

Verbindungen in Unsicherheit? Pragmatistische Anmerkungen zur Lehrerbildungsdiskussion

Daniela Rottländer, Bianca Roters

Vorstellungen vom reflexiven Lernen von Studierenden und Lehrenden sind in den vergangenen Jahren unter dem Stichwort der ‚Pädagogischen Professionalität‘ diskutiert worden. Insbesondere in den erziehungswissenschaftlichen, aber auch zum Teil fachdidaktischen Entwürfen finden sich mittlerweile differenzierte Sichtweisen auf das Problem der professionellen Verknüpfung von Reflexion und Handlung. Nur wenig berücksichtigt werden bisher jedoch pragmatistische Argumente. Der Artikel formuliert Vorschläge, wie Vorstellungen über ‚Reflexives Lernen‘ in der Lehrerbildung um pragmatistische Sichtweisen erweitert werden können.

Einleitung

Vorstellungen vom reflexiven Lernen und der Wichtigkeit der Entwicklung der Reflexionsfähigkeit von Studierenden und Lehrenden sind in den vergangenen Jahren ausführlich in den Diskussionen zur Lehrerbildung behandelt worden. Das Stichwort der ‚Pädagogischen Professionalität‘ und entsprechende Prozesse der Professionalisierung des Lehrerhandelns stellen hier hervorstechende Orientierungspunkte dar. ‚Reflexion‘ und ‚Handlung‘ ziehen dabei ein begriffliches Spannungsfeld auf, innerhalb dessen sich Professionalität konstituieren solle. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis, kontinuierliches Lernen und eine Verringerung trägen Wissens, welches sich durch mangelnde praktische Umsetzung auszeichne, stellen in diesem Zusammenhang normative Orientierungen der Überlegungen zu einer Lehrerbildung dar, die einem realistischen Lehrerleitbild (vgl. u.a. Terhart 2001, 183ff.) folgen möchte.

Insbesondere in den erziehungswissenschaftlichen, aber auch zum Teil fachdidaktischen Entwürfen finden sich mittlerweile differenzierte Sichtweisen auf das Problem der professionellen Verknüpfung von Reflexion und Handlung, beispielsweise über den Ansatz des Forschenden Lernens und die Methode der Fallarbeit (vgl. Olhaver & Wernet 1999; Koch-Priewe et al. 2004; insbesondere für die Fachdidaktik Englisch Schocker-von Ditfurth 2001 oder in der Sportpädagogik Lüsebrink 2006; Schierz & Thiele 2002). Nur wenig berücksichtigt werden bisher jedoch pragmatistische Argumente, wie etwa in erziehungs- und bildungsphilosophischer Ausprägung von Dewey (1916/2000; ders. 1925/1995; ders. 1929/2001), in neopragmatistischer Fortentwicklung von Rorty (ders. 1992; ders. 1994; ders. 2000; ders. 2005) oder auch in pragmatistisch fundierten Expertenstudien, wie besonders von Schön (1983, ders. 1988). Dies erstaunt umso mehr, als Deweys Pragmatismus sich nicht nur als Erziehungsphilosophie und Epistemologie, sondern und gerade auch als Handlungstheorie darstellt. Zudem nimmt Dewey auffällige Problematisierungen aus dem jüngsten Diskurs um professionelles Lehrerhandeln bereits in seinen Gedanken vorweg – seine Vorannahme einer prinzipiellen Unsicherheit ist ein Beispiel dafür (vgl. dazu auch Rottländer 2003; dies. 2008).

Im Folgenden formulieren wir Vorschläge, wie Vorstellungen über ‚Reflexives Lernen‘ in der Lehrerbildung um pragmatistische Sichtweisen erweitert werden können: Wir verorten das Thema ‚Reflexives Lernen‘ zunächst innerhalb des Diskurses zur Lehrerinnenbildung (Punkt 1). Dazu weiten

wir den Blickwinkel kurz auf internationale Entwicklungen, da diese Impulse sich nur selten in der hiesigen Diskussion verwendet finden. Anschließend stellen wir eigene Gedanken zum Thema ‚Reflexives Lernen‘ vor, die wir vorrangig aus Deweys Pragmatismus entwickeln (Punkt 2). Wir wählen dazu experimentierende und problemkonstituierende Vorstellungen zum Lehrerhandeln aus und zielen auf eine Perspektivenerweiterung des momentanen Diskurses. Auf diesem Weg begründen wir ausgewählte Verbindungen zwischen den Feldern ‚Theorie und ‚Praxis‘ und folgen dem pragmatistischen Anliegen, das verbreitete Denken in Wesenheiten um ein Denken in Relationen zu ergänzen (vgl. Dewey 1929/2001; ders. 1925/1995; Rorty 1994, ders. 1999, 43).

1. Reflexives Lernen als Thema im Lehrerbildungsdiskurs

Die Veränderungen im Bildungssystem hin zu einer verstärkten Output-Orientierung [1] und die neu zugewiesene Rolle der Hochschule als Ort der Kompetenzentwicklung im Hinblick auf das spätere Berufsleben lassen sich als zwei auffällige Ergebnisse einer Entwicklung ablesen, welche die Lehrerbildung effizienter, praxisnäher, leistungsstärker, aber auch kostengünstiger, kürzer und internationaler zu gestalten versucht. Dass diese Entwicklung von Bildungspolitik und Bildungstheorie keineswegs immer Hand in Hand vorangetrieben und durchaus unterschiedlich kommentiert wird, soll hier angemerkt, nicht aber vertieft werden.

