

LEHRERAUSBILDUNG UND DAS REFLEXIVE DENKEN ZWISCHEN WISSEN UND HANDELN

Brigita Kosevski Puljić

Filozofska fakulteta, Univerza Ljubljana
Oddelek za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko

brigita.kosevski@guest.arnes.si

***Zusammenfassung** - Über kein anderes Thema in der Lehrerausbildung wird so heftig diskutiert wie über die Verzahnung von Theorie und Praxis. Im folgenden Beitrag werden Versuche der Verflechtung der beiden im Lehramtsstudium der Fremdsprachenlehrer vorgestellt. Am Beispiel des Lehramtsstudiums für DaF der Philosophischen Fakultät von Ljubljana, Slowenien, werden Instrumente hervorgehoben, die sich nach empirischen Forschungen als wichtige für die Verzahnung des theoretischen Wissens und des praktischen Handelns erweisen. Die Entwicklung des reflexiven Denkens der angehenden Lehrkräfte während und nach den selbstständigen Lehrproben spielt dabei eine sehr wichtige Rolle, da sich die Studierenden zum ersten Mal in der Lage befinden, ihre eigenen Leistungen gründlich zu analysieren, über sie zu reflektieren und das theoretische Wissen mit praktischen Handlungen zu verbinden.*

Schlüsselwörter: *Lehrerbildung, Theorie, Praxis, reflexives Denken*

Einführung

An der Philosophischen Fakultät der Universität von Ljubljana wurde die reformierte Hochschulbildung im Studienjahr 2008/2009 eingeführt. Der Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache folgt dem absolvierten Bachelareat des Germanistikstudiums und dauert vier Studiensemester. Der aktuelle Studienrahmen ist durch das Akkreditierungsverfahren und die Modularisierung der Inhalte festgelegt. Der Master-Abschluss erfolgt durch eine Masterarbeit.

Das leitende Ziel des Studiums ist eine sinnvolle Verknüpfung von Theorie und Praxis, also des theoretischen und des praktischen Teils des Lehramtsstudiums, die vor allem durch das Reflexionswissen erfolgen kann. Der Erfolg des pädagogischen Teils des Studiums hängt vor allem davon ab, ob es den

Studierenden gelingt, in der Verbindung von Theorie und Praxis das Verhältnis zwischen theoretischen Stellungnahmen und erfahrungspraktischen Situationen zu reflektieren.

1. Das Verzahnungsproblem

Das über 2400 Jahre alte Dilemma zwischen Platons „epistémé“, seiner Auffassung vom wissenschaftlichen, abstrakten, theoretischen Wissen und der praktischen Weisheit, also der „phronésis“ von Aristoteles, beeinflusst die Ausbildung noch heute, jedoch mehr im Sinne, wie das theoretische Wissen mit dem praktischen Handeln zu verknüpfen ist.

Deswegen sind für eine gute Lehrerbildung dringende, an manchen Stellen radikale paradigmatische Veränderungen im Begriffsverstehen von Wissenschaft, Wissen und Universitätsstudium von Nöten. Diese Veränderungen müssen im Sinne einer erweiterten Auffassung von der Lehrerbildung vorgehen und sollten Folgendes beachten: sowohl „epistémé“ wie auch „phronésis“; das Theorie- und Regelsystem wie auch das praktische Wissen und eine angemessene Handlungsfähigkeit; das analytische wie auch das intuitive Denken; das disziplinäre und fachbezogene wie auch das interdisziplinäre und ganzheitliche Wissen; die objektive wie auch die subjektive, emotionale und die Wertkomponente des Wissens; die traditionelle empirisch-analytische wie auch die Qualitativ-, Interpretations- und Aktionsforschung. (Marentič Požarnik, 1997: 10)

Ausgehend vom Verzahnungsdiskurs gehen die heutigen Modelle der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung hervor. (Marentič Požarnik, 1997, Schocker, v. Dithfurth, 2002, Caspari, 2003) Sie basieren auf Erfahrungswissen und gehen einerseits aus den Veränderungen der Auffassung über subjektive Theorien und andererseits aus dem systematischen und subjektiven Erwerb von Lernfertigkeiten hervor. Die Voraussetzung für eine so formulierte Lehrerbildung ist vor allem die Gleichstellung von Wissen und Können, von theoretischen und praktischen Inhalten in den akademischen Lehramtsstudien. „Lehrer und Lehrerinnen müssen die fachbezogene Perspektive mit der der Lernenden verknüpfen können.“ (Marentič Požarnik, 1997: 23)

