

NICHTQUANTIFIZIERBARE LEHREREIGENSCHAFTEN

Lutz Koch

University of Bayreuth, Faculty of Cultural Studies
Bayreuth, Germany

Email: lutz.koch@uni-bayreuth.de

***Zusammenfassung** – Die Frage nach den berufswirksamen Fertigkeiten von Lehrern wird gegenwärtig durch die Aufzählung quantifizierbarer Kompetenzen beantwortet. Aber nicht alle ihrer berufsrelevanten „Eigenschaften“ sind quantifizierbar, vor allem nicht so wichtige Qualitäten wie Erfahrung, Reflexion (Urteilkraft) und Selbständigkeit. Sie stehen in Gefahr, durch die Dominanz des der quantifizierenden Empirie und des Kompetenzparadigmas verdeckt und vergessen zu werden. Der Beitrag erinnert an die spezifischen und nicht ersetzbaren Leistungen von Erfahrung, Reflexion und Selbständigkeit.*

***Schlüsselbegriffe:** Lehrerkompetenzen; Erfahrung, Reflexion (Urteilkraft) und Unabhängigkeit von Lehrern; die Bedeutung der Theorie für Praxis und Erfahrung.*

Einleitung

Buchtitel der Art: „Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?“ (Plöger, 2006), stellen eine Frage, deren Aktualität schon durch die Permanenz ihrer jahrzehntelangen Wiederholung gesichert ist. Doch kann eine Dauerfrage zeitgemäße Implikationen enthalten, die ihre ungebrochene Aktualität auf neue Weise begründen, wie das durch den Untertitel des genannten Buches zum Ausdruck kommt: „Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung“. Kompetenzorientierung ist die aktuelle Matrix, welche eine alte Frage in ein neues Begriffsgefüge einstellt. Was auch immer unter Kompetenz zu verstehen ist – der Herausgeber des genannten Buches hat diesem Thema einundvierzig Seiten gewidmet –, so wird der mitdenkende Leser doch Aufklärung darüber erwarten, aus welchem theoretischen Horizont die mehr oder weniger gut definierten Kompetenzen entwickelt werden. Gibt es eine organisierende Grundidee, aus der sich die Ableitung der verschiedenen Kompetenzdefinitionen bzw. Kompetenzbeschreibungen rechtfertigen lässt und die ihre Vollständigkeit sowie ihre gegenseitigen Zuordnungen verständlich macht? Das ist, wie es scheint, an keiner der zahlreichen Stellen der Fall, an

denen über Kompetenzen und Standards geschrieben wird. Immerhin hat man es bei Einheitsideen und Systembegriffen mit empirisch kaum überprüfbaren Konzepten zu tun, jedenfalls nicht in dem Sinne, in dem in Schul- und Bildungsforschung der Begriff der Empirie verwendet wird. Dabei handelt es sich ja nicht um jene Art von Erfahrung (Empirie), die der ausübende Pädagoge und Lehrer gewinnt, wenn er nach Ideen, bescheidener ausgedrückt, nach Gedanken tätig ist, sondern um die Empirie der Evaluationsstatistik und Psychometrie. Ironischerweise nehmen diese Techniken der Datengewinnung und Datenauswertung für sich in Anspruch, die wahre Empirie darzustellen. Wegen ihres methodischen Aufwandes unterscheiden sie sich selbst sowohl von den pädagogisch Tätigen, den bloßen „Praktikern“, als auch von den über das pädagogische Praxisfeld Nachdenkenden, den „Theoretikern“. Zyniker könnten deshalb auf den Einfall kommen, solche Erfahrung als unpraktisch und gedankenfern zu diskriminieren.

Solche Einwände stören den Forschungsbetrieb jedoch nicht, der praktische und theoretische Ansprüche seinem empirischen Instrumentarium unterwirft, ohne zu prüfen, ob die unterstellte Alltauglichkeit für jede Arte von Erfahrung, sowie für Praxis und Theorie geeignet ist. Immerhin besitzt der Betrieb genug Vorsicht, sein empirisches Überprüfungspostulat nicht auf die Mathematik und auf die für eigene Auswertungen erforderliche Statistik anzuwenden, ansonsten aber gilt dieses Postulat als Universalinstrument, so als sei der Bohrer des Zahnarztes auch zur Reinigung von Gehörgängen geeignet.

Der Paradigmenwechsel von der sogenannten geisteswissenschaftlichen zur empirischen Erziehungswissenschaft im angedeuteten engen Sinne, den man ironisch auch als „Paradogmenwechsel“ lesen kann, hat nun den Zusammenhang von pädagogischer Reflexion und pädagogischer Erfahrung durch die Favorisierung der messenden Empirie aufgelöst, jedoch nicht ohne gut gemeinte Absichten: Der Praktiker soll, entlastet von Reflexion, mit Kompetenzen ausgerüstet werden, um aller unsicheren Erfahrung voran (a priori!) erfolgssicher agieren zu können. Erworben werden seine Kompetenzen in kleingerechnetem Format durch das Training von Standards, die von Bildungs- und Unterrichtsexperten vorgeschlagen und von Schulministerien und Bildungsbehörden abegesegnet werden. Das entscheidende Moment an den standardorientierten Kompetenzen ist keineswegs die Qualifikation für eine Tätigkeit, die sich an einem entwickelten Begriff des Lehrers orientiert, sondern die funktionale Einpassung der Lehrer in den Steuerungs- und Kontrollzusammenhang, den die Kooperative aus Bildungsforschung, Didaktik und Bürokratie errichtet.

