

F. Materialien

1. *PuPiL* – Praxis und Projekte integrierende Lehrerausbildung

Michael Kalwa

5 1. Warum Praxis in der Lehrerausbildung

Nicht nur der aktuelle Stand der allgemeinen Lehr-Lernforschung, sondern auch jedes eigene Lernerleben zeigen: Lernen kann nur der Lerner selbst, Lernen ist Selbst-Ausbildung, erst in der handelnden Bemühung, eine Aufgabe zu lösen – z.B. eine Unterrichtssequenz zu einem bestimmten Lehr-/Lernschritt zu planen und durchzuführen –, werden die tatsächlich damit verbundenen Teilaufgaben und Probleme wahrnehmbar; es bedarf allerdings oft einiger Hilfe, bis diese mit den Aufgaben/Problemen verbundenen Notwendigkeiten auch wirklich bewusst werden, ja sogar bis überhaupt die bereits gefundenen Lösungswege ins Bewusstsein kommen. Eine Aufgabe der Ausbilder in der Praxis ist also, dabei zu helfen, dass die wahrnehmbaren (Teil-) Aufgaben und Probleme des Unterrichtens ins Bewusstsein gehoben werden. Eine zweite Aufgabe der Praxisausbilder ist dann, dabei zu helfen, die bereits gefundenen / gewählten Lösungswege ins Bewusstsein zu heben und auf diese Weise den verallgemeinerbaren bzw. allgemeingültigen Anteil dieser Lösungsverfahren dem Bewusstsein und damit der Anwendbarkeit in vergleichbaren Situationen zu erschließen.

20 So wird bereits vorhandenes oder im Augenblick zu kreierendes „Handlungswissen“ (der Lehrer handelt immer, er kann nicht nicht handeln! Vgl. Watzlawiks kommunikatives Axiom: Man kann nicht nicht kommunizieren.) über die Stufe des Erlebens und aller damit verbundenen Gefühle, bewusst gemacht und damit auf eine andere Ebene gehoben, also zu einer Art Fall-bezogenen Erst-Erkenntnis. Aus dieser Erkenntnis ergeben sich verschiedene

25 Konsequenzen für sinnvolles weiteres Handeln, die man ebenfalls erkennen muss.

Dann ist es allerdings notwendig, diese Erkenntnisse handelnd anzuwenden, dabei Erfahrungen zu machen, sich diese Erfahrungen bewusst zu machen, sie zu reflektieren und dadurch aus einer Fall-bezogenen Erst-Erkenntnis eine prinzipielle / kategoriale Erkenntnis werden zu lassen. Erst jetzt ist der Lernvorgang durch zweimal drei Lernschritte, die immer ausgehen vom praktischen Ernstfall-Handeln soweit, dass er Grundlage werden kann für sinnvolles und professionelles Praxis-Handeln.

Lernen ist also auch im Falle des Lehrer-Werdens ein zirkuläres Geschehen: Das Erleben und Erfahren von eigenem Handeln in der Praxis führt über einen Reflexionsprozess zu Erkenntnissen, die – in der Praxis wiederum angewandt – zu neuen und weiter gehenden Erkenntnissen führen usw. Lehrerausbildung ohne die Chance, diesen Prozess – ggf. begleitet - zumindest in wesentlichen Ansätzen vollziehen zu dürfen, kann kaum sinnvoll sein.

2. Zum Lernprozess in der Praxis

„Aufgaben *in* der Praxis“ sind etwas anderes als so genannte „Aufgaben *aus* der Praxis“: Letztere werden gestellt/ausgedacht/gegeben, erstere „stellen sich“ bzw. das Leben, also die (z.B. schulische/unterrichtliche) Situation. Dadurch erhalten sie einen Charakter der Ernsthaftigkeit, der Verantwortung und Unmittelbarkeit im Gegenteil zum Probe-Handeln und „Vermittelt-Sein“, wenn sie durch einen Lehrer/Dozenten gestellt werden. D.h., dass auch das Verhältnis des Lernenden zu dieser Aufgabe ein anderes wird: Sie ist „Ernstfall“,

nicht von höherer Warte und aus (vermeintlicher) Übersicht des Übergeordneten über die Notwendigkeiten des Untergeordneten ausgedachte und verordnete Aufgabe.

