, H.-D. (1983): Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In: MONTADA, L., REUSSER, K. & STEINER, G. (Hrsg.): Kognition und Handeln. Stuttgart: Klett-Cotta., S. 77–92.
- DATLER, W. (2003): Erleben, Beschreiben und Verstehen. Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: DÖRR, M. & GÖPPEL, R. (Hrsg.): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Gießen: Psychosozial Verlag, S. 241–264.
- DATLER, W. (2004): Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In: HACKL, B. & NEUWEG, G. H. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB. Münster: LIT, S. 113–130.
- DEWE, B. (1997): Grenzen der Didaktik: Über den Hiatus zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: KEUFFER, J. & MEYER, M. A. (Hrsg.): Didaktik und kultureller Wandel. Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven. Weinheim: Dt. Studien-Verl., S. 220–248.
- DEWE, B./RADTKE, F.-O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professions-theoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: OELKERS, J. & TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz, S. 143–162.
- DIESTERWEG, A. (1851/1958): Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 4. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- DILLER, A. (1975): On Tacit Knowing and Apprenticeship. In: Educational Philosophy and Theory 7, S. 55–63.
- DREYFUS, H. L./DREYFUS, St. E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- FLECK, L. (1935): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Basel: Benno Schwabe & Co.
- FRANKL, V. (1956): Theorie und Therapie der Neurosen. Einführung in Logotherapie und Existenzanalyse. Wien, Innsbruck: Urban & Schwarzenberg.
- GROEBEN, N. (1988): (Wissenschaftliche) Erklärungsmöglichkeiten unter Rückgriff auf Subjektive Theorien. In: GROEBEN et al. (1988), S. 70–97.
- GROEBEN, N./WAHL, D./SCHLEE, J./SCHEELE, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- GUDJONS, H. (1982): Lehrerpersönlichkeit im Aufwind. Kein Beitrag zur Verringerung der Bildungskosten. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 36, 6, S. 249–252.
- HACKL, B. (2002): Der Experte als Technokrat? Gegen ein praktizistisch verkürztes Verständnis pädagogischer Professionalität. In: BRUNNER, H. et al. (Hrsg.): Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!? Innsbruck: StudienVerlag, S. 44–58.



- HACKL, B. (2004): Explizites und implizites Wissen. Menschliches Handeln im Spannungsfeld von Intentionalität, Rationalität und praktischem Können. In: HACKL, B. & NEUWEG, G. H. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB. Münster: LIT, S. 69–112.
- HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULZ, W. (1965): Unterricht – Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.
- HERBART, J. F. (1802): Die erste Vorlesung über Pädagogik. In: MÜBENER, G. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Wuppertal: Deimling, 1991, S. 137–144.
- KANT, I. (1787): Kritik der reinen Vernunft. 2. Aufl. In: Kants Werke. Akademie-Textausgabe, Bd. III, Berlin: de Gruyter, 1968.
- KANT, I. (1793): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: Kants Werke. Akademie-Textausgabe, Bd. VIII, Berlin: de Gruyter, 1968, S. 273–314.
- KEMMERLING, A. (1975): Gilbert Ryle. Können und Wissen. In: SPECK, J. (Hrsg.): Grundprobleme der großen Philosophen. Philosophie der Gegenwart III. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 126–166.
- KESSELS, J. P. A. M./KORTHAGEN, F. A. J. (1996): The Relationship Between Theory and Practice. Back to the Classics. In: Educational Researcher 25 (1996), S. 17–22.
- KOCH-PRIEWE, B. (2002): Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrern und Junglehrerinnen gelingen kann. In: BEETZ-RAHM, S., DENNER, L. & RIECKE-BAULECKE, T. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit, Bd. 3. München: Junventa, S. 311–324.
- KORTHAGEN, F. A. J. (2001): Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- KUHN, T. S. (1969): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 2. rev. u. um das Postskriptum von 1969 erg. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp.
- MAYR, J./BRANDSTÄTTER, H. (1998): Lehrer/in werden? Informationsbroschüre. 2. Aufl. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.
- MAYR, J./MAYRHOFER, E. (1994): Persönlichkeitsmerkmale als Determinanten von Leistung und Zufriedenheit bei LehrerstudentInnen. In: MAYR, J. (Hrsg.): Lehrer/in werden. Innsbruck: Österr. Studien-Verl., S. 113–127.
- MAYR, J./PASEKA, A. (2002): Stichwort „Lehrerpersönlichkeit“. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2 (2002) 2, S. 50–55.
- NEUMANN, D./OELKERS, J. (1981): Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 35 (1981), S. 623–648.
- NEUWEG, G. H. (1999): Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung. Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. In: Erziehung und Unterricht 149 (1999) 5/6, S. 363–372.
- NEUWEG, G. H. (2000a): Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In: Ders. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: Studien-Verl., S. 65–82.