Vielleicht wird ein gewisser Erfolg nicht ausbleiben, wenn sich zeigt, dass die unkalkulierbare Mischung von sinnvollem Unterricht mit Leerlauf, Ignoranz und Unfähigkeit tendenziell einer prognostizierbaren Durchschnittseffektivität weicht. Aber im Gegenzug wird eine Rechnung aus Verlustbeschreibungen präsentiert, die sich, wie schon angedeutet, auf Erfahrung

und Reflexion, damit aber auch auf die Selbständigkeit des Lehrers beziehen. Die folgenden Überlegungen werden sich mit dieser Verlustbeschreibung beschäftigen. *Erfahrung*, *Reflexion* und *Selbständigkeit* werden dabei als *erworbene* Lehrereigenschaften bezeichnet, um sie von angeborenen Talenten zu unterscheiden. Eine Beschreibung des „idealen Lehrers“ würde auch solche angeborenen Voraussetzungen thematisieren müssen, etwa die Lust zum Lernen und Lehren (den pädagogischen Eros) oder das *donum didacticum*, die Doppelfähigkeit, sich einerseits auf das Niveau der Lernenden „herablassen“ zu können, die „Kondeszendenz“, andererseits die Lernenden auf das eigene Niveau erheben zu können, die „Koadszendenz“, wie man sich im 18. Jh. hat ausdrücken können (vgl. Z. B. Meier, 1752, S. 490, 491).

Aber wie gesagt: Dergleichen soll hier nicht das Thema sein, sondern etwas anderes, was ebenfalls zu den notwendigen, aber eben nicht angeborenen, sondern erworbenen Eigenschaften des Lehrers gehört: Erfahrung, Reflexion und Selbständigkeit. Deren „Erwerb“ mag schon in schulpraktischen Studien oder in der Vorbereitungsphase begonnen haben, er setzt sich aber fort. Es ist zwar denkbar, dass ein Lehrer irgendwann aufhört, Erfahrungen zu machen, aber wahrscheinlich ist es nicht und wünschen kann man es auch nicht. Ebenso verhält es sich mit Reflexion und Selbständigkeit. Alle drei Eigenschaften müssen erworben werden, aber ihr Erwerb ist progressiv, zeitlich nicht limitiert, stets unabgeschlossen, jedoch mit der Chance gesegnet, umfassender, stärker und zuverlässiger zu werden. Im Übrigen kann nur mit Bedenken von „Eigenschaften“ gesprochen werden, jedenfalls wenn man die Relationskategorie von Ding- und Eigenschaft, Substanz- und Akzidenz vor Augen hat. Denn Erfahrung, Reflexion und Selbständigkeit haben eher substantielle als akzidentelle Bedeutung. Deshalb können sie auch kaum als Kompetenzen bezeichnet werden, selbst wenn eingeräumt wird, dass die Kompetenz des Lehrens ohne diese substantiellen Bestimmungen kaum gedacht werden kann. Aus Kompetenzbeschreibungen würden sie auch deshalb herausfallen, weil sie auf jeweils eigentümliche Weise unquantifizierbar sind. Das kann Meinung erregen, als sei das Quantifizierbare, Standardisierbare und Evaluierbare gerade *nicht* das Wichtigste an einer Praxis, wie es die Überzeugung der messenden Disziplinen zu sein scheint, sondern das eher Unwichtige. Betrachten wir dies alles etwas näher und im Einzelnen.

Erfahrung

Von Erfahrung ist hier nicht im Sinne methodischer Erfahrung die Rede, wie sie in den Wissenschaften betrieben und erworben wird. Es handelt sich nicht um die Erfahrung unbeteiligter wissenschaftlicher Beobachter, sondern um die Erfahrung der unmittelbar Beteiligten und Tätigen selbst. Diese Erfahrung gewinnt man nicht durch distanzierte Beobachtung, sondern durch die Tat, auch wenn man zugeben muss, dass das Tun allein nicht ausreicht. Weil aber das Tun die Bedingung solcher Erfahrung ist, kann von praktischer Erfahrung

die Rede sein, von der die wissenschaftliche Erfahrung als theoretische Erfahrung abgehoben ist. Solche praktische Erfahrung zeichnet sich durch eine Reihe von Eigentümlichkeiten aus, die nur eine sorgfältige Analyse ans Licht zu heben und zu beschreiben vermag. Einer dieser Grundzüge lässt sich zunächst negativ bestimmen: Die praktische Erfahrung mit der Tätigkeit und aus der Tätigkeit kann nicht gelehrt und deshalb auch nicht gelernt werden, nicht gelernt werden im Sinne eines Lernens durch Weitergabe (Tradition) des Wissens. Man kann angehende Lehrer zwar darin unterweisen, wie Unterricht zu halten ist, niemand kann sie aber darüber belehren, welche Erfahrungen man macht, wenn man unterrichtet. Daher sind praktische Erfahrungen nicht *vor* der Erfahrung erlernbar, so wie die Unterrichtsgestaltung allerdings *vor* dem Unterricht erlernbar ist. Bei der Erfahrung muss man selbst dabei und selbst im Spiel sein. Man kann sie nur erwerben, indem man selbst in sie verwickelt ist. Daher ist die praktische Erfahrung Individualerfahrung, worin sie sich wohl am meisten von der theoretischen Erfahrung der empirischen Wissenschaften unterscheidet.

Dass die praktische Erfahrung nicht *vor* der Erfahrung und dass ihr Wissen von der Praxis nicht *vor* der Praxis erlernbar ist, dass man ihr nicht voraus sein und sie nicht durch Unterricht und Studium ersetzen kann, schließt das *Lernen* jedoch nicht vollständig aus der Erfahrung aus. Im Gegenteil: Nur dadurch, dass wir aus dem, was uns widerfährt, etwas zu lernen bereit sind und auch tatsächlich lernen, können wir unsere Erlebnisse zu Erfahrungen steigern. Ohne das blieben sie bloße Widerfahrnisse. Aber dieses Lernen ist von anderer Art als das Lernen von Lehrern, wie es an Schulen und Hochschulen üblich ist. Es ist vermittlungsloses *Selberlernen*. So wie wir Erfahrung nur selbst machen können, so lernt man hier auch selbst und nicht von anderen. Und dieses authentische Lernen ist ein konstitutiver Bestandteil von Erfahrung, das wurde ja schon angedeutet. Daher ist die Wendung „aus Erfahrung lernen“ ein wenig missverständlich. Wollte man sie pedantisch zurecht rücken, dann müsste wohl gesagt werden: „aus Widerfahrung lernen“. Und was lernt man da? Gadamer, der solche Erfahrung im Anschluss an Hegel analysiert hat, erteilt einen negativen Bescheid: Wir erfahren, dass es so nicht kam, wie wir es erwartet haben, dass unsere Antizipationen nicht zutrafen. Erfahrung setzt „mannigfache Enttäuschung von Erwartungen voraus“ (Gadamer, 1965, S. 338). Deshalb ist das Entscheidende an der Erfahrung das, was wir durch sie über uns selbst erfahren. Insofern handelt es sich um eine Erfahrung, die, wie Hegel sagt, das Bewusstsein „an ihm selbst ausübt“ (Hegel 1980, S. 78). Über die *Dinge* und Geschehnisse lernen wir, dass sie so nicht sind und sich anders ereignen, als wir es erwartet haben. Über *uns selbst* lernen wir, dass unsere Antizipationen falsch waren und der Korrektur, der „Umkehrung des Bewusstseins selbst“ bedürfen (Hegel, 1980, S. 79, vgl. Gadamer, 1965, S. 336f). So übt die praktische Erfahrung die Rolle eines Wahrheitskorrektivs aus, dessen Wirkung wir unmittelbar an uns selbst verspüren.