Was passiert, wenn sich eine neue, bisher noch nie gelöste und daher unbekannte Aufgabe „durch das Leben“ stellt?

- 5 - Es wird versucht, das Problem im vorhandenen Erfahrungsschatz zu verorten, – durch Suche nach analogen Situationen und vergleichbaren Anforderungen.
- Anschließend werden die bzgl. solcher analoger Situationen vorhandenen Handlungsmuster daraufhin überprüft, ob sie auch für die neue Situation taugen könnten, und meist wird ein Handlungsmuster gewählt, von dem man (instinktiv? intuitiv?) den Eindruck hat, dass es am ehesten für die neue Anforderung geeignet sein könnte.
- 10 - Falls keine eigenen verwertbaren Handlungsmuster vorliegen, werden welche aus dem Reservoir (an anderen Menschen) wahrgenommener Handlungsmuster „entliehen“ und – aus der Erinnerung / nach dem, wie sie erinnert und mit welcher Erinnerungsperspektive sie im Bewusstsein wieder auftauchen (das kann auch ganz anders sein, als in der Sicht des ursprünglich Handelnden) – „nachgeahmt“. Es handelt sich dabei meist um erinnerte Situationen, in denen man ebenfalls konkret und aktiv beteiligt war, allerdings nicht in einer Position, die der des jetzt Handelnden vergleichbar wäre. Beispiel: Viele Unterrichtshandlungen in der Position des Lehrers sind Nachahmungen des Lehrerhandelns, das man als Schüler an seinen Lehrern erlebt hat.
- 15 - An dieser Stelle müsste eigentlich eine Phase „mentalen Probehandelns“ und einer daran anschließenden Reflexion eintreten. Dazu ist in der konkreten Situation allerdings meist keine Zeit, ganz abgesehen davon, dass auch die Fähigkeit dazu sich erst bilden müsste.
- 20

Exkurs: „Mentales Probehandeln“

- 25 Mit mentalem Probehandeln ist gemeint, dass die Handlung in der Vorstellung so vollzogen werden kann, dass sich die innere Vorstellungsszenerie quasi verselbstständigt und das gesamte Geschehen nicht mehr „ausgedacht“ wird, sondern „geschieht“ und wie aus der Distanz „beobachtet“ werden kann. Diese „Wahrnehmungen“ können dann reflektiert werden, die Ergebnisse der Reflexion können Grundlage für eine Modifikation der Handlungsmuster, im besten Falle eine Aktualisierung der Handlungsmuster im Hinblick auf *die eine, konkrete, aktuelle* Situation werden, so dass nicht mehr ein *Muster* – ggf. nach vorheriger Modifikation – „abgearbeitet“ wird, sondern etwas tendenziell Originäres, Einmaliges, für *diese* Situation Geschaffenes entsteht, an dem nicht mehr die Muster-Anteile die Hauptsache sind, sondern das gerade neue Einmalige das Hauptcharakteristikum ist.
- 30
- 35 Für meine Begriffe beschreibt dieser Vorgang das, was wir für das Unterrichtsgeschehen „aus Geistesgegenwart Handeln“ nennen, wenn er nicht mehr zeitlich ausgedehnt, sondern wie im Augenblick geschieht:
- Es wird ein inneres Bild geschaffen – besser noch: ermöglicht –, das Objekt-Charakter bekommt und insofern der rein subjektiven Sphäre des gewöhnlichen Vorstellens tendenziell enthoben ist.
- 40
- Dies Bild beginnt, auf den Wahrnehmenden zu wirken, es bekommt Bezug zu ihm insofern, als das Bildgeschehen ihn einbezieht, etwas mit ihm macht, in ihm Gefühle entstehen lässt, die sich an das Geschehen und an seine Position im Geschehen anschließen. Der Handelnde (eigentlich: der Vorstellende) erlebt sich gleichzeitig als Subjekt und Objekt in einem imaginären Handlungs- und Wirkungsgeflecht.
- 45

- Wache Beobachtung des „Geschehens“ und der sich beim Handelnden/Beobachtenden daran anschließenden Wirkungen (Gefühle etc.; diese Wirkungen sind real und nicht mehr Vorstellungen!) kann Grundlage sein für eine Reflexion des imaginären Handlungsgeschehens und damit auch der Ausgangspunkt für eine Modifikation des ursprünglichen Handlungsmusters.