- NEUWEG, G. H. (2000b): Mehr lernen, als man sagen kann. Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: *Unterrichtswissenschaft* 28 (2000) 3, S. 197–217.
- NEUWEG, G. H. (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 2., korr. Aufl. Münster: Waxmann.
- NEUWEG, G. H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2002) 1, S. 10-29.
- NEUWEG, G. H. (2004a): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerinnen. In: HACKL, B. & NEUWEG, G. H. (Hrsg.): *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB*. Münster: LIT, S. 1–26.
- NEUWEG, G. H. (2004b): Implizites Wissen als Forschungsgegenstand. In: RAUNER, F. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann (im Druck).
- NISBETT, R. E./WILSON, T. D. (1977): Telling More Than We Can Know. Verbal Reports on Mental Processes. In: *Psychological Review* 84 (1977) 3, S. 231–259.
- OELKERS, J./NEUMANN, D. (1985): Ausbildungskonzepte für den Primarstufenlehrer. In: HEMMER, K. P. & WUDTKE, H. (Hrsg.): *Erziehung im Primarschulalter*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 126–137.
- OEVERMANN, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, A. & HELSPER, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- ORTMANN, Günther (2003): *Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- POLANYI, M. (1964): *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. New York: Harper & Row.
- POLANYI, M. (1969): *Knowing and Being*. London: Routledge & Kegan Paul.
- RADTKE, F.-O. (1996): *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich.
- RIEMANN, F. (1961): *Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie*. München: Reinhardt.
- RYLE, G. (1969): *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- SCHÖN, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHOOLER, J. W./ENGSTLER-SCHOOLER, T. Y. (1990): Verbal Overshadowing of Visual Memories. Some Things Are Better Left Unsaid. In: *Cognitive Psychology* 22 (1990), S. 36–71.
- SCHOOLER, J. W./OHLSSON, S./BROOKS, K. (1993): Thoughts Beyond Words. When Language Overshadows Insight. In: *Journal of Experimental Psychology: General* 122 (1993), S. 166–183.

- SHULMAN, L. S. (1986/1991): Von einer Sache etwas verstehen. Wissensentwicklung bei Lehrern. In: TERHART, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Köln, S. 145–160. (Orig.: Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 15 (1986) 2, S. 4–14.)
- SUCHMAN, L. A. (1987): Plans and Situated Actions. The Problem of Human Machine Communication. Cambridge University Press.
- VOLPERT, W. (1993): Achtsamkeit und Gelassenheit als Merkmale einer guten Handlungsgestalt. In: ROHMERT, W. (Hrsg.): Beiträge zum 3. Kolloquium Praktische Musikphysiologie. Köln: O. Schmidt, S. 123–130.
- VOLPERT, W. (1994): Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie. Lengerich: Pabst.
- VOLPERT, W. (2003): Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie. 3., vollst. überarb. Aufl. Sottrum: Artefact.
- WAHL, D. (1981): Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern. In: HOFER, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München: Urban & Schwarzenberg, S. 49–77.
- WAHL, D. (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- WAHL, D. (2001): Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 2, S. 157–174.
- WAHL, D. (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 2, S. 227–241.
- WEINERT, F. E./HELMKE, A. (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: LESCHINSKY, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim: Beltz, S. 223–233.
- WIELAND, Wolfgang (1987): Platons Schriftkritik und die Grenzen der Mittelbarkeit. In: BOHN, V. (Hrsg.): Romantik. Literatur und Philosophie. Internationale Beiträge zur Poetik. Frankfurt: Suhrkamp, S. 24–44.
- WILDT, J. (1995): Reflexive Lernprozesse. Zur Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen in einer integrierten Lehrerbildung. In: HÄNSEL, D. & HUBER, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim: Beltz, S. 91–107.
- WILDT, J. (2000): Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung. Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld. In: BAYER, M. u. a. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 171–182.
- WILSON, T. D./SCHOOLER, J. W. (1991): Thinking Too Much: Introspection Can Reduce the Quality of Preferences and Decisions. In: Journal of Personality and Social Psychology 60 (1991) 2, S. 181–192.
- WINKEL, R. (1986): Der Quagltreter in der Schule. Vom Lehrertyp zur Lehrerpersönlichkeit. In: betrifft: erziehung, Januar 1986, S. 20–27.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1958): Das Blaue Buch. Oxford: Basil Blackwell. (Werkausgabe, Bd. 5. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1991).

ZEICHNER, K. M. (1986): Lehrersozialisation und Lehrerbildung: Forschungsstand und Perspektiven. In: Bildung und Erziehung 39 (1986) 3, S. 263–278.