Nun gilt dies alles generell von der praktischen Erfahrung überhaupt; doch haben wir es hier mit der speziellen Erfahrung beim Lehren und Unterrichten zu tun, die wir, wie unbestimmt auch immer, vor Augen haben, wenn wir von einem „erfahrenen Lehrer“ sprechen. Was eigentlich zeichnet diese Erfahrung aus? Was charakterisiert den erfahrenen Lehrer, wenn dieses Wort mehr bedeuten soll als nur einen Lehrer von fortgeschrittenem Dienstalter?

Um einen leichten Einstieg zu wählen, können zunächst drei intentional und inhaltlich unterschiedliche Erfahrungsrichtungen beschrieben werden: Erstens die Erfahrung, die ein Lehrer mit seinen Schülern macht, zweitens die Erfahrung mit seinem Thema und drittens die Erfahrung mit sich selbst. Nach allen drei Richtungen hin bestimmen ihn mehr oder weniger gewisse Antizipationen in Gestalt von Erwartungen, Einschätzungen, Selbst- und Fremdbildern, aber auch – und dieser Punkt ist nicht unwichtig – in Gestalt von erlernten Lehrmeinungen über das Lehren und Unterrichten, angefangen bei systematischen Theorien oder Theoriestücken über empirische Forschungsbefunde bis hin zur Ratgeberliteratur. Hinzu kommen selbstgemachte Ansichten über das Lehren und Lernen, die von der Psychologie als „subjektive Theorien“ bezeichnet werden (Koch-Priewe, 1986, Groeben, 1988), ohne sich daran zu stören, dass in dieser Wendung der Theoriebegriff reichlich entleert auftritt. Alles das kann nun durch Erfahrung erschüttert, widerlegt und entwertet werden. Bestätigungen, die ja auch auftreten können, sind indes keine Erfahrungen im gekennzeichneten Sinne, denn von ihnen geht weder Irritation aus noch zwingen sie zum Umdenken und zu neuen Versuchen. Wer nur Bestätigungen sucht und Enttäuschungen schönredet oder den Anderen anlastet, entzieht sich den Lehren der Erfahrung, die auf Enttäuschungen beruht. Das darf im Übrigen nicht missverstanden werden, so als sei Erfahrung stets etwas Schmerzhaftes, denn von einer Enttäuschung muss man auch dann sprechen, wenn Erwartungen übertroffen werden. Wird Gutes erwartet, z.B. eine gute Schülerleistung, so ist diese Erwartung selbst dann, wenn sie übertroffen wird, durchaus getäuscht, aber ermutigend und nicht schmerzhaft. Auf jeden Fall nötigt sie den Lehrer zur Revision seiner Erwartungen. Dass er dieser Nötigung folgt, ist freilich nicht garantiert. Auf gleiche Weise kann auch die Erwartung des Üblichen und Unerwünschten, gewissermaßen nach unten hin, übertroffen werden. Auch sie zwingt zur Revision künftiger Erwartung. Doch kann von einem Zwang kaum die Rede sein, denn dass aus Erfahrung anders gehandelt oder auch nur gedacht wird, kann nicht garantiert werden. Vielleicht ist das einer der Gründe dafür, dass die Erfahrung des Lehrers nicht hoch im Kurs steht und dass man ihr eher misstraut als vertraut. Nicht nur dass zwischen Erfahrung und Handlung kein notwendiger („kausaler“) Zusammenhang besteht, macht die Erfahrung zu einem unsicheren Kandidaten für Evaluation und Standardisierung des Unterrichts, sondern auch ihr zuvor schon erwähnter Individualcharakter. Er

vor allem bewirkt, dass Lehrer Individuen sind und sogar auf die Standards ihrer Ausbildung individuell reagieren, jedenfalls so lange sie erfahrungsoffen und mit eigenen Gedanken ihre Aufgabe erledigen: junge Menschen zum Wissen zu führen und vernünftig zu „machen“.

Fremderfahrung, Sacherfahrung und Selbsterfahrung, so könnte man die drei anfangs genannten Erfahrungsrichtungen verkürzt bezeichnen. Sie sind nicht prognostizierbar, sondern okkasionell bedingt. Man kann weder den Zeitpunkt einer Erfahrung noch ihren Inhalt vorhersehen, noch kann man mit Gründen vermuten, ob jemand in einer erfahrungsträchtigen Situation wirklich die Erfahrung macht, die hier möglich ist. Erfahrungen sind daher unvergleichbar, mithin weder standardisierbar noch evaluierbar. Für sie können keine quantitativen Parameter gefunden und keine differenzierten Zertifikate vergeben werden. Sie sind weder mit Fachwissen identisch noch mit didaktischem Geschick. Es scheint auch so zu sein, dass nur der Erfahrene den Erfahrenen zu erkennen vermag. Die Frage ist, woran? Offenbar an Verhaltensweisen, die er von sich selbst kennt: Dass einer die Ruhe behält und Gleichmut bewahrt, besonnen zu Werke geht, sich zurücknimmt, seine Strategien ändert und seine Verhältnisse zu Anderen neu justiert, dass er abwarten kann, weil er die Verläufe kennt, dass er mit kleinem Einsatz spielt, weil ihm die Wirkungen vertraut sind usw.