Meines Erachtens ist die Ausbildung dieser Fähigkeit, die niemand an jemand anderem, sondern nur jeder an sich selbst vollziehen kann, eins der Hauptziele bei der *Selbstausbildung zum Lehrer*. Dazu aber bedarf es umfangreicher Anregungen und der Schaffung von Erfahrungsgrundlagen, sollen nicht die Phasen mentalen Probehandelns letztlich doch nur auf der Nachahmung erlebter (ggf. auch erlittener) Handlungen anderer beruhen. Für meine Begriffe liegt hier einer der Hauptgründe für den möglichst frühen Einbezug von Praxiserlebnissen und -erfahrungen in die Lehrer(selbst)ausbildung.

Wenngleich es sich hier in der Hauptsache um den Aspekt des Methodischen und des Kommunizierens/Interagierens im Unterricht zu handeln scheint, dürfte doch auch der Inhaltsaspekt gleichermaßen berührt sein: Einerseits gilt, dass im Normalfall selbstverständlich (Unterrichts-) Inhalte Gegenstand des Unterrichtsgeschehens sind, das Methodische sich natürlich auf die Vermittlung von bzw. die Arbeit an Inhaltlichem bezieht. Übung und Pflege der Fähigkeit mentalen Probehandelns kann also nicht inhaltslos auf die Ausbildung einer Kompetenz des „aus Geistesgegenwart Handelns“ zielen, sondern sie kann nur geschehen im Hinblick auf konkrete Inhalte. Andererseits ist zu beobachten, dass, je mehr diese Fähigkeit gepflegt und zum wesentlichen Element von Unterrichtsvorbereitung geworden ist, sie umso mehr auch im (Unterricht vorbereitenden) Umgang mit den Inhalten, dem „Stoff“, anwesend und wirksam ist: Sie perspektiviert die Sicht auf die Inhalte, da diese wie „durch die Unterrichtssituation“, für die sie gedacht sind, hindurch gesehen werden; sie lässt inhaltliche Phänomene in einem Licht erscheinen, das den Bezug zu konkreten Schülern einer vorzubereitenden Unterrichtsstunde, aber auch zu Schülern einer bestimmten biographischen bzw. Entwicklungssituation (menschenkundlicher Aspekt) unmittelbar erlebbar werden lässt.

So geschieht im Vollzug des mentalen Probehandelns zweierlei:

- Die Fähigkeit, den Schülern angemessen methodisch zu handeln, kann ausgebildet und vervollkommen werden und:
- Es kann sich die Fähigkeit bilden, Inhalte so anzuschauen, dass sich aus einem Blick auf die Phänomene deren Bezug zu den Schülern und ihren je – mehr oder weniger – individuellen Situationen erschließt.

Eine wesentliche Aufgabe von Praxis-Erfahrung in der Ausbildung wäre demnach, die Grundlagen zu legen für dies Verfahren, so dass es mehr und mehr das Zentrum von Selbst-Ausbildung werden kann.

Fortsetzung: Zum Lernprozess in der Praxis

- In der Regel wird nun unmittelbar gehandelt, und zumindest die offenkundigen unmittelbaren Konsequenzen dieses Handelns werden wahrnehmbar.

Anschließend müsste das einsetzen, was wir als „Reflexion“ bezeichnen: die Schaffung eines differenzierten, lebendig bewegten, spiegelbildlichen Geschehens, in dem wir aber nicht mehr agierend tätig sind, sondern dem wir mit gewisser Distanz gegenüber stehen, so dass wir es neu und bewusster wahrnehmen und gründlich = mit der Frage nach den Gründen für das im Einzelnen Geschehene befragen können. Erst dann haben wir die Chance, neben den offenkundigen Konsequenzen unseres Handelns (die wir im Übrigen trotz ihrer Deutlichkeit oft nicht oder nicht angemessen wahrnehmen) auch die verborgene-

ren und darüber hinaus das gesamte Unterrichtsgeschehen so ins Bewusstsein zu nehmen, dass wir daraus die sich für zukünftiges Handeln ergebenden Erkenntnisse und Folgerungen ziehen können.