2. Reflexion als Instrument der Verzahnung

Zu einer Überbrückung des Theorie-Praxis-Problems soll vor allem die Förderung der Reflexionsfähigkeit bei angehenden Lehrern und Lehrerinnen verhelfen. Dabei geht es vor allem um die „Fähigkeit zur Lösung neuer Probleme“ (Terhart, 2000), die im Unterricht entstehen. „Die Förderung der Reflexionsfähigkeit, die besonders im konstruktivistischen Paradigma zur Geltung kommt, ist bei angehendem Lehrpersonal von großer Wichtigkeit“. (Cvetek, 2003: 25)

Es ist also unbestritten, dass die Reflexion zu einem grundlegenden Konzept der Lehrerbildung geworden ist. Das bestätigen auch zahlreiche Diskussionen über reflexives Unterrichten, den reflektiven Praktiker, Reflexion in Aktion oder den forschenden Lehrer (Schön, 1983, Evans, 1992, Tripp, 1993, Brookfield, 1995, Pollard, 1997, Richards 1998, Korthagen, 2001). Tripps wichtigster Beitrag zur Reflexion ist seine Auffassung von Reflexion als ein Element der professionellen Einschätzung, die die Lehrperson durch die Diagnose und Interpretation der s. g. kritischen Ereignisse (critical incidents) entwickelt. (Tripp, 1993:7). Brookfield unterscheidet zwischen Reflexion und kritischer Reflexion, wobei die kritische Reflexion nur ein Aspekt eines breiteren Reflexionsprozesses sei. (Brookfield, 1995: 48) Für Evans dagegen ist Erfahrungslernen der Motor zur erfolgreichen Reflexion, die wiederum zum propositionalen Wissen bzw. zum „Wissen-Dass“ führt, welches später auch dokumentiert werden kann. Durch Reflexion kommt es nämlich zu einer Bewusstmachung des impliziten Verstehens und als solches sei es laut Evans später leichter zu erklären. (Evans, 1992: 147)

Auch die slowenischen Wissenschaftler setzen sich schon seit längerer Zeit mit dem Thema „Reflexivität“ im Lehrstudium auseinander, wie z. B. Marentič Požarnik (1991, 1992, 1993, 1997), Razdevšek Pučko (1991, 1995, 2000) und Cvetek (2003), besonders in Anlehnung an Schöns „reflective practitioner“ (Schön, 1983) und Wallaces reflexives Modell des Praktikums in didaktischer Ausbildung. (Wallace, 1991: 51)

Ausgehend von den Theoriebildungen und von den Erfahrungen¹, die während des Praktikums der angehenden DaF-Lehrkräfte an der Germanistikabteilung der Philosophischen Fakultät in Ljubljana gesammelt worden sind (Kosevski Puljić, 2008), geht hervor, dass für einen erfolgreichen Einstieg in die professionelle Lehrertätigkeit eine intensive gleichzeitige Verzahnung von Theorie, Übungen in den Seminaren und des Praktikums erforderlich ist. (ibid: 278) [...] Je größer der Ausmaß des Übens während der Ausbildung ist, desto besser fühlen sich die AbsolventInnen auf ihren Beruf vorbereitet [...]. (Mayr/Teml, 2003: 133) Die Studierenden sollten soweit vorbereitet werden, dass sie Aspekte der Unterrichtsplanung und -durchführung in korrekten didaktischen Termini beschreiben lernen, um die Hospitationen des DaF-Unterrichts nach den vorher behandelten Kriterien reflektieren zu können. Die Unterrichtsbeobachtungen und die eigenen Unterrichtsversuche sollten ihnen helfen, die Bedeutung ihrer verschiedenen Studieninhalte für die Berufsbildung zu erkennen.