Solche Erfahrungen werden niemandem geschenkt und man erwirbt sie auch nicht mit einem Schlag. Es gehören zahlreiche Enttäuschungen im gekennzeichneten Sinn dazu und ebenso viele Revisionen. Deren Voraussetzungen liegen in einem Bereich präsumptiver Vorstellungen, mit denen wir schon vor der Tätigkeit tätig werden, die uns zudem während unseres Tuns begleiten und auch in der Manöverkritik nach Beendigung der Tätigkeit das Rüstzeug bilden, um unser Tun und alles, was dabei geschah, einer abschließenden Prüfung zu unterziehen. Nur wenn uns der Widerstand der Menschen und der Dinge sowie der Widerstand in uns selbst dazu bringt, unsere handlungsleitenden Antizipationen zu revidieren, machen wir Erfahrungen, die uns verändern. In Praxisbereichen mit professioneller Ausrichtung, denen die Unterricht und Erziehung angehören, wird daher auch das Fachwissen auf den Prüfstand der praktischen Erfahrung gehoben. Ein großer Teil der handlungsleitenden Antizipationen besteht ja in Theoremen und technischen Handlungsanweisungen. Oft wird beklagt, dass viel zu wenig davon in den Köpfen unserer Lehrer anzutreffen sind. Wenn man fragt, zu welchem Zweck sie darüber verfügen sollen, dann erhält man häufig die Antwort: zur praktischen Anwendung, selten aber die Herbartsche Antwort: Um Erfahrung zu machen, Erfahrung in der qualifizierten Bedeutung, die hier ein Stück weit entwickelt wurde. Es gibt, sagt Herbart, „eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft [...], vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur in Betreibung des Geschäfts selbst erlangen können, allererst belehrend für uns wird“ (Herbart, 1982, Bd. I, S. 127). Ohne solche theoretischen Antizipationen

ist die einzige Erfahrung von Herbarts neunzigjährigem Dorfschulmeister nur dessen neunzigjähriger Schlendrian (Herbart, 1982, Bd. II, S. 19). Im Übrigen können sowohl dieser Abschnitt über Erfahrung als auch die beiden folgenden über Reflexion und Selbständigkeit als Variationen zum Herbartschen Satz über den Zusammenhang von Theorie und Erfahrung gelesen werden.

Reflexion

Wer sich durch Erfahrung genötigt sieht, seine Annahmen, Überzeugungen und sogar sein Wissen einer Revision zu unterziehen, anders zu handeln und anders zu denken, die Anderen und sogar sich selbst in einem neuen Licht zu sehen, von dem können wir sagen, dass er reflektiert. Reflexion ist das Fremdwort für das unscheinbare deutsche Substantiv „Überlegung“. Überlegung steckt hinter zahlreichen unserer Anpassungsleistungen, sicherlich nicht hinter allen, denn es gibt auch unüberlegt und unbedachte Formen der Anpassung, ganz abgesehen davon, dass zwischen Anpassung an Machtverhältnisse und Anpassung an Umstände personeller und situativer Art als Bedingungen erfolgreichen Handelns zu unterscheiden ist. Von der Subordination unter manifeste oder latente Machtverhältnisse ist hier nicht die Rede, schon deshalb nicht, weil sie sich in der Regel reflexionslos vollzieht. Anders die Anpassung an Umstände, die unserem Handeln so unerwartete Widerstände leisten, dass wir unter Umständen mit unserem Latein am Ende sind oder uns zumindest genötigt sehen, die Art unseres Handelns und unserer Ausgangspositionen zu „reflektieren“.

Wenn wir das tun, dann beschäftigen wir uns primär nicht mit dem Objekt, d.h. hier mit der jeweiligen Situation und der Art, wie wir praktisch geworden sind, d.h. agiert und reagiert haben, sondern mit uns selbst, mit dem „Subjekt“ des Handelns. Die Reflexion ist eine *Rückwendung* des Subjekts auf sich selbst, mit der es sich selbst zum Problem wird. Sie betrifft unsere Zugangsweise zur Sache, d.h. hier zur Handlung, nicht aber die Sache selbst. Sie betrifft unsere Voraussetzungen, von denen her wir die Erfordernisse der Praxis einschätzen, unsere Zwecke und Mittel, die aufeinander abgestimmt werden müssen und die Frage, wie das alles an die neue Situation angepasst werden muss. So ist die Reflexion oder Überlegung weniger eine Sachproblematisierung als vielmehr eine Selbstproblematisierung. Terminologisch lässt sie sich von der „Untersuchung“ unterscheiden (Kant, 1967, S. 309). Als leicht zugängliches Beispiel kann der Kriminalroman dienen. Wenn die Ermittler nach Spuren am Tatort suchen, wenn im Labor die Tatwaffe untersucht wird, dann hält sich die Ermittlung im Modus der Untersuchung auf. Wenn aber aus den Resultaten der Untersuchung Verdachtsmomente abgeleitet werden, vor allem wenn noch keine Spur zum Täter geführt hat, dann agieren die ermittelnden Personen im Modus der Überlegung: Ob man wirklich alle Spuren verfolgt hat, ob man sich nicht auf eine falsche Fährte hat leiten lassen, ob man das, was man zu

wissen meint, wirklich weiß, und ob nicht irgend etwas, was sichtbar vor aller Augen liegt, dennoch übersehen wurde etc. Nun ist mit dieser Unterscheidung zwischen Untersuchung und Überlegung keine Wertung verbunden. Zu offensichtlich ist die Notwendigkeit beider Investigationsrichtungen, also der objektiven Untersuchung und der subjektiven Grundlagen-Reflexion.

Um nun den Bogen zum Lehren und Unterrichten zu schlagen, liegt nichts näher als die Reflexion mit der zuvor erörterten pädagogischen Erfahrung zusammen zu denken. Das war ja schon der Ausgangspunkt dieses Abschnittes. Ohne Überlegung gibt es keine Erfahrung. Erfahrung besteht gewissermaßen aus Anstoß und Reflexion. Der Anstoß erschüttert fixierte Lehrmeinungen über das Lehren und Unterrichten, die Reflexion sucht einen neuen Ausgangspunkt. So hält die Erfahrung unsere Ansichten beweglich, aber die eigentliche Bewegung geht von der Reflexion aus.