5 Im Idealfall werden diese Erkenntnisse dann in der Planung weiterer Unterrichte anwesend sein. Je mehr solche Planungen aus dem Ansatz des mentalen Probehandelns geschehen, desto mehr werden diese Erkenntnisse auch zu unwillkürlichen Elementen dieses Vorstellungsgeschehens werden. D.h.: Erfahrungen, die aus einer angemessenen Reflexion von Unterrichtshandlungen und -situationen entstehen und mehr und mehr verinnerlicht werden, dürften auch das Vorstellungsgeschehen selbst unwillkürlich mitgestalten und zu dessen tendenziell objektivem Charakter beitragen.

3. Von der figuralen zur formalen Ebene. Oder: Wie erschließe ich mir das Prinzip?

Am Beispiel des Musik-Lernens beschreibt W. Gruhn einen Vorgang, der auch für andere Lernvorgänge beispielhaft sein kann: Im Gegensatz zum traditionellen Lernansatz, der davon ausgeht, dass ein Inhaltliches zuerst prinzipiell und ausreichend detailliert erklärt und verstanden werden muss, damit es anschließend an – meist entsprechend eingerichteten – Beispielen ausprobiert, geübt und angewendet werden kann, zeigt Gruhn, dass beispielsweise das Erschließen musiktheoretischer Inhalte sehr viel sinnvoller, effektiver und vor allem nachhaltiger auf tendenziell umgekehrtem Weg geschehen kann. Er zeigt dies am Beispiel der Erarbeitung des dorischen Modus (einer Kirchentonart, deren Charakter ähnlich, aber eben nicht identisch unserem heutigen Moll ist) durch Schüler. Diese Schüler bekamen ausreichend Zeit, improvisierend mit dem Tonmaterial dieses Modus umzugehen und so den Charakter zu erleben und zu verinnerlichen. Noch immer ohne Wissen um den theoretischen Aufbau der Skala konnten sie schließlich in entsprechenden Musikstücken den dorischen Charakter erlebend erkennen. Erst danach erschlossen sie sich den Skalaufbau und damit auch die theoretische Grundlage ihres Handelns. Kontrollen nach etwa einem Jahr zeigten, dass die Schülergruppe, die auf diese Weise den dorischen Modus kennen gelernt hatte, sowohl die entsprechenden instrumental-praktischen Fähigkeiten als auch das Wissen um dessen theoretische Eigenart erheblich sicherer zur Verfügung hatten als eine Vergleichsgruppe, die auf herkömmliche Art gelernt hatte, was die Kirchentonart Dorisch sei.

Gruhn benutzt in diesem Beispiel folgende Begriffe:

- 35 - Eine erste Stufe des Lernens ist bezogen auf tatsächliches und konkretes Handeln. Hier „lernen die Hände“, etwas zu tun, – beispielsweise ein Instrumentalstück mit einem bestimmten Fingersatz zu spielen. Diese Bewegungsabläufe repräsentieren – oft im Verein mit entsprechenden bildhaften Vorstellungen (z.B. eben dieser Bewegungsabläufe, aber auch assoziativ sich ergebender Vorstellungsbilder) – im Bewusstsein ein bestimmtes Musikalisches (ein Stück, einen Modus o.a.m.). Gruhn nennt dies mit Bezug auf J. Bamberger eine „figurale Repräsentation“.
- 40 - Eine zweite Lernstufe wird erreicht, wenn sich im Bewusstsein des Lernenden das inhaltlich Eigentliche aus dem Bezug auf einen konkreten Bewegungsvollzug oder auf eine bildhaft-figurale Vorstellung löst. Jetzt ist ein prinzipielles Verstehen möglich, das nicht mehr an ein Figurales anknüpfen muss. Gruhn nennt dies den Zustand der „formalen Repräsentation“.
- 45 Gruhn weist darauf hin, dass diese Art des Lernen – von der figuralen Repräsentation zur formalen Repräsentation – nicht nur im Hinblick auf Musik-Lernen wichtig sein kann: Jeder Alltags-Lern-Prozess – zumindest bei Kindern – gehe diesen Weg. Er stellt in diesem Zusammenhang dar, dass auf der gehirnphysiologischen Ebene durch wiederholte Hand-

lungen entsprechende neuronale Vernetzungen gebildet und verstärkt werden, die dann als physiologische Grundlage auch den entsprechenden mentalen Operationen zur Grundlage werden können.