Folglich ist es wichtig, das reflexive Denken der Studierenden schon während des ganzen Studiums zu fördern und nicht erst im Praktikum. Die meisten

1 Es wurden die Ergebnisse der Fragebögen analysiert, die die Praktikanten/Praktikantinnen nach jedem absolvierten Praktikum ausgefüllt hatten. (von 2001 bis 2008) (Kosevski Puljić, 2008)

Lehrformen sollten auf kooperatives Lernen bei Übungen und Seminaren gerichtet sein. Bei diesen Arbeitsformen geht es vor allem um ein größeres Engagement der Studierenden, was nicht nur Wissenserwerb bedeutet, sondern auch gleichzeitig Lernen durch Erfahrung, eigene praktische Tätigkeit und Erprobung. Die Studierenden müssen die Gelegenheit bekommen, das Erlebte bewusst zu machen, zu verarbeiten und aus wissenschaftlicher Sicht zu interpretieren und zu vertiefen. (Kosevski Puljič, 2008: 298)

Deshalb wird versucht im Rahmen der pädagogischen Module und der Didaktik-DaF die Reflexion an mehreren konkreten Punkten explizit zu fördern und zwar mit Lerntagebüchern, einem Portfolio, mit verschiedenen Aufgabestellungen bei der Unterrichtsbeobachtung, bei der Supervision mithilfe von Videoaufnahmen des eigenen Unterrichtens, bei verschiedenen Präsentationen, wobei unterschiedliche Aspekte des Lehrerverhaltens in den Focus genommen werden.

Mit gelenkten Fragen am Beginn des Studiums werden die Studierenden zur Reflexion über ihre Vorstellungen vom Unterricht, ihre Erwartungen an das Studium der Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache und ihre Vorstellungen von „gutem Unterrichten“ angeregt. Hinsichtlich der Auffassung von Unterricht basieren ihre Überzeugungen natürlich auf persönlichen Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht und weisen schon stark verinnerlichte subjektive Theorien über das Unterrichten auf.

Obwohl es sich hier noch nicht um Berufserfahrung handelt, können die Grundprobleme der Organisierung und Bildung von Schulprozessen und teilweise des eigenen Handelns auf diese Weise bewusst gemacht werden. Durch das Niederschreiben von persönlichen Erfahrungen und das Nachdenken über das eigene Handeln wird auch die Barriere zum Schreiben überhaupt (besonders, wenn es in der Fremdsprache erfolgt) abgebaut.

Die beste Gelegenheit zur (Selbst-) Reflexion bietet sich den Studierenden während des verdichteten Schulpraktikums, das an verschiedenen Schulen absolviert wird.

Die wichtigsten und lehrreichsten sind natürlich die selbstdurchgeführten Lehrproben und die Reflexionen in Bezug darauf, was wiederum die Fähigkeit das theoretisch erworbene Wissen in die Praxis umzusetzen, aufweisen kann. Die Reflexionen werden durch Praktikumsberichte, Tagebücher, Hospitationsprotokolle, Selbstevaluationen, Fragebögen und Nachgespräche mit MentorenInnen und dem Hochschullehrer für Fachdidaktik artikuliert.

3. Untersuchung

3.1 Forschungsziel

Der Ausgangspunkt der qualitativen Auswertung war die Fragestellung, wie die Studierenden ihre Lehrproben reflektieren können, was ihnen dabei

am wichtigsten erscheint, auf welcher Ebene der Reflexion sie im Durchschnitt fähig sind, ihre Tätigkeiten im Schulpraktikum zu reflektieren, es zu bewerten und es eventuell in neues Wissen umzusetzen.

3.2 Forschungsstand

Die vorliegende Analyse bezieht sich auf 25 Berichte der Studierenden, die ihr Praktikum im Jahre 2009 absolviert haben und sich im 4. Studienjahr befanden. Die weiblichen Studierenden sind überproportional stark vertreten (20), wie auch sonst in Lehramtsstudiengängen für Fremdsprachen an der Fakultät. Die Analyseeinheiten sind Texte, aus denen man herausfinden konnte, wie sich die Studierenden mit ihren Lehrproben und den Lernenden, der Zusammenarbeit mit den Mentoren und deren Rückmeldungen auf ihr Unterrichten auseinandergesetzt haben. Die Analyse wurde im Zeitraum von Mai bis Juni 2009 ausgearbeitet.

3.3 Methodik

Die Berichte wurden von zwei Mitarbeiterinnen in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2000) ausgewertet. Durch eine strukturierende Inhaltsanalyse des Materials wurden in einem primären Auswertungsschritt zuerst die Berichte von zwei Mitarbeitern durchgelesen. Sie wurden mit einer ersten Kategorisierungszuordnung analysiert. Die Kategorien wurden nach Handal und Lauvås (1987) anhand der drei Ebenen der Reflexion bestimmt. Nach den beiden Autoren findet die Reflexion nämlich auf folgenden drei Ebenen statt:

- ◆ Die Ebene der unmittelbaren Praxis: Was ist passiert? Was werde ich zukünftig machen?
- ◆ Die Ebene der Begründung: Warum bin ich in dieser Weise vorgegangen, warum werde ich zukünftig in dieser Weise vorgehen (die persönlichen und fachlichen Argumente)?
- ◆ Die ethische Ebene: Wozu habe ich auf diese Weise gehandelt, wozu werde ich zukünftig auf diese Weise handeln (der ethische Gesichtspunkt, die Vision)?

Alle Stellen im Text, an denen das Reflektieren zum Vorschein gekommen war, wurden im Kontext herausgeschrieben. So entstand eine ganze Palette von Reflexionsmustern, die sich dann nach dem Vergleich in Anlehnung an die oben gestellten Fragen in drei Kategorien nach den Ebenen der Reflexion einstufen ließen.

4. Die Ergebnisse der Analyse

Bei der Auswertung der Ergebnisse stellte man fest, dass bei den meisten Studierenden die Reflexionen (was auch zu erwarten war) auf der ersten

(alle Studierenden bzw. 100%) und zweiten Ebene (20 Studierende bzw. 80%) stattgefunden haben. Da eine Reflexion auf der dritten Ebene eigentlich schon bedeutet, dass mehrfache Erfahrungen und Erprobungen nötig sind um sie zu erreichen, waren hier die gesuchten Textstellen in geringerer Zahl vorhanden. Man hatte sie bei 14 Studierenden (60%) nachweisen können. Wahrscheinlich hängt das auch damit zusammen, inwieweit die Beteiligten fähig sind ihre subjektiven Theorien bis zu dieser Ebene abzubauen bzw. zu verändern.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse der Kompetenz zum reflexiven Denken bei den Studierenden zeigte im Durchschnitt ein relativ hohes Niveau.

Auf der ersten Ebene wurden von den Studierenden vor allem Handlungen beschrieben, mit denen sie sich auseinandergesetzt hatten und die sie dann eventuell auch ein wenig veränderten. Dazu zählen Beobachtungen, Empfindungen und Betrachtungen der eigenen Handlungen. Es werden nur einige Möglichkeiten der Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen aufgewiesen. Aus ihren Aussagen geht auch hervor, dass sie noch sehr auf ihre jeweilige Betreuungsperson angewiesen sind.

Die meisten Studierenden sind sich zwar bewusst, während der selbstständigen Lehrproben etwas falsch gemacht zu haben, es aber nicht auf einem höheren Niveau des Reflexionswissens synthetisieren und einen Paradigmenwechsel in z. B. ihrem Verhalten durchführen können. Jedoch sind bei einigen Tendenzen zu positiver Tätigkeits- und Verhaltensänderung zu beobachten. Dies bestätigen auch die Bereitschaft zur Selbstbeobachtung während des Unterrichts, das Beobachten der Rückmeldungen seitens der Lernenden und sofortiges Korrigieren im Sinne einer höheren professionellen Kompetenz für das Motivieren der Lernenden.

Aus den Reflexionen, die auf der dritten Ebene stattfinden, kann man aber ein vertieftes Reflexionsverhältnis zum eigenen Handeln entdecken. Bei einzelnen Studierenden ist eine entwickelte Fähigkeit zur Selbstreflexion zu erkennen, die von Überlegungen über Inhalt und Form bis hin zur vertieften Analyse der Gefühle reicht, mit denen sich die Lehrperson im Klassenraum konfrontiert sieht.

Anhand der Erkenntnisse veränderten Studierende ihr Handeln, korrigierten ihre eigenen Fehler und wuchsen in ihrem professionellen Handeln. Die Reflexion verlief auf allen drei Ebenen, d.h. auf der Mitteilungs-, Interpretations- und Konsektivitätsebene. Einige Studierende beherrschten die kritische Reflexion im Kontext eines breiteren Reflexionsprozesses.

In der Tabelle 1 werden einige Beispiele von den Äußerungen aufgezeichnet.

Tabelle 1. Die Zahl der Äußerungen nach den drei Ebenen der Reflexion und die dazugehörenden Beispiele

Kategorie / Ebene	Beispiele von Textstellen aus den Berichten ^f
Unmittelbare Praxis	<p>25</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ich war heute sehr froh, dass die Schüler so gut mitgemacht habe, obwohl wir Grammatik behandelt haben;</i> • <i>Die Mentorin hat mir geraten, ich soll den Schülern mehr Fragen stellen, damit ich sie zum nachdenken bringe. Ja, es hat wirklich geklappt!</i> • <i>Ich fühlte mich sicherer, weil die Mentorin mir nützliche Ratschläge gab;</i> • <i>Während der Lehrprobe, als die Schüler unruhig wurden und ich mich machtlos fühlte und meine Gefühle kochten, da schien es mir; als ob ich durchsichtig wäre und die Schüler mich hätten lesen können wie ein offenes Buch...;</i> • <i>Ja, ich habe einen Fehler gemacht und das an die Tafel! Das nächste Mal muss ich alles durchchecken, bevor ich was schreibe...;</i>
Begründung	<p>20</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Die Nachbesprechung mit der Mentorin war goldeswert; Jetzt habe ich alles anders gemacht. Ich wollte zuerst den Text nicht so laut lesen, weil ich dachte, die Schüle finden das unnatürlich, aber als sie dann unruhig wurden, wusste ich, dass das nicht gut war. Jetzt weiß ich, dass das mehrmalige Wiederholen beim Fremdsprachenunterricht einfach nötig ist;</i> • <i>Den Knödel im Hals hatte ich nicht mehr; ich versuchte mich zu beobachten; es gelang mir allmählich meine Stimme zu kontrollieren und meine Gesten waren auch nicht mehr so hektisch...;</i> • <i>Ich dachte, wenn wir es während meiner Schulzeit so gemacht hatte, dann könnte auch jetzt nichts schief gehen. Doch, es war falsch, dass ich den neuen Text ohne Vorentlastung den Schülern zu lesen gab; danach haben sie immer wieder nach der Bedeutung der Ausdrücke gefragt; das nächste Mal machte ich es dann so, wie wir es im Seminar an der Uni gelernt haben. Zum Glück habe ich noch eine Gelegenheit.</i> • <i>Es war super, das wir das Praktikum zu zweit machten; wir debattierten nach den Lehrproben über alles, was da so geschehen ist; ich konnte die Lerner nicht so beobachten, und es war gut, dass mir M. danach erzählte, wie sie von ihrer Perspektive die Kommunikation zwischen mir und den Lernenden erlebt hat.</i>
Ethische Ebene	<p>14</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Als ich von der Mentorin gefragt wurde, wozu all diese Aufgaben in meinem Unterrichtsentrwurf, wusste ich, dass ich die nicht alle in den 45^{min} durchmachen kann, aber für alle Fälle... Ich kannte ja nicht die Klasse und ich wusste nicht, wie schnell die Lerner arbeiten werden. Besser mehr als zu wenig!</i> • <i>Als ich ihre fragenden Augen sah, da wusste ich, dass ich was falsch gemacht habe. Ganz behusam überprüfte ich noch einmal ihr Verstehen und es wurde mir klar, ich muss es noch einmal erklären. Ich hatte so viel mir zu tun, dass ich die Lerner überhaupt nicht gesehen habe. Das darf nicht mehr passieren!</i> • <i>Man wird sich der Verantwortung bewusst, dass man nicht nur lehrt sondern auch erzieht;</i> • <i>Müssen die Schüler mir folgen, weil mir das gefällt oder weil das für sie gut ist. Ich machte mir Gedanken über mein Verhalten, über das Verhalten der Schüler und wollte immer wissen, warum? Die Antworten kamen dann später; als ich die Reflexionen niederschrieb. Und ich wusste es: ich habe so gehandelt, weil es gut war, weil sich die Kommunikation sofort verbesserte und das nur darum, weil ich mich nicht mehr hinter dem Buch „versteckte“;</i>
2	Die Zitate der Studierenden sind in Originalfassung.