Sie sucht nach neuen Konzepten, wenn der empirische Widerstand die Zuverlässigkeit der alten Konzepte erschüttert hat und zugleich neue Überlegungen anstößt. Hier stellt sich die Reflexion der Routine in den Weg; sie bremst das eingespielte Verfahren, wenn sie nach neuen und besseren Verfahrensweisen Ausschau hält. Man kann solche Reflexion als heuristisches Verfahren, als eine Suchbewegung beschreiben. Deren Eigentümlichkeit besteht u.a. darin, dass sie kein erkennbares Ende hat, sondern, solange die Erfahrung dauert, neue Suchanstöße erlebt. Idealtypisch ausgedrückt: Der reflektierende Lehrer ist niemals fertig, stets auf der Suche und lernt permanent, indem er durch Erfahrung auf die Grenzen seiner Konzepte stößt und in Gestalt der Reflexion nach Verbesserungen sucht. Ein „guter“ Lehrer lernt also nicht nur in seinem Fachgebiet weiter, sondern auch durch seine praktischen Erfahrungen in einem Gebiet, in dem Routine und Erfahrung in unberechenbaren Abständen zusammenstoßen.

Solches Lernen aus der Reflexion über sich und sein Tun führt zu Konzepten, die besser an die Ansprüche der sich verändernden Situationen angepasst sind, jedenfalls der Intention nach. Das ist nun eine nüchterne Ausdrucksweise, die niemanden beschwingt. Mit dem Elan der Pointe ausgedrückt, kann man sagen, dass der lernende Lehrer seine Didaktik selbst macht. Nicht als ob er alles Wissen aus sich selbst hervorbrächte, es verhält sich eher umgekehrt: Um Problemlösungen und Praxisstrategien suchen und finden oder alte Konzepte auf neue umstellen zu können, muss man viel gelernt haben und wenigstens kennen, besser noch: es verstanden haben. Nur dadurch kann verhütet werden, dass die Suche der Reflexion ins Leere führt oder im Kreise herumtappt.

Hier kann man einen Gedanken einsetzen, den Harm Paschen entwickelt hat (Paschen, 1999): Man muss Pädagogik im Plural, also Pädagogiken bzw. pädagogische Theorien erworben haben, nicht aber, um von Fall zu Fall die Passende einsetzen zu können, sondern um Material und Gesichtspunkte für die Reflexion zu besitzen. Einem solchen Theorienreservoir käme die Funktion

einer Topik zu, wie sie aus der rhetorischen Inventio bekannt ist, nicht aber die einer abzuarbeitenden Registratur von Praxisschritten. Für Praxis bestimmte Theorie hat nach dieser Auffassung nicht die Funktion eines Fahrplans oder eines Schnittmusters, vielmehr dient sie der topischen Unterstützung der Reflexion, und zwar mit der Aussicht für den Lehrer, aus seinen Erlebnissen Erfahrungen werden zu lassen, unter Verzicht auf Ratgeber-Literatur sein eigener Ratgeber zu sein.

In eine ganz ähnliche Richtung hat schon vor zwei Jahrhunderten Herbart gewiesen, als er daran erinnerte, „dass erst die Theorie lehren müsse, wie man durch Versuch und Beobachtung sich bei der Natur zu erkunden habe“, was nach seiner Überzeugung nicht minder von der pädagogischen Praxis gelte (Herbart, 1982, Bd. I, S. 125). An diese Bemerkung knüpft auch Plöger an, wenn er „die Reflexivität des pädagogischen Wissens und Handelns“ thematisiert (Plöger, 2006, S. 26). Ob sie sich allerdings in einem Kompetenzmodell unterbringen lässt, kann auf Zweifel und Einwände stoßen. Von „reflexiver Kompetenz“ spricht im Übrigen auch Wittenbruch, der nun seinerseits auf Plöger Bezug nimmt, vor allem aber an das zwischen 1980 und 1985 in Münster entwickelte Programm des „reflexiven Lernens“ erinnert und das „reflexive Defizit in der Schulpraxis“ ausdrücklich zur Sprache bringt (Wittenbruch, 2007). Abgesehen von der Problematik eines Kompetenzmodells der Reflexivität, die Wittenbruch bewusst zu sein scheint (a.a.O., S. 32), finden sich in seinem Beitrag eine Reihe von Bemerkungen, die das hier Ausgeführte vielfältig ergänzen und vor allem auch ins Praktische hinein verlängern.

Man kann nämlich die berechtigte Frage stellen, ob und wenn ja, wie das Reflektieren gelernt werden kann. Kann es gelernt werden? Sicherlich nicht in dem Sinne, in dem wir auf Verschiedenes anwendbare Regeln lernen, z.B. mathematische Lehrsätze oder grammatische Regeln, sondern wohl nur in Gestalt von Übung bzw. durch Ausübung. Der institutionelle Ort dafür ist nicht erst die zweite Studienphase der Lehrerausbildung, sondern bereits das Universitätsstudium. Nun liegt der Grund dafür, dass das Überlegen nicht mit Regeln instruiert und nicht nach Regeln erlernt werden kann, in dem eigentümlichen Charakter der Reflexion, von unerwarteten Fällen auszugehen und sich nach Theoremen oder regelhafte Aussagen umzusehen, mit denen man widerständige Erfahrungen deuten und ähnlichen Fällen gerecht werden kann. Die Suche nach Regeln und allgemeinen Verfahrensweisen kann aber selbst nicht nach Regeln gelernt werden. Jedenfalls ergibt sich an dieser Stelle ein logisches Problem: Angenommen, es gäbe reflexionsleitende Regeln, so müssten auch diese nach Regeln gesucht und gefunden werden; dann aber wären die ersteren keine zureichenden Reflexionsregeln, sondern von übergeordneten Regeln abhängig. Um jene abhängigen Reflexionsregeln erfassen und anwenden zu können, müsste man zuvor die übergeordneten Regeln gefunden haben, bei denen sich freilich die gleiche Prozedur wiederholen würde. Da diese Reihe *ad infinitum* fortsetzbar ist, stellt es sich

als unmöglich heraus, auch nur eine einzige Reflexionsregel auszumachen. Daher muss man annehmen, dass es überhaupt keine Reflexionsregeln gibt und dass das Reflektieren und Überlegen nicht nach Regeln gelernt, sondern nur im Vollzug geübt werden kann.

Nur als Exkurs, der allenfalls überschlagen werden kann, sei ergänzt, dass eine verwandte geistige Operation ebenfalls nicht reglementiert oder durch Aneignung von Verfahrensregeln gelernt werden kann. Es handelt sich um die Anwendung des erlernten Allgemeinen auf das Spezielle bzw. um den Gebrauch des Wissens zur Bestimmung des Besonderen oder zur Lösung konkreter Probleme (vgl. Koch, 2005, S. 96). Da Regeln allgemeinen Charakter haben, kann es für die Anwendung von Regeln selbst keine Regeln geben, weil die Anwendung ihrerseits von Regeln abhängig ist usw. Das Argument ist dem oben angeführten Nachweis sehr ähnlich, nur dass es dort darum ging, für einen konkreten und besonderen Anlass die allgemeine Verständnismöglichkeit (Regel) zu suchen, während es zuletzt um den Regelgebrauch zur Verständigung über das Spezielle und Konkrete ging. Für beide intellektuellen Operationen – für die Suche nach der allgemeinen Regel im Ausgang vom besonderen Anlass und für die Regelanwendung zur Bestimmung des Besonderen – gilt, dass sie nicht nach allgemeinen Richtlinien und Leitvorstellungen erlernt werden können. Man kann sie nur durch den Vollzug üben. Beide sind gegenläufig, aber durch ihr gemeinsames Bestreben, den Zusammenhang zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen zu stiften, miteinander verwandt. Wir pflegen beide Leistungen als Wirkungen der Urteilskraft zu bezeichnen, die man hinsichtlich ihrer Leistungen mit Kant als reflektierende und bestimmende Urteilskraft näher charakterisieren kann. Bestimmend ist sie, wenn sie das Allgemeine (Begriffe, Regeln) auf das gegebene Besondere anwendet, reflektierend, wenn sie zum gegebenen Besonderen das Allgemeine sucht. Mit der zuletzt genannten Vollzugsform der Urteilskraft hatten wir es zu tun, als es darum ging, über konkrete Anlässe und Anstöße aus der Erfahrung zu „reflektieren“, d.h. zu überlegen, nach welchen Gesichtspunkten das Erlebte aufgefasst und verstanden werden kann. So können wir die entsprechende „Eigenschaft“ des Lehrers als den habitualisierten Vollzug seiner reflektierenden Urteilskraft bezeichnen.

Damit sind wir unversehens bei der Frage angelangt, wie denn ein solcher Habitus erworben werden kann. Nicht durch Lernen, wenn Lernen identisch ist mit Regelerwerb, denn für das Reflektieren sind keine Regeln auffindbar. In diesem Sinne also kann das Reflektieren nicht dauerhaft gelernt, wohl aber geübt werden. Auf welche Weise kann nun das Reflektieren geübt werden?

Auf diese Frage sind wenigstens zwei Auskünfte möglich: Mit Hilfe von *Kasuistik* und unter Anleitung einer reflexionslenkenden *Topik*. Anders gesagt, mit Hilfe von Fallbeurteilungen nach topischen Gesichtspunkten, die aus der Theorie gewonnen werden können, so wie Herbarts „Allgemeine Pädagogik“ als eine Topik der Praxisbeurteilung gelesen werden kann (Blaß,

1969). Um aber beides näher auszuführen, ist hier der Platz nicht gegeben. Nur so viel muss wohl ergänzt werden, dass die Reflexionsübung wenigstens zweierlei zu leisten verspricht: erstens das Training der topisch geleiteten Überlegung selbst, um ihr sowohl während der Praxis als auch nach ihr Sicherheit zu verleihen, zweitens die Habitualisierung der Überlegung, die ja auf Dauer gestellt und gewissermaßen zur zweiten Natur werden soll. So wie der Fußballspieler kaum anders kann, als jedem Ball, der ihm vor die Füße rollt, eine andere Richtung zu geben, so wird der nachdenkliche Lehrer jeden Anlass zur Überlegung wahrnehmen. Solche Habitualisierung dürfte kaum mit Routine oder Verhaltensautomatisierung zu verwechseln sein. Denn nicht die konkrete Ausführung des Tuns (des Überlegens) im konkreten Fall und in den spezifischen Vollzügen wird auf Dauer gestellt, nicht also das „Was“ der Reflexionstätigkeit, sondern die Zuverlässigkeit, mit der auf den Anstoß die Überlegung folgt, das „Dass“ der Reflexion.

Nun lässt dieser Zusammenhang zwischen Anlass und Aktion vielleicht eine quantifizierende Überprüfung zu, teils um festzustellen, wie häufig jemand bei gegebenem Anlass zu überlegen beginnt, teils um das Resultat mit den Ergebnissen anderer Probanden zu vergleichen. Was aber weder durchschaubar noch normierbar ist, das ist der Verlauf der Reflexion selbst, ihr Hin und Her zwischen Erlebnis und Reflexion darüber, was es einerseits mit dem Ereignis auf sich hat und andererseits mit ihm, dem reflektierenden Subjekt selbst. Daher ist die habitualisierte Reflexion sicherlich nicht von der Art, dass sie gemessen und gezählt werden kann, weshalb sie wohl kaum dem empirischen Paradigma und den Regeln seiner „diskursiven Polizei“ (Foucault, 2003, S. 25) entspricht, was die einen verstimmt, die anderen erfreut.

Selbständigkeit

Wenn es richtig ist, dass die pädagogische Theorie nicht dazu erdacht wird, die pädagogische Praxis zu dirigieren, und wenn es zutrifft, dass sie vielmehr die Funktion hat, Erfahrung und Reflexion zu unterstützen, und zwar mit allen Implikationen, die diese Stellung des Theorie-Praxis-Verhältnisses einschließt, dann ergibt sich als eine von mehreren Konsequenzen, vielleicht sogar als die wichtigste, eine ganz bestimmte Charakteristik des Lehrers. Sie kann durch den abgenutzten Begriff der *Selbständigkeit* ausgedrückt werden.

In den vorangegangenen Überlegungen hatte sich in unterschiedlichen Facetten das Bild des selbständigen Lehrers abgezeichnet. Schon der Begriff der Erfahrung verwies darauf, dass jeder seine Erfahrung selbst und für sich selbst machen muss und das, was daraus zu lernen ist, selbst zu lernen hat. Das gilt insbesondere von der Reflexion, ohne die aus der Erfahrung nichts zu lernen ist und ohne die es gar nicht zur Erfahrung im eigentlichen Sinne kommt. Kommt es aber dazu, dann ist in der Regel mit Konzeptänderungen zu

rechnen, und zwar mit Änderungen des „Selbstkonzeptes“, der inhaltlichen- und methodischen Vorstellung und der Optik auf die Lernenden, die z.B. als Masse oder Individuen, als Einzelne aber entweder als uninteressiert oder als anderweitig interessiert, manchmal als gefährlich oder gefährdet, als feindselig oder liebenswert, zumindest achtenswert, als unbegabt oder hochbegabt usw. gesehen werden können. Natürlich sind solche Änderungen und Revisionen selbständige Leistungen, wie es bei allen Leistungen der Fall ist, die auf Überlegungen beruhen.

Vorausgesetzt ist hier freilich, dass ein Lehrer selbst denkt und nicht darauf beschränkt ist, erfolglose Rezepte bloß durch andere zu ersetzen, wozu die Handreichungs- und Ratgeber-Literatur animiert. So ist das Selbstdenken die Voraussetzung dafür, dass ein Lehrer aus seinen Erfahrungen lernt, für den lernenden Lehrer also, der sich seine Didaktik, wie oben gesagt, selbst macht und sein eigener Ratgeber ist. Das ist im umfassenden Sinne gemeint, nicht nur im Sinne formaler Didaktik bzw. Methodik, sondern auch in der materialen Bedeutung einer Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte. Zusammen genommen heißt das, das akademische Fachwissen in ein Unterrichtsfach umdenken zu können (Koch 2005, S. 97, vgl. Plöger 2006, S. 89f), denn beides ist ja keineswegs identisch. Dazu muss man sich auf wenigstens zweierlei verstehen: erstens auf die Konzentration des Fachwissens zum Elementaren und Bildungstauglichen hin, zweitens auf die Übersetzung des wissenschaftlichen Textes in die „Textsorte“ populärer und leicht erlernbarer Einführungen, sofern das ohne Wahrheitsverlust möglich ist. Ein Lehrer, der das alles versteht, wäre dann imstande, seine „Lehre“ selbst zu entwickeln. Er wäre der wahrhaft selbständige Lehrer.

Nun ist es merkwürdig, dass an solcher Lehrerselbständigkeit kaum ein Interesse besteht, während Selbständigkeit der Schüler fast inflationär angepriesen wird. Da ist die Rede von selbstreguliertem, selbstorganisiertem, selbstverantwortetem, selbstbestimmtem und selbständigem Lernen. Das Ganze schwimmt im diffusen Begriffsfeld, das sich unter dem modischen Titel einer „neuen Lernkultur“ angesammelt hat, eines Amalgams reformpädagogischer Begriffsreminiszenzen mit konstruktivistischen Anleihen (vgl. Meyer 2007). Näher braucht das hier nicht verfolgt zu werden, es genügt, auf die Paradoxie hinzuweisen, die den selbständig lernenden Schüler ins Licht stellt, aber den selbständig lehrenden Lehrer im Dunkeln lässt. Zwar wird über Schulautonomie spekuliert, aber von autonomen Lehrern ist keine Rede. Auch das ist eine Paradoxie, vielleicht auch nur ein Widerspruch. Die Frage ist, wie solche Widersprüche unbemerkt bleiben konnten. Vermutlich ist die Antwort in der Tatsache zu suchen, dass wir keinen Begriff vom selbständigen Lehrer haben, ein Defizit, das auch die Diskussion über die Lehrerbildung belastet. Passend dazu scheint eine bestimmte Common-sense-Vorstellung von Amt und Aufgabe der Lehrer zu sein, die das allgemeine Bewusstsein von pädagogischen Experten über die Schuladministration bis hin zum pädagogischen Laien bestimmt. Darin

erscheint der Lehrer als ein Exekutivorgan staatlicher und gesellschaftlicher Aufträge und Anweisungen. Als weisungsabhängiger Beamter oder Angestellter ist sein Handeln, wie die Juristen sagen, „Staatshandeln“ (Wißmann, 2002, S. 167). Allerdings diskutieren sie mit beachtenswertem Interesse den Begriff der „pädagogischen Freiheit“, häufig in der Absicht, den Spielraum dieser Freiheit bei aller rechtlichen Eingeschränktheit in der „verwalteten Schule“ (Becker, 1954) zu erweitern (vgl. Koch 2007). Auch hier treffen wir auf eine Art Paradoxie: Die juristische Seite, die an der „Verrechtlichung“ der Schule federführend beteiligt ist, entwickelt – man könnte meinen, um den eigenen *furor* zu mildern – einen Begriff von pädagogischer Freiheit, ohne indes die Pädagogen um Meinung und Rat zu fragen. Warum auch, wenn diese über einen entsprechenden Begriff gar nicht verfügen! So müssen Juristen einspringen, wo die Pädagogen versagen.

Es ist also, abgesehen von rechtlichen Garantien, die einen gewissen Spielraum für die Unterrichtsgestaltung einräumen, die Selbständigkeit des Lehrers nicht nur von außen durch eine Fülle von Abhängigkeiten gefährdet, von denen Lehrpläne und Stundenpläne nur die geringsten sind, sondern auch innerlich. Die Pädagogik hat keinen Begriff vom selbständigen Lehrer, so dass es nicht Wunder nimmt, wenn dieser Begriff auch im Selbstbild der Lehrer nicht vorkommt. Dass er der Pädagogik fehlt, kann an der Resignation gegenüber der Beharrungskraft des fest institutionalisierten Bildungswesens liegen, mit dem Staat und Gesellschaft ihre Regeneration betreiben. Hinzukommt der eigentümliche Charakter von Selbständigkeit als einer nichtskalierbaren Größe, die sich der Operationalisierung und quantitativen Messbarkeit entzieht, jedenfalls in den hier thematisierten Momenten der Erfahrung und der reflektierenden Urteilskraft.

Nun kann man wohl den rechtlichen Rahmen für den objektiven Spielraum der Autonomie des einzelnen Lehrers einigermaßen genau bestimmen, aber schon das ist nicht quantifizierbar. Man kann von einem Mehr oder weniger an Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten sprechen, doch lassen sich solche unbestimmten Größen nicht in skalierbare Größen verwandeln, ganz zu schweigen von den subjektiven Möglichkeiten, die den Lehrern bleiben, wenn sie es von ihrer eigenen Schulzeit, vom Studium, von der zweiten Ausbildungsphase und den konkreten Umständen ihrer Berufsausübung her gewohnt sind, sich nach Vorschriften zu richten, die sie nicht selbst erlassen, Pläne zu befolgen, die andere gemacht haben, von wieder anderen verfasste Schulbücher zu benutzen und nach den didaktischen Empfehlungen der Experten zu arbeiten, wenn sie ferner unter Evaluierungsdruck stehen oder sich gar selbst evaluieren, mit einem Wort: wenn sie inmitten von Kontrolle, Reglementierung und Verplanung zuhause sind. Was ihnen an innerer Selbständigkeit bleibt, ohne von der äußeren Heteronomie ausgetrocknet zu werden, das lässt sich kaum in Worte, auf keinen Fall in Zahlen fassen. Es dürfte wenig sein, wenn die Selbständigkeitsfaktoren, auf die hier hingewiesen wurde,

in keinem hohen Kredit stehen oder wegen der mangelnden Quantifizierbarkeit nicht einmal als wissenschaftsfähige Themen gelten.

Literatur

- Becker, W. (1954), Die verwaltete Schule. In: Merkur, 1954, S. 1155 ff.
- Blaß, J. L. (1969) Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik oder Topik. Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf.
- Foucault, M. (2003). Die Ordnung des Diskurses. 9. Aufl. Frankfurt a.M.
- Gadamer, H.-G. (1965). Wahrheit und Methode. 2. Aufl. Tübingen.
- Groeben, N. (1988), das Forschungsprogramm subjektive Theorien. Eine Einführung in die Theorie des reflexiven Subjekts. Tübingen
- Hegel, G.W.F. (1980). Phänomenologie des Geistes. Theorie Werkausgabe. Suhrkamp Verlag. Bd. 3. Frankfurt a. M..
- Herbart, J. F. (1982). Vorlesung über Pädagogik von 1802. In: Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Schriften. Bd. I: Kleinere pädagogische Schriften. Hrsg. von W. Asmus. 2. Aufl.
- Kant, I. (1967). Kritik der reinen Vernunft. Hrsg. von R. Schmidt. Neudruck der 2. Aufl. Hamburg.
- Koch, L. (2005). Der Lehrer zwischen Urteilskraft und Methode. In Von Carlsburg, G.-B.& Heitger, M. (Hrsg.), Der Lehrer – ein (un)möglicher Beruf (S. 89-98). Frankfurt a. M.
- Koch, L. (2007). Pädagogische Freiheit. Geschichte und Aktualität eines rechtlich-pädagogischen Postulats. In: Identität als Lebensthema. Festschrift für Arnold Schäfer. Hrsg. von A. Holling, E. Ockel, R. Siedenbiedel. Vechta-Langförden, S. 117-128.
- Koch-Priewe, B. (1986), Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Frankfurt a.M.
- Meier, G. F. (1752), Auszug aus der Vernunftlehre. Halle.
- Meyer, M. -A. (2007). Bekannte Lerntheorien – eine Übersicht (Teil I), Neue Lernkulturen – eine Übersicht (Teil II). Beides in: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule. Heft 1: Neues lernen – neues Lernen. Hrsg. von V. Ladenthin. S. 3-11, 12-23.
- Paschen, H. (1999). Zur Systematik pädagogischer Differenzen – ein Forschungsprogramm zur pädagogischen Kompetenz. Ethik und Sozialwissenschaften 10, 73-82.
- Plöger, W. (Hrsg.) (2006). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn u.a.
- Wißmann, H. (2002), Pädagogische Freiheit als Rechtsbegriff. Personale Handeln in der öffentlichen Verwaltung. Baden Baden.
- Wittenbruch, W. (2007). Stichwort: Reflexives Lernen. In V. Ladenthin (Hrsg.), Neues lernen – neues Lernen. Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule. Heft1, 31-43.

NON-QUANTIFIABLE TEACHER CHARACTERISTICS

Lutz Koch

Summary – *The question of professional qualities of teachers is actually answered by enumerating measurable competences. However, there are important qualities which are not measurable, such as experience, reflection (judgment) and independence. This paper deals with the meaning and relevance of those qualities and shows the importance of theory for practical experience. By reminding us of the specific, irreplaceable role of experience, reflection and independence the author emphasizes that the dominance of quantifiable empiricism and the competence-paradigm can lead to blurring and forgetting their importance.*

Key words: *teacher competences, experience, reflection (judgment) and teacher independence, the importance of theory for practice and experience*

NEMJERLJIVE KOMPETENCIJE UČITELJA

Lutz Koch

Sažetak – Na pitanje o profesionalnim vještinama učitelja najčešće se odgovara nabranjem mjerljivih kompetencija. Ipak, postoje važne karakteristike koje se ne mogu izmjeriti, kao što su iskustvo, refleksija (sposobnost prosudbe) i samostalnost. Postoji opasnost da se pod utjecajem mjerljive empirije i kompetencijske paradigme na njih zaboravi. Svrha je ovog rada podsjetiti na specifičan i nezamjenjiv doprinos iskustva, refleksije i samostalnosti.

Ključne riječi: kompetencije učitelja, iskustvo, refleksija (prosudba) i samostalnost učitelja, utjecaj teorije na praksu i iskustvo