5 Man könnte das Ganze allerdings auch auf der Ebene der Bewusstseinsphänomene schildern: Die bewusste Wiederholung von Handlungen in Bezug auf ein Inhaltliches und die Erlebnisse, die mit diesen Handlungen verbunden sind, ermöglichen und erschließen letztlich auch ein Verständnis dieses Inhaltlichen, und zwar nicht nur auf der konkreten, sondern auch auf der prinzipiellen Ebene.

10 Sind solche Gedanken auf die Lehrerausbildung übertragbar? Sicher nicht naiv und ohne weiteres. So wäre es sicher undenkbar, ein Ausbildungssystem zu praktizieren, in dem einem werdenden Lehrer über Monate, möglicherweise sogar über Jahre Gelegenheit gegeben wird, mit und an (!) den Kindern erst einmal zu handeln, um dann irgendwann auf einen „Bewusstseinsprung“ zu hoffen, der ihm nun ermöglicht, aus einem tieferen Verstehen des prinzipiell richtigen Umgangs mit Schülern Lehrer zu sein.

15 Auf der anderen Seite wäre zu fragen, inwiefern bewusstes und wiederholtes Handeln und Erleben in der Praxis, kombiniert mit regelmäßigen Phasen des Reflektierens, ähnliche und ähnlich tief greifende Lernvorgänge ermöglichen könnte.

20 Weiter oben wurde dargestellt, dass der (werdende) Lehrer in konkreten Unterrichtssituationen kaum jemals ausreichend Zeit haben dürfte, seine Aktionen und Reaktionen in der Situation selbst sorgfältig zu reflektieren, bevor er sie in die Tat umsetzt. In vielen Fällen wird er unmittelbar aus dem Vorrat seiner Erfahrungen und den daran ausgebildeten Handlungsmustern schöpfen, immer in der Hoffnung, dass diese Muster ausreichend kompatibel zu der jeweiligen Situation sind.

25 Diese Handlungsmuster sind entstanden aus mehr oder weniger unwillkürlichen Probehandlungen in ähnlichen Situationen, die sich „bewährt“ haben. Sie haben daher durchaus eine gewisse Ähnlichkeit mit figuralen Repräsentationen: Es sind aus dem Handeln entstandene Erfahrungseinheiten, die ein Reservoir an Verhaltensmöglichkeiten bilden, die – weitgehend ohne vorherige Reflexion und daher meist unmittelbar – in vergleichbaren Situationen angewandt werden können.

30 Auf dieser figuralen Ebene würden sie normalerweise bleiben, bis irgendwann und im Prinzip unvorhersehbar – so Gruhn – der Sprung von der figuralen zur formalen Ebene geschieht, bis also das eintritt, was wir Erkenntnis nennen können. Die Frage ist nun, ob es Verfahren geben kann, die diesen Übergang systematisch zumindest früher ermöglichen können, – eine Garantie kann es selbstverständlich nicht geben, da es sich ja immer um
35 einen zwar anregbaren, aber nicht mechanisch herstellbaren Bewusstseinsprozess handelt.

Eine Möglichkeit könnte das Verfahren des Pendelns zwischen unterrichtlichem Handeln und der jeweils darauf bezogenen Reflexion bieten. Hier handelt es sich eigentlich um einen dreischrittigen Prozess:

- 40 - **Es wird im Unterricht gehandelt.** Dieses Handeln beruht natürlich zum einen auf Vorüberlegungen in der Unterrichtsplanung, andererseits enthält jeder Unterricht eine Vielzahl nicht planbarer Imponderabilien, die nicht minder real und wirksam sind, – wirksam nicht nur für die Schüler, sondern eben auch für den Lehrer. Dieses vielfältige Unterrichtsgeschehen zeitigt seine Wirkungen nicht nur auf der konkreten Geschehensebene, sondern auch im Bewusstsein der Beteiligten: Es knüpfen sich – auch für den
45 Lehrer – vielfältige Stimmungen, Gefühle, Betroffenheiten etc. an.
- Statt eines immer wieder neu ansetzenden Probehandelns auf der Grundlage figural repräsentierter Handlungsmuster kann nun ein zweiter Schritt geschehen: Die Reflexi-

on der eigenen Erlebnisse im Unterrichtsgeschehen. Dabei geht es zunächst weniger um eine Beurteilung des Lehrerhandelns im Hinblick auf Güte oder Effizienz, vielmehr soll hier in einem ersten Zugriff die Erlebnisebene, die **Ebene der Stimmungen, Gefühle, Betroffenheiten** usw., im Zusammenhang mit dem sie auslösenden Geschehen wahrgenommen, betrachtet, bewusst gemacht werden. Auf diese Weise vollzieht sich eine Art Integrationsprozess: Das vorher eher als äußerlich und objektiv wahrgenommene Geschehen bekommt einen sehr unmittelbaren Bezug zum Handelnden selbst, es wird auf neue – bewusstere – Weise Teil seines Selbsterlebnisses, Teil seiner selbst. Es ist letztlich unerheblich, ob dieser Vorgang autonom oder unter Begleitung und mit Hilfe eines „Ausbilders“ (besser: „Ausbildungsbegleiters“) geschieht, – er ist Element einer *Selbst*ausbildung, die eben nur der Betroffene selber durchführen kann. Gewonnen, d.h. in diesem Fall: dem Bewusstsein zugänglich gemacht, wird eine Qualität, die im von Gruhn beschriebenen Prozess des Lernens über figurale Repräsentationen, das ja nicht von einfach mechanischem Tun ausgeht, immer vorhanden und wirksam ist: der individuelle Bezug, das Involviert- und unmittelbare Verbunden-Sein mit dem Geschehen über die eigene Erlebnis- und Gefühlssphäre, das dem Handelnden neue Ebenen und neue Qualitäten seines eigenen Handelns eröffnet.

- Auf dieser Grundlage mag dann auch eine beurteilende, Handlungskonsequenzen für zukünftige und vergleichbare Situationen erschließende Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns stattfinden. Dabei kann es sinnvoll sein, an die Wahrnehmungen des „zweiten Schrittes“ anzuknüpfen, die eigene Gefühlsebene quasi zu einem „Wahrnehmungsorgan“ zu machen: Über die Frage, welches Detail des eigenen Handelns oder des Unterrichtsgeschehens ein bestimmtes Gefühl, eine Stimmung, eine Betroffenheit beim Handelnden selbst ausgelöst hat, erschließen sich ihm Zusammenhänge, die als Ausgangspunkt für eine umfassende Reflexion des Unterrichtsgeschehens dienen können.

Die Ergebnisse dieser Reflexionen werden wiederum in neue Unterrichtsplanungen einfließen und den Unterrichtenden auf dem Weg immer weiterer Modifizierungen im Verlauf solcher Prozesse dem annähern können, was man als ein prinzipielles Wissen um angemessenes Handeln im Sinne eines „Wissens um den eigentlichen Kern“ einer Vielzahl möglicher Handlungen in vergleichbaren Situationen bezeichnen könnte. Diese Form des Wissens ist allerdings nicht mehr nur Wissen, das kognitiv repräsentiert wird (möglicherweise eignet diese Qualität nur einem eher geringen Anteil solchen Wissens), sondern es handelt sich um eine höhere Art von Handlungswissen, das letztlich ein im besten und eigentlichen Sinne intuitiv angemessenes Agieren im Unterricht ermöglicht.