Schlussbemerkungen

In den letzten Jahren hat die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen eine subjektive Wende genommen. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen immer wieder die Kognitionen von Fremdsprachenlernern und -lehrern. (De Florio-Hansen, 1998) Das Bedürfnis nach einer Gleichsetzung der qualitativen Methodologie gegenüber der quantitativen wird auch im Rahmen der hiesigen Lehrerbildung immer größer. Es ist auf jeden Fall unbedingt ein gleichwertiges Verhältnis zwischen den beiden Forschungsparadigmen herzustellen.

Bei den Forschungsarbeiten, die die Hintergründe der beschriebenen Analyse verdeutlichten, wurden beide Arten von Forschungsstrategien angewendet. Es stellte sich nämlich heraus, dass es notwendig war zuerst festzustellen, wie die Studierenden das theoretische Wissen in die Praxis umsetzen könnten. Erst nach Erhalt der Ergebnisse aus den Fragebögen mit offenen oder halb-offenen Fragen konnte man die Strategien, die im 2. Kapitel beschrieben wurden, bei den Vorlesungen und den Seminaren einsetzen. Es wurde nämlich festgestellt, dass vielen Studierenden das reflexive Denken, besonders auf der zweiten und dritten Ebene, mehr oder weniger fremd war. Aus den Reflexionen ist auch ersichtlich, dass die Methoden und Ansätze, die sie sich vorher bei den Seminaren an der Fakultät bewusst gemacht und an sich selbst erfahren haben, bei ihren Lehrproben erfolgreicher waren als jene Ansätze, von denen sie nur gehört oder über die sie aus der Literatur gelernt haben. Eine große Bedeutung wird auch dem kooperativen Lernen zugeschrieben, wie z. B. im Tandem-Praktikum.

Infolgedessen zeigen die neusten Forschungsergebnisse ein anderes Bild im Vergleich zu dem, das die in vorigen Jahren durchgeführten Forschungen aufgewiesen haben. (Kosevski Puljić, 2008) Durch die eingesetzten Strategien während des theoretischen Studiums an der Fakultät unter Einbeziehung der begleitenden Hospitationen und der intensiven Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungskompetenzen beim forschenden Lernen verbesserte sich die Reflexionsfähigkeit und dadurch auch die Verzahnung des theoretischen Wissens mit dem praktischen Können.

Folglich sollte das ganze Studium so gestaltet sein, dass es in allen Dimensionen der professionellen Kompetenz anregend und vertieft verläuft und zwar im theoretisch-systematischen, methodisch-analytischen sowie pragmatisch-reflexiven Sinne. Dabei können auch die tief verankerten subjektiven Theorien über den Unterricht aus der eigenen Schulzeit der Studierenden bewältigt und in ein neues Unterrichtsparadigma implementiert werden.

LITERATUR

- Brookfield, S. D. (1995), *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Caspari, D. (2003), *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Cvetek, S. (2003), Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 34, H.1, S. 5-7.
- De Florio-Hansen, I. (1998), Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*. Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen, H. 27, S. 3-10.
- Evans, N. (1992), Experiential Learning as Learning to Effect. In: R. Barnett (Hrsg.). *Learning to Effect*. Buckingham: SRHE and Open University press, S. 136-149.
- Handal, G./Lauvås, P. (1987), *Promoting Reflective Teaching*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education / Open University Press.
- Korthagen, F.A.J. (2001), *A Reflection on Reflection. Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah/New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kosevski Puljić, B. (2008), *Teorija in praksa v stalnem in začetnem izobraževanju učiteljev nemščine*. Dissertation. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. (1991), Trendi v izobraževanju srednješolskih učiteljev v Evropi in pri nas. *Vzgoja in izobraževanje*, Jhrg. 22, Nr. 1, S. 19-25.
- Marentič Požarnik, Barica (1992), Kako se učijo učitelji? Kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice za izobraževanje učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, Jhrg. 24, Nr. 1, S. 13-15.
- Marentič Požarnik, B. (1993), Akcijsko raziskovanje - spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, Jhrg. 44, Nr. 7/8, S. 347-359.
- Marentič Požarnik, B. (1997), *Pojmovanje o znanju, znanosti in vlogi učiteljev*. In: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*. Zbornik prispevkov. Ob 50 letnici Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. S. 10-18.
- Mayr, J. / H. Teml (2003), Von der „Schulpraktischen Ausbildung“ zu den „Schulpraktischen Studien“. Entwicklungstendenzen in der österreichischen Lehrerbildung. In: *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, H. 7, S. 133-157.
- Mayring, P. (2000), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Pollard, A. (1997), *Reflective Teaching in the Primary School: A Handbook for the Classroom*. London: Cassel.
- Razdevšek Pučko, C. (1991), Sodobni trendi v izobraževanju učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, Jhrg. 22, Nr. 4, S. 9-13.
- Razdevšek Pučko, C. (1995), *Zakaj in kako spremeniti izobraževanje učiteljev*. In: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*. Zbornik prispevkov. Ob 50

- letnici Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. S. 19-29.
- Razdevšek Pučko, C. (2000), Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev v Sloveniji. - I. del. *Vzgoja in izobraževanje*, Jhrg. 31, Nr. 4, S. 15-22.
- Richards, J.C. (1998), *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schocker, von Dithfurth, M. (2002) *Forschendes Lernen in der fremdsprachigen Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Verlag.
- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000), *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Köln, Wien: Böhlau Verlag.
- Tripp, D. (1993), *Critical Incidents in Teaching: Development Professional Judgment*. London/New York. Routledge.
- Wallace, M. (1991), *Training Foreign Language Teachers: A reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

TEACHER EDUCATION AND REFLECTIVE THINKING BETWEEN KNOWLEDGE AND ACTION

Brigita Kosevski Puljić

Abstract - *The connection between theory and practice in teacher education is a topic which always provokes heated discussion. This article presents efforts on how to complement theory with practice in the education of future teachers of German as a Foreign Language (FL). The education of teachers of German as a Foreign Language at the Faculty of Arts in Ljubljana, Slovenia, serves as an example to point out the instruments which are, according to empirical results, important for the connection of theoretical knowledge and practical performance. The development of reflective thinking in future language teachers during and after their classroom lessons plays an important role. For the first time, students are in the position where they need to analyse their professional performance, to reflect upon it and to connect theory with practice.*

Key words: *teacher education, theory, practice, reflective thinking.*

OBRAZOVANJE UČITELJA I REFLEKSIVNO MIŠLJENJE IZMEĐU ZNANJA I PRAKTIČNE RADNJE

Brigita Kosevski Puljić

Sažetak - *U znanosti o obrazovanju učitelja (profesora) o nijednoj se temi ne diskutira toliko kao o međusobnoj povezanosti teorije i prakse. U ovom su članku predstavljeni pokušaji njihovog povezivanja u pedagoškom studiju učitelja stranih jezika. Na primjeru studija za učitelje njemačkog kao stranog jezika Filozofskog fakulteta u Ljubljani (Slovenija) naglašeni su instrumenti, koji se na temelju empirijskih rezultata pokazuju važnima za povezivanje teoretskog znanja i praktične radnje. Pri tome igra odlučujuću ulogu razvoj reflektivnog mišljenja kod budućih učitelja tijekom i poslije samostalnih pokušaja u nastavi, jer se studenti, budući učitelji, tako prvi put nalaze u situaciji da mogu temeljito analizirati svoju profesionalnu uspješnost, o njoj razmišljati te povezati teoretsko znanje s praktičnom radnjom.*

Ključne riječi: *obrazovanje učitelja, teorija, praksa, reflektivno mišljenje*