Innerhalb dieser Entwicklung wird die ‚alte‘ Frage nach der Relation von Theorie und Praxis erneut gestellt. ‚Reflexion‘ und ‚Reflexives Lernen‘ werden als vielversprechendes Bindeglied zwischen den traditionell dualistisch entworfenen und auch heute vorwiegend unterschiedlich gedachten Feldern ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ gedeutet. Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ist ein Kardinalthema im Diskurs zur Lehrerbildung, welches im Überblick darzustellen hier nicht geleistet werden kann und soll. Bedeutsam für dieses Journalthema sind jedoch die jüngeren Problematisierungen einer unvermeidbaren Unsicherheit des Lehrerhandelns, wie sie besonders in den vergangenen zwei Dekaden verstärkt diskutiert werden. Eine facettenreiche soziologische und pädagogische Professionsforschung hat diesbezüglich weitreichende Differenzierungen und Neuformulierungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses befördert (Bromme 1992; Radtke 1996; Oevermann 1997; Stichweh 1992; Koch-Priewe 2004 u.a.m.). Dabei geht es in den Ideen zur Lehrerbildung zunehmend um eine gewinnbringende Verknüpfung traditionell separierter Ausbildungsphasen und -inhalte. Wissen und Können, Reflexion und Handlung stellen dabei prominente Komplexe weitreichender wissenschaftlicher Beschreibungen dar, welche in der Lehrpraxis integrative Verschränkung erfahren sollen. ‚Reflexives Lernen‘ steht für diese Entwicklung und wird von uns als ‚Reflektieren lernen‘ oder auch als ‚Reflexivität‘ im Sinne einer Haltung oder Einstellung verstanden. Beide Konnotationen werden im Diskurs wiederum als Voraussetzung für das formulierte Ziel einer ‚Professionalität des Handelns‘ gehandelt, die den ausgebildeten Lehrer von einem Laien unterscheiden möge. So sind etwa Terharts Überlegungen zur Notwendigkeit bewussten lebenslangen Lernens bei Lehrern (vgl. Terhart 2000, 37) an dem Anspruch einer Reflexivität des Lernens orientiert. Nicht nur die Erweiterung, sondern auch die beständige Überprüfung eigener Kompetenzen und der Selbständigkeit des Lernens wird von ihm als dringliche Eigenverantwortung von Lehrern angemahnt (vgl. ders. 2001, 184). Besonders im Referendariat, so Terhart an anderer Stelle, müssten „solche Lernhaltungen angebahnt werden, die in ein kontinuierliches Weiterlernen im Beruf übergehen“ (Terhart 2000, 17). Und auch Angermann postuliert: „Wenn es also zum Tätigkeitsbereich der Lehrkräfte gehört, dass sie theoriegeleitet handeln, ihr Repertoire ständig überprüfen, um auf neue Herausforderungen der Unterrichtsrealität eingehen und um selbst innovativ wirken zu können, dann bedingt dies, dass unterrichtstheoretische und unterrichtspraktische Inhalte nicht nur während der Ausbildung erworben werden, sondern im Sinne eines permanenten Lernens den Lehrberuf kontinuierlich begleiten“ (An-

germann 2005, 95).

‚Lernhaltungen‘, ‚kontinuierliches Lernen‘, ‚Innovation‘ sind nur einige der wiederkehrenden Stichworte in den Diskussionen um die Verbindung von Reflexion und Handlung (Lernhandlungen ebenso wie Unterrichtshandlungen). Dabei zeigt sich, wie so oft, dass es einfacher zu sein scheint, solche Ideale gut zu begründen, als sie auch in der Praxis nachhaltig umgesetzt und empirisch überprüft zu sehen. Die in den letzten drei Jahrzehnten stark entwickelten und zahlenmäßig eindrucksvollen empirischen Unterrichtsforschungen belegen allerdings das ungebrochene Interesse daran, dies nachhaltig zu ändern.

Die empirischen Forschungen erscheinen als logische Konsequenz der Alltags- oder auch realistischen Wende. Sie widmen sich der theoretisch vielbeschriebenen Nichtgreifbarkeit des Situativen und den jüngeren Vorstellungen über die Unsicherheit des Handelns. Die gegenwärtige Aktualität und Prominenz des Themas ‚Reflexives Lernen‘ (vgl. Czerwenka 2004; Koch-Priewe & Wildt 2004) ergibt sich aus den darin bearbeiteten, in der klassischen pädagogischen Literatur kaum beschriebenen Vorstellungen von einer Unsicherheit und Ungewissheit auch professionellen Lehrhandelns. Sie werden besonders auffällig seit Mitte der 1990er Jahre voran getrieben (vgl. exemplarisch Combe & Helsper 1997; Helsper, Hörster & Kade 2003). Der professionstheoretische Ansatz der Wissensverwendungsforschung geht davon aus, dass Vorstellungen von Ungewissheit dabei sowohl Antinomien (weil sie mit Gewissheitsvorstellungen Hand in Hand gehen und das Ungewisse klären wollen), als auch Aporien (weil sie das Ungewisse nicht absichern können) bilden (vgl. u.a. Liesner & Wimmer 2003; Helsper 2003). Insbesondere stellen daraus erwachsende, sich durchaus auch von der Wissensverwendungsforschung abgrenzende Konzepte zum Forschenden Lernen und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung die aktive Verbindungssuche zwischen Theorie und Praxis dar (s.u.). Wir sehen die theoretische Verordnung des Forschenden Lernens eher bei der Expertenforschung (Bromme 1992), die Fallarbeit eher strukturtheoretisch.

Reflexives Lernen, reflexives Denken oder reflexives Handeln avancieren vor diesem Hintergrund zu komplexen Topoi, die Werte, Ideale, Hoffnungen und Erwartungen zur Hilfestellung beim Problem der Ungewissheit bündeln. Sie scheinen u. E. zudem in Analogie zum anglo-amerikanischen früher gesetzten Titel einer *Reflective Teacher Education* ins Deutsche übernommen worden zu sein. In Teilen ist diese Begriffsübernahme möglich, sie ignoriert jedoch strukturelle Unterschiede der Lehrerbildungssysteme, wie beispielsweise der Dominanz eines einphasigen Ausbildungssystems in Großbritannien, Australien oder den USA (vgl. ausführlicher Roters 2008).

1.1 Blick über den Tellerrand: anglo-amerikanische Forschungslinien

Während vor allem im *Applied Science Model* (im deutschen Diskurs auch unter dem Begriff ‚Wissensapplikationsthese‘ geläufig) die Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer über die Vermittlung der Grundelemente des Lehrerhandelns, der notwendigen Fähigkeiten und Strategien für erfolgreiches *Classroom Management* verläuft (Wallace 1992), geht der reflexive Ansatz einen Schritt weiter: über die reine Wissensvermittlung hinaus sollen angehende Lehrerinnen und Lehrer erklären können, warum und wieso sie auf eine bestimmte Art und Weise handeln: „They can look back on events; make judgments about them; and alter their teaching behaviors in light of craft, research, and ethical knowledge“ (Valli 1997, 70). Darüber hinaus sehen Befürworter in der Idee des reflexiven Lernens auch einen politischen Impetus: Reflexives Lernen könne ein Weg sein, Lehrer als aktive Partner in Schulentwicklungen einzubinden (vgl. Zeichner & Liston 1996; Valli 1992). Reflexion bedeute demnach nicht nur die kritische rückwärtsgerichtete Analyse, sondern auch die emanzipatorische vorwärtsgerichtete Ausrichtung: Lehrer entwickeln und innovieren dann selbstbe-

stimmt Inhalte und Prozesse ihrer Arbeit.

Die Kritik am *Applied Science Model* und die Weiterentwicklung im reflexiven Ansatzes setzt vor allem an der Relation von Wissen und Handeln an, denn: “teacher education became imbued with a technical, almost scientific, language that was supposedly an accurate representation of classroom practice“ (Clarke 1995, 244). Technisch-rationalistische Ausrichtungen der Lehrerbildung, die mit Theoriewissen, vorgefertigten Konzepten und standardisierten, auf organisatorische Elemente fokussierten Verhaltensweisen der Komplexität unterrichtlichen Handelns begegnen, führen dazu, dass Studierende und Novizen eher als passive Rezipienten von Wissen gesehen werden, die wenig Inhalt und Richtung ihrer eigenen professionellen Entwicklung beeinflussen können (vgl. Clarke 1995, 244). Hier liegt eine weitere Begründung für die Ablehnung der Wissensapplikationsthese durch Befürworter eines reflexiven Ansatzes. Schön kritisiert bereits vor über 20 Jahren und mit deutlichen, leider nicht ausgewiesenen Nähen zu Dewey, die unhinterfragten Auswirkungen einer *technical rationality* (vgl. Schön 1983, 21ff.). Seine aus ganz anderen Berufsfeldern gewonnenen Analysen wurden intensiv und mannigfaltig in die Lehrerbildungsdiskussion eingebracht und weiterentwickelt. Dem Ideal eines ‚Reflektierenden Praktikers‘ stellt er dezidierte Beobachtungen und Bewertungen zur Ausführungsweise beruflichen Handelns an die Seite, welche auch bestimmten moralischen Ansprüchen genügen sollte. Es ist sicherlich kein Zufall, dass dieser Ansatz vor allem im anglo-amerikanischen Kontext so bekannt wurde, da in dortigen Ausbildungssystemen die Kompetenz- und Outputorientierung (der Schülerinnen und Schüler, der Lehrenden sowie des Schul- und Ausbildungssystems) weiter vorangeschritten und im Hinblick auf das Reflexionsthema ein regelrechtes Vakuum entstand. Ein Gegengewicht wurde deshalb für notwendig erachtet, die Analyse und Reflexion des Lehrerhandelns nicht weiter zu vernachlässigen. Die anglo-amerikanische pädagogische Forschung (vgl. z.B. Hatton 1995; Davis 2006) bemüht sich vergleichbar zum deutschsprachigen Raum seit den 1980er Jahren zunehmend, Vorstellungen über Reflexion empirisch zu operationalisieren. Leichter wäre es, eine Definition zu ‚Reflexion‘ zu erhalten, indem man bestimmt, was es nicht ist, nämlich die unbedachte Übernahme unerforschter Praxis, Prinzipien oder Routinen (vgl. Korthagen 2002). Oevermann spricht hierzulande auch von „Strukturorten der systematischen Erzeugung des Neuen“ (Oevermann 1997, 81), in welchen Ideen nicht nur zufällig oder willkürlich entworfen würden. Bezüglich des Problems der Definition von Reflexion kann erneut auf Deweys detailreiche Analysen und dessen neopragmatistische Fortentwicklungen verweisen werden. Sein Werk ‚Wie wir denken‘ stellt nur eine, wenngleich hervorstechende Quelle dar (vgl. Dewey 1910/2002). Unter anderem stellt er die Bedeutung des Beobachtens zu Beginn und zum Schluss eines Denkvorgangs heraus und differenziert zwischen einem ersten Erklärungsansatz und dem Überlegen der Tragweite von Konsequenzen eines Gedankens. Er beschreibt Reflexionen als experimentell, individuell und ohne starre Regeln (vgl. z.B. ebd., 54ff.).

1.2 ‚Reflexives Lernen‘ als ein vorläufiges Ergebnis des Unsicherheitsdiskurses

Ideen und Umsetzungen zum reflexiven Lernen präsentieren sich in der deutschsprachigen Lehrerbildungsdiskussion in unterschiedlichen Formen und Formaten, die jedoch eines gemeinsam haben: Immer geht es um die praxisrelevante Verknüpfung von Theorie und Praxis mit dem Ziel einer verbesserten Handlungsqualität. Diese wird als ein Ideal gehandelt, das grob umrissen als Begründungsfähigkeit und als ein breites Repertoire an Wissen, Ideen und Kompetenzen beschrieben wird. Dass Ideale dabei wohl orientierend, dennoch als utopisch gedeutet werden sollten, ist ein Einwand Deweys, der sich in der Lehrerbildungsdiskussion nur selten beachtet findet. Das nachstehende Zitat belegt exemplarisch die einer solchen Diskussion auch innewohnende Antinomie von gewollter Sicherheit bei vorher konstatiertem irreduzibler Unsicherheit

„Theoretische Reflexion des Handelns macht sicherer und hilft, konstruktive Selbstkritik bzw. bessere Prognosen einzuleiten. Ich kann Ursachen und Wirkungen kompetenter einschätzen und erreiche Erklärungsgewissheit (...). Auch steigt mit der Reflexionssicherheit die kommunikative Kompetenz im Umgang mit Eltern. Die Erklärung des Verhaltens erfolgt nicht 'aus dem hohlen Bauch', sondern mit Bezug auf Theorien, empirische Ergebnisse oder pädagogische Autoritäten“ (Czerwenka 2004, 59).

Auch innerhalb des Diskurses um Ungewissheit und Unsicherheit wird somit nicht selten Gewissheit erhofft. Deweys Analyse zum alltäglichen und wissenschaftlichen Bedürfnis nach Sicherheit (vgl. Dewey 1929/2001) erscheint vor diesem Hintergrund ungebrochen aktuell. Das Zitat zeigt des Weiteren, inwiefern der aktuelle Diskurs sich selbst widersprüchlich darstellt und dass dualistische Unterscheidungen nicht immer weiterhelfen: Auch die ‚neuen‘, häufig als ‚realistisch‘ betitelten Lehrerleitbilder, die sich von klassisch idealistischen abgrenzen möchten, werden durchaus selbst idealistisch begründet. Mit Dewey ließe sich auch vertreten: Nicht der Idealismus ist zu vermeiden, sondern ein falsches Verständnis desselben, welches Ideale als grundsätzlich erreichbare Ziele formuliert. Zugleich lässt sich dieses Zitat aber aus einer pragmatistischen Sichtweise auch verstärkend so auslegen: Reflektierendes Handeln wird als vielversprechendstes Mittel zur Bewältigung problematischer Situationen gewertet. Dewey merkt hierzu an: „Die Erreichung des relativ Sicherem und Erledigten findet freilich nur im Hinblick auf *genau umgrenzte* problematische Situationen statt; die Suche nach einer universalen Gewissheit, die für alles gelten soll, ist eine kompensatorische Perversion. Die eine Frage wird beantwortet; eine andere entsteht, und das Denken bleibt lebendig“ (Dewey 1929/2001, 228).

Die Diskussionen zur Lehrerbildung und zum Lehrerhandeln lassen sich anerkennend als bedeutende Gestalter des Ungewissheitsdiskurses bewerten, problematisieren sie doch bereits vor der dieses Thema auffällig befördernden Postmoderne-Diskussion ein Handeln in Ungewissheit und die Bedeutung reflexiven Lernens (vgl. etwa Dewey 1988, Dewey, Ferchhoff & Radtke 1990; Bromme 1992; Radtke 1996; Oevermann 1996; Terhart 2001; Korthagen et al. 2002 u.a.m.). Dass die professionstheoretischen Schlussfolgerungen der jeweiligen Autoren für die Lehrerbildung allerdings und wenig erstaunlich sehr unterschiedlich ausfallen, soll nicht verschwiegen, aber an dieser Stelle auch nicht weiter ausgeführt werden.

Neben vielen anderen beschreibt Helsper „Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung“ (Helsper 2003, 142ff.) und in der anglo-amerikanischen Lehrerbildungsforschung formulieren Floden und Clark (1988) bereits früh das Anliegen, Lehrer auf Unsicherheit vorzubereiten. Die dort ebenfalls entsprechend früh und reichhaltig entwickelten Forschungsfragen und -antworten für eine empirische Analyse des reflexiven Lernens (vgl. etwa Clark 1995; Davis 2006 u.v.a.) wurden im deutschsprachigen Raum unseres Wissen nach allerdings an keiner Stelle weitgreifend rezipiert. Auch Deweys differenzierte Plädoyers für eine Ausrichtung von Forschungen darauf, „wie man mit dem Kontingenten fertig werden kann“ (Dewey 1925/1995, 68), dürfen als weitgehend übersehen bzw. ignoriert eingeschätzt werden. Beachtet man, dass Dewey et altera im amerikanischen Pragmatismus bereits gründlich und theoretisch weitgreifend über Reflexion geschrieben haben, dann fällt die gegenwärtige Debatte um Reflexivität im Lernen zum Teil hinter das dort bereits erreichte Niveau zurück.

Nichtsdestotrotz präsentiert sich die deutschsprachige Forschung zur Professionalität des Lehrerhandelns unter der Vorannahme von Unsicherheit heute hermeneutisch wie auch empirisch hochgradig entwickelt [2]. Würde man nun aber auf die als prinzipiell irreduzibel vorausgesetzte Unsicherheit des Lehrerhandelns vorbereiten können, so wäre eben diese Vorannahme nicht haltbar und die Situation paradox. Lehrerbildungsforschung wird in Konsequenz und ganz bewusst selbst antinomisch entworfen (vgl. Helsper 2003, 149). Der Versuch, solchen Antinomien zu entkommen, wird von den

Forschern als vergeblich bewertet. Er gehe zu Kosten der gewollten Verknüpfung von Theorie und Praxis und folglich zurück zu traditionell dualistischen Auffassungen, die aus pragmatistischer Sicht metaphorisch als Sackgasse interpretiert werden.

Die oben beschriebene Entwicklung in der Lehrerbildungsforschung kann als emanzipatorische bezeichnet werden, da zum Tagesordnungspunkt erhoben wird, was in traditionellen Bildungstheorien häufig ausgeblendet wurde: der Umgang mit Unsicherheit, Kontingenz und Irregularität [3]. Wo des Weiteren keinem denkbaren Wissenskorpus die Möglichkeit zuerkannt wird, Verunsicherungen durch Nicht-Wissen vermeiden zu können, schwenkt der Blick der Lehrerbildungsforschung auf hoffnungsvolle Weisen des Umgangs mit diesen Herausforderungen. ‚Reflexives Lernen‘ bezeichnet einen solchen. So vertritt Helsper etwa die These; „dass im Lehrerhandeln der reflexive Umgang mit der Ungewissheitsantinomie, also der Gleichzeitigkeit von Gewissheitsunterstellung und Ungewissheitshorizont, von Wissen und Nicht-Wissen, nur rudimentär ausgeprägt ist“ (Helsper 2003, 146).

Antworten, welche die Lehrerbildungsforschung auf die Frage nach hoffnungsvollen Weisen des Umgangs mit Unsicherheit anbietet, firmieren dann auffällig unter dem Stichwort des ‚Forschenden Lernens‘ und der Methode der ‚Fallarbeit‘. Beides wäre wohl auch als ‚Reflexives Lernen‘ zu betiteln möglich, denn die Verbindung von Reflexion und Handlung wird hier zum Programm (Schneider & Wildt 2004; Olhaver & Wernet 1999; in der Sportpädagogik z.B. Lüsebrink 2006 u.a.m.). Fallarbeit und Forschendes Lernen sind eng zusammen zu denken und zielen darauf, bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung Denk- und Lernprozesse bei den Studierenden anzuregen, häufig unter einer explizit theoretisch-empirischen Sicht. Studierende sollen als zukünftig professionell Handelnde befähigt werden, über Unterricht und Handeln in einer Weise zu reflektieren, die nicht nur vorgegebene Ansätze übernimmt, sondern eigenständig neue Sichtweisen entwickelt, z.T., wie in einigen Ausprägungen des Forschenden Lernens, über die Entwicklung kleinerer empirischer Projekte. Diese sollen dann idealiter unter Bezugnahme auf theoretisch und empirisch begründete Wissensinhalte entworfen werden. Die Methode der Fallarbeit bildet ebenfalls den konkreten Versuch einer praktischen Verknüpfung von Theorie und Praxis. Sie trägt der Ansicht Rechnung, dass auch Theoretisieren eine Praxis ist, wie weiter, dass Praxen von Theorien durchdrungen sind und Theorien erzeugen. Mittels Fallarbeit sollen Sichtweisen aus der Handlungspraxis ‚Unterricht‘ mit solchen aus der Handlungspraxis ‚Forschung‘ wechselseitig verbunden und für die Praxis nutzbar gemacht werden. Gelänge es, „Praxiserfahrung reflexiv zu machen“ (Schierz & Thiele 2002, 33), so könne die Entwicklung „eines könnensrelevanten Fallwissens“ (ebd., 31) unterstützt werden. Dieses sei besonders für die Bewältigung antinomisch herausgeforderten Handelns bedeutsam. Die Qualität professionellen Handelns hänge davon ab, „ob es Lehrenden gelingt, Antinomien reflexiv zu handhaben“ (ebd.). Dass auch hier die anglo-amerikanische Forschung ähnliche Einschätzungen vorträgt, zeigen z.B. Lytle und Cochran-Smith (1999): „As a way of knowing, then, teacher research has the potential to alter profoundly the cultures of teaching – how teachers work with their students toward a more critical and democratic pedagogy, how they build intellectual communities of colleagues who are both educators and activists, and how they position themselves in relationship to school administrators, policymakers, and university-based experts as agents of systemic change“ (Cochran-Smith & Lytle 1999, 275).

Nach dieser grob entworfenen Übersicht zur Positionierung des Themas ‚Reflexives ‚Lernen‘ in der deutschsprachigen, wie auch angloamerikanischen Lehrerbildungsdiskussion, stellen wir nun einige pragmatistische Kommentierungen zur Idee des reflexiven Lernens vor. Wir beobachten die von uns ausgewählten Aspekte in der oben geschilderten Diskussion als kaum bearbeitet und vertreten den Standpunkt, dass hier Forschungsbedarf angemeldet werden darf.

Wir verstehen unsere nachfolgenden Kommentare dabei im Sinne Rortys als ironisch, denn wir hegen „radikale und unaufhörliche Zweifel an dem Vokabular“ (Rorty 1992, 127), welches wir gerade verwenden. Wir glauben auch nicht, dass dieses Vokabular uns Argumente zur endgültigen Bestätigung oder Verwerfung dieser Zweifel bereit stellt. Schließlich postulieren wir gemäß Rortys dritter Bedingung liberaler Ironikerinnen auch nicht, mit unseren Aussagen näher an Vorstellungen von Realität zu sein. Wir konzentrieren uns auf Metaphern des Machens anstelle des Findens und bemühen uns um Veränderungen von Beschreibungen, die an der pragmatistischen Vorstellung einer verbesserten Nützlichkeit orientiert sind, ohne dass diese jedoch hier auch validiert werden könnte (vgl. ebd. 127-135).

2. Reflexives Lernen – pragmatistisch kommentiert

Da nun sowohl das Thema des Reflexiven Lernens als auch die verfügbaren pragmatistischen Überlegungen hierzu beinahe unerschöpflich erscheinen, wird erstens eine Auswahl interessierender Ansatzpunkte vorgenommen und können diese zweitens hier nur im Sinne eines Denkanreizes vorgestellt werden. Unser Anspruch ist es dabei, bisher eher randständige Aspekte in das Blickfeld der Diskussionen um reflexives Lernen zu lenken. Dazu wird zunächst die Formulierung ‚Reflexives Lernen‘ in den Blick genommen und um einen Vorschlag ergänzt (2.1.). Im Anschluss wird das Thema ‚Reflexives Lernen‘ inhaltlich im Hinblick auf drei weitere Ideen differenziert: die Bedeutung der Selbstprüfung (2.2.), die der Phantasie (2.3.) und die Vorstellung, dass Reflektieren Probleme erzeugt (2.4.).

2.1 Reflexives Lernen – Reflektierendes Lernen

Die Formulierung des ‚Reflexiven Lernens‘ folgt unseres Erachtens einem gängigen Sprachspiel unserer Wissenschaftskultur, in welchem häufig mit Eigenschaftszuschreibungen operiert wird. ‚Reflexiv‘ erklärt das Verb ‚Lernen‘ adjektivisch und bezeichnet folglich eine Eigenschaft. Mit der Zuschreibung von Eigenschaften erscheinen die Dinge klarer, differenzierter, abgegrenzt zu anderen Eigenschaften, dichotom. Hart, nicht weich. Blau, nicht rot. Reflexiv, nicht spontan oder zufällig, könnte eine mögliche Entsprechung lauten. ‚Reflexiv‘ identifiziert und kategorisiert. In diesem Sinn ist die Zuschreibung von Eigenschaften aus pragmatistischer Sicht ein „nützliches Instrument“, dessen prinzipielle Berechtigung hier nicht in Zweifel gezogen wird. Jedoch soll auf die subtile, weil selten mitdiskutierte Vorannahme hingewiesen werden, dass Eigenschaften häufig gleichzeitig und stillschweigend als relativ stabil gehandelt werden. Eine erworbene oder vorhandene Eigenschaft wird schnell als ein grundsätzliches Charakteristikum verwendet. Etwas ‚ist zu eigen‘ in einem stabilen Sinn (vgl. auch Rottländer 2008, 218ff.). Von einem pragmatistischen Standpunkt aus halten wir es für hilfreich, Vorstellungen über Eigenschaften in den Hintergrund zu stellen und solchen über Handlungen Vorrang zu geben. Was wäre damit gewonnen? Auf der Basis der Vorannahme einer aus analytischer Sicht unumgänglichen Unsicherheit des Handelns (also auch von Lernhandlungen) und eines Wissens um Nicht-Wissen (Wimmer 1997; Kleiner 2003) entspricht die Fokussierung auf Handlungen einer solchen auf komplexe Prozesse, die als dynamisch, sich verändernd, offen und aus einer analytischen Sicht unsicher bezeichnet werden können.

Aus dieser Warte bezeichnen und behandeln wir das Thema ‚Reflexives Lernen‘ als ‚Reflektierendes Lernen‘. Inhaltlich führt diese sprachliche Differenzierung zur Fokussierung auf Lernen und Reflektieren als zusammengeführte dynamische Handlungsprozesse, nicht auf ‚reflexiv‘ als stabile Eigenschaft des Lernprozesses, die zudem Erfolg versprechend klingt und einen Abschluss suggeriert.

Es geht hier jedoch nicht um eine Abwertung dieser Denk- und Beschreibungsweise, sondern um Ergänzung und Differenzierung. Der Vorannahme einer Unsicherheit auch des Lernens soll so sprachlich deutlicher und bezüglich des bewussten oder unbewussten englischsprachigen Vorgängers genauer Rechnung getragen, denn das Verb ‚reflective‘ ist genau genommen mit ‚reflektierend‘ zu übersetzen und bezeichnet dann einen Prozess.

2.2 Reflektierendes Lernen als kontinuierliche Selbstprüfung

Dewey betrachtet Reflektieren als hoffnungsvollstes Mittel zur Regulierung des Handelns in Unsicherheit. Es verzögere keineswegs immer das Handeln, sondern allenfalls endgültiges, mit unwiderprüflichen Konsequenzen (vgl. Dewey 1929/2001, 223). Reflektieren schließt ein Reflektieren über etwas ein. Den Reflexionsgegenstand bildet etwas Zweifelhafte, Unbestimmtes oder Schwieriges, das sich zu einem Problem manifestiert, weil Ideen zur Bewältigung noch nicht zur Verfügung stehen oder sich nicht wirksam zeigen. Im Diskurs um Lehrerprofessionalität können als prominente und notwendige Objekte reflektierenden Lernens von Lehrern in loser Aufzählung Unterrichtsstörungen, schwierige Schülerinnen, Schulentwicklung, der Umgang mit Kollegen, aber auch das eigene Handeln, Burnout, kontinuierliches Weiterlernen u.v.m. ausgemacht werden (vgl. z.B. Lohmann 2003; Korthagen et al. 2002). Dewey betont nun ganz unabhängig von der Möglichkeit einer Einordnung dieser Objekte in externe oder interne, dass reflektierendes Denken immer als beständige Selbstüberprüfung zu deuten sei: „Reflektierendes Denken besteht in einem regen, andauernden und sorgfältigen Prüfen von etwas, das für wahr gehalten wird, und zwar im Lichte der Gründe auf die sich die Ansicht stützt, und der weiteren Schlüsse, denen sie zustrebt“ (Dewey 1910/2002, 11). Wenn das, was Menschen für wahr halten, als persönlich bewertet werden darf, dann ist die Prüfung dessen immer eine Selbstprüfung. Dewey bezieht Reflektieren nicht zuallererst auf einen Sachverhalt, ein Problem oder Objekt, welches außerhalb der eigenen Person wahrgenommen wird („sorgfältiges Prüfen von etwas“). Dewey deutet Reflektieren in doppelter Hinsicht als ein Zurückwenden auf sich selbst: Es gehe um die Prüfung eigener Überzeugungen („sorgfältiges Prüfen von etwas, das für wahr gehalten wird“) und dies im Hinblick auf deren Fundament und Vorannahmen („und zwar im Lichte der Gründe, auf die sich die Ansicht stützt“). Damit interpretiert Dewey ‚Reflektieren‘ nicht nur dann als selbstbezogen, wenn bewusst das eigene Handeln thematisch wird, sondern grundsätzlich als selbsthinterfragenden Prozess. Immer ständen die eigenen Überzeugungen zur Debatte. Das Für-Wahr-Gehaltene bildet dann keine selbstverständliche Basis für die Anstrengung des Reflektierens, sondern wird selbst je neu hinterfragt. Es könnte eine interessante Frage empirischer Forschung zur Lehrerbildung sein, ob Reflektieren nicht selten oder besonders bei Ungeübten vielleicht eher als eine *Anwendung* von Überzeugungen, denn als eine *Prüfung* derselben entworfen wird (vgl. zu dieser Forschungsfrage sportpädagogisch die empirische Arbeit von Lüsebrink 2006; vgl. hermeneutisch Rottländer 2008).

2.3 Reflektierendes Lernen als phantasievolles Konstruieren

Dewey distanziert sich von einem Reflexionsverständnis, welches das Ziel von Reflexion im Rahmen einer traditionellen repräsentationalistischen Erkenntnistheorie als Identifikationsleitung interpretiere [4]. Er stellt heraus, dass im Prozess des Reflektierens kreativ-schöpferischem Denken besondere Bedeutung zukomme. Identifikation gehöre durchaus zur Reflexion dazu (vgl. Dewey 1929/2001, 189), aber das Problem müsse zunächst in der Phantasie überblickt werden, weil keine problematische Situation „in ihren eigenen Termini geklärt werden“ könne (ebd., 190). Dann sei ein Vergleich mit schon Bekanntem möglich und Ideen zur Bewältigung könnten ersonnen werden. Die

hohe Bedeutung der Kreativität wird auch darin deutlich, dass Dewey Reflektieren als experimentelles Verfahren auslegt. ‚Seinen‘ Pragmatismus will Dewey als Experimentalismus verstanden wissen und Rorty pointiert: „Dewey drängt darauf, das Streben nach Gewissheit sei durch die Forderung nach Phantasie zu ersetzen“ (Rorty 1994, 24).

Neben dem pragmatistischen Plädoyer für eine Aufwertung der Phantasie in Vorstellungen über Reflektieren wird außerdem konstruktivistisch die Überzeugung vertreten, dass dies als subjektive Herstellungs-, nicht Entdeckungsleistung anzusehen sei. Eine reflektierend getroffene Unterscheidung, so Dewey, sei eine solche, die „im Rahmen der reflexiven Untersuchung selbst getroffen wird, um deren Verfahren zu steuern. Die Geschichte der Erkenntnistheorie oder Epistemologie wäre ganz anders verlaufen, wenn sie die fraglichen Qualitäten gar nicht erst ‚Daten‘ oder ‚Gegebenes‘, sondern ‚Genommenes‘ genannt hätte. (...) als Daten werden sie aus diesem totalen ursprünglichen Stoff, der den Anstoß zum Erkennen gibt, *ausgewählt*; sie werden für eine bestimmte Absicht unterschieden: um Zeichen oder Beweismaterial zu liefern, um ein Problem zu definieren und zu lokalisieren und auf diese Weise einen Hinweis zu seiner Lösung zu geben“ (Dewey 1929/2001, 179; Hervorh. Orig.). Von diesem Standpunkt aus kann auch reflektierend nur gelernt werden, was bewusst, und wir ergänzen: auch schöpferisch-kreativ, konstruiert werde (vgl. ebd. 187). Die Lösung eines Problems ist dann nichts zu Entdeckendes, sondern ein Produkt des eigenen Handelns und damit höchst individuell und wenig standardisierbar. Schön belegt diese Ansicht Deweys empirisch und betont: „In neither example is the problem given. (...) The situation is complex and uncertain, and there is a problem in finding the problem“ (Schön 1983, 129). Weiter pointiert Schön, ein Versuch zur Problembewältigung könne dann als zufriedenstellend vermutet werden, wenn die Konsequenzen des eigenen Handelns gefallen. Am Ende eines Problemlösungsprozesses entscheide die Frage: „Do you like what you get?“ – Gefällt Dir, was Du bekommst? (vgl. ebd. ff.; vgl. auch Rottländer 2008, 202ff.). Diese Sicht- und Formulierungsweise halten wir für provokant und fruchtbar, finden sie in den Diskussionen um professionelles Lehrerhandeln jedoch noch kaum verwendet. Sie würde bedeuten, dass auch das Ideal der Professionalität an der subjektiven Empfindung der persönlichen Zufriedenheit orientiert wäre.

2.4 Reflektierendes Lernen als Problemerzeugung

Donald Schön ist es auch, der auf ein Versäumnis traditioneller Auffassungen von professionellen Reflexionen aufmerksam macht: Die Definition von Problemen, von ihm als ‚Rahmung‘ („framing“) bezeichnet, werde dort nicht selbst zum Problem gemacht. Stattdessen interessiere traditionell allein die Lösung von Problemen: „But with the emphasis on problem solving, we ignore problem setting, the process by which we define the decision to be made, the ends to be achieved, the means which may be chosen“ (Schön 1983, 40). Dies sei als Ergebnis einer „technischen Rationalität“ (ebd., 21ff.) zu interpretieren, deren Ursprünge Schön im Positivismus ausmacht und deren Beschreibungsweisen er als dualistisch und eindimensional einordnet. Bei der Konzentration auf die *Lösung* eines Problems werde aber ausgeblendet, ignoriert oder übersehen, dass die Wahl verfügbarer Mittel und die Problembenennung im Vorgang des Reflektierens als *konstruierende und kreative Handlungen* zu deuten seien (vgl. ebd., 40): „In real-world practice, problems do not present themselves to practitioners as givens. They must be constructed from the materials of problematic situations which are puzzling, troubling and uncertain“ (Schön 1983, 40).

Die subjektiven Problemkonstruktionen können besser oder schlechter begründet, mehr oder weniger überzeugend und aus pramatistischer Sicht mehr oder weniger nützlich vorgenommen werden. Das *framing* ist für Schön der Versuch, einen Verstehensansatz reflektierend zu entwickeln, weil die Problemsituation sich dem aktuellen Wissens- und Erfahrungshorizont entzieht. Sie wirkt fremd, verwirrend und unverständlich. Wissen und Nicht-Wissen würden in dem Ideal einer *reflection-in-*

action experimentell (s.o.) so aufeinander bezogen, dass auf kreative Weise neue Ideen und Sichtweisen möglich würden, so Schön. Gelänge solch ein Rahmungsversuch, dann ließen sich daraus Ideen zur praktischen Bewältigung des Problems erarbeiten. Dieser reflektierende Vorgang einer Problemrahmung wird also metaphorisch nicht als ein Finden oder Entdecken beschrieben, sondern als ein Machen, ein Tun. Es gehe darum, ein *make sense* (Schön 1983, 40) zu leisten, einen Sinn subjektiv herzustellen. Von diesem Standpunkt aus erzeugen Reflexionen bestimmte Probleme, indem sie sie ‚als‘ ein Problem benennen.

Dass auch andere, jüngere professionstheoretische Untersuchungen Schöns Interpretationen stützen und differenzieren zeigt u.a. Pfadenhauer (1998; dies. 2003) Sie problematisiert die verbreitete Vorstellung von professionellen Reflexionen, die dieses explizit oder implizit mit Sicherheit, Erfolg oder Neutralität verbinden. Pfadenhauer (2003) begründet ihre Ansicht empirisch, dass Professionelle ihre Problemreflexionen auf bestimmte Art zuschneiden (vgl. auch dies. 1998, 298). Es könne davon ausgegangen werden, dass sie Situationen in einer Weise definierten, die ihnen vorteilhaft hinsichtlich des Ziels der Kontrolle erscheinen würden. Die Leitfrage dabei sei, wie ein Problem zu definieren sei, damit das eigene Wissensrepertoire zur Lösung des Problems passe (vgl. ebd., 301). Die zu bearbeitenden Probleme würden so in den Interaktionen Professioneller mit ihren Klienten erst erzeugt. Der Prozess der Erzeugung mache diese Probleme dann zu ‚Tatsachen‘ (vgl. ebd., 300). Wie eng Schön sich wiederum an Deweys Sichtweisen anlehnt, ließe sich an zahlreichen Stellen belegen. Beispielhaft verweisen wir hier auf Deweys wissenschaftstheoretische Erörterungen, in denen er an unterschiedlichen Stellen für eine Notwendigkeit transformierender, also verändernder und somit konstruktiver Leistungen von Erkenntnis spricht (vgl. ausführlicher Rottländer 2008, 229ff.). Schöns Aussagen zum *problem framing* lesen sich als neuer Name für Deweys Ansicht, dass „zweifelhafte Situationen ganz bewusst in geklärte zu transformieren“ (Dewey 1929/2001, 251) seien. Bewusste Veränderung, Umformung und Transformation um eigenen Bedürfnissen gerecht zu werden sind bei Dewey bereits umfangreich gerechtfertigte Sichtweisen (vgl. auch ebd., 103f. und 136ff.). Dewey deutet Problemlösung als einen Vorgang des Nehmens und Verwendens von Bedeutungen zu einem bestimmten Zweck (vgl. auch Dewey 1925/1995, 274). Auch die aktuellen Diskussionen um professionelles Lehrerhandeln fallen teilweise hinter solche, differenziert begründeten pragmatistischen Vorstellungen zurück.

3. Schluss

Die unter Punkt zwei stichpunktartig vorgestellten Denkanreize ergeben sich aus der von uns angelegten pragmatistischen Perspektive. Diese zielt auf ein Denken in Relationen anstelle von Dichotomien, eine Annäherung und Verbindung von Vorstellungen über Theorie und Praxis und eine Vorrangstellung des Handelns, insgesamt gesehen also als offener, sich stetig verändernder Prozess im Unterschied zu einem als sicher, stabil und zeitüberdauernd erhofftem Denken in Gesetzen und Eigenschaften. Mit unseren Überlegungen zum reflektierenden Lernen präsentieren wir ein Angebot, dieses Thema pragmatisch näher auszuleuchten. Auch wenn die für ein Handeln in Unsicherheit als bedeutsam gehandelten Elemente ‚Flexibilität‘ und ‚Kreativität‘ wenig standardisierbar, trainierbar und institutionell schwer implementierbar sein mögen, könnten genau diese Elemente *missing links* sein, um die Felder von Theorie und Praxis, Reflexion und Handeln neu zu verorten. Eine verbindungs-suchende Vorstellung von reflektierendem Lernen öffnet die Sicht für experimentierende und problemkonstruierende Elemente professionellen Lehrerhandelns, wie sie in der bisherigen Diskussion allenfalls marginal besprochen werden.

Fußnoten

[1] Man betrachte etwa die breite Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, aber auch nüchterne Einschätzungen, wie etwa die von Terhart, der „weit gehende Hoffnungen auf die Vermittlung von unmittelbar nützlichen Berufsfertigkeiten“ (Terhart 2001, 189) als illusorisch einschätzt. [zurück](#)

[2] Der Pragmatismus Dewey'scher Prägung lässt sich mit diesen Ergebnissen z.B. hinsichtlich der übertrieben wirkenden Fortschritts- und Technikgläubigkeit, aber auch der Tendenz zur Überhöhung von Wissenschaftlichkeit relativieren, neu formulieren und der vorangeschrittenen Zeit entsprechend weiter entwickeln. [zurück](#)

[3] Traditionelle Idealisierungen (der Natur, wie des Pädagogischen) setzten Vorstellungen von Ordnung und Sicherheit zum Maßstab von Bewertungen. Das Unordentliche und Unsichere musste vor diesem Hintergrund defizitär erscheinen und mündete, wie nicht nur Dewey ausführlich rechtfertigt, in einen Dualismus von Aufwertung hier und Abwertung dort (vgl. naturwissenschaftlich Küppers 1996; pädagogisch und philosophisch Dewey 1929/2001 und ders. 1925/1995) [zurück](#)

[4] Danach „ist reflexives Denken, Denken, das zu Folgerung und