Was hier beschrieben wurde, stellt also keine unmittelbare Übertragung des von Gruhn beschriebenen Lernweges von der figuralen zur formalen Repräsentation dar. Andererseits gibt es Analogien:

- Ausgangspunkt des Lernvorgangs ist konkretes Handeln.
- Dies konkrete Handeln geschieht nicht mechanisch, sondern an den Menschen angebunden, – durch Empfindungen, Gefühle, Stimmungen etc., die für den Handelnden mit dem konkreten Geschehen verbunden sind.
- Ein auf dieser Ebene ansetzender Bewusstmachungs- und Reflexionsprozess kann die in Folge sich verwandelnden Handlungsplanungen und -vollzüge in analogen Situationen immer mehr im Hinblick auf ihren eigentlichen, vielleicht darf man auch sagen spirituellen, im besten Sinne intuitives Handeln ermöglichenden Kern hin zu durchleuchten, ihn klarer hervortreten zu lassen, nicht nur als gedankliches Gebilde (hier könnte

ggf. der Begriff der „formalen Repräsentation“ noch anwendbar sein), sondern auch als eine höhere, weil in Intuition begründete Art von Handlungswissen.

5 Auf ein Weiteres sei noch hingewiesen: Die oben erwähnte Methode des „mentalen Probehandelns“ ist unmittelbar in den hier beschriebenen Weg integrierbar, setzt sie doch unmittelbar auf der Ebene der „figuralen Repräsentation“, also auf der Ebene einer in der Vorstellung präsenten und ausgeführten Handlung an. So ist denkbar, dass auf diesem Wege eine weitere Intensivierung des beschriebenen Lernvorgangs geschieht. Dazu soll später Weiteres ausgeführt werden.

10

4. Praxisforschung

Zusammenfassung: Die beschriebenen Lernvorgänge im Lehrer-Werden sind eigentlich bereits Elemente von Praxisforschung; sie müssten noch im Hinblick auf die verschiedenen Lernfelder (s.u.), angemessene Methoden und Präsentationsformen ausgeführt werden. Der Tenor soll sein: So gehandhabtes Lehrer-Werden ist Praxis-Forschung, wenn es bestimmte Bedingungen erfüllt, die noch zu beschreiben wären. Auf diese Weise bestünde nicht ein Dichotomie zwischen Praxis und Theorie, sondern es wäre – im Großen wie im Detail, also eben auch in der konkreten persönlichen Situation – darstellbar und einsichtig, dass es sich hier um einen sinnvollen und sich gegenseitig bedingenden „spiraligen“ Vorgang handelt.

20 5. Lernfelder

Zusammenfassung: Das Ganze wird erst dann greifbar, wenn es auf konkrete Lernfelder bezogen wird, die zuerst einmal *nur* in der konkreten Unterrichtssituation zu finden sind und entsprechenden Praxis-Kompetenzfeldern zugeordnet werden können. Dazu sollen typische prinzipielle Unterrichtserfahrungen systematisiert und im Hinblick auf die jeweils berührten Kompetenzbereiche dargestellt werden. Auf dieser Grundlage ließe sich u.U. auch eine Zuordnung einzelner Module bzw. Modul-Anteile zu bestimmten Praxis-Kompetenzfeldern herstellen, die im besten Fall sogar eine gewisse Vollständigkeit im Hinblick auf die innerhalb eines Studiums wahrnehmbaren und erlebbaren Praxis-Lernfelder garantieren könnte.

30 Weitere Aspekte:

Fazit aus 1-4: Praxis(erfahrung) ist *das eigentliche* Lernfeld des Lehrers und daher essentiell für eine sinnvolle Lehrerausbildung.

Praxis und *Projekte*

35 Methode und *Inhalt*: Die Perspektivierung des Inhaltes/Stoffes wurde bisher nicht wirklich als Erfahrungsfeld beschrieben. Ggf. handelt es sich dabei um eines der Lernfelder (s.o.)

Bedeutung *theoretischer* Kurse in der Lehrerausbildung im Verhältnis zur Praxis. Aspekte: Einerseits natürlich: Vermittlung von Methoden, inhaltlichen Grundlagen, künstlerischen Fähigkeiten etc.. Aber auch: Praxisforschung, Wahrnehmung von Forschungsergebnissen der Praxis- und Lernforschung, Sicherung und Vertiefung der forschend durchdrungenen Praxiserfahrungen durch die Wahrnehmung von Theorien etc., aber auch durch die Wahrnehmung von und Arbeit an der Menschenkunde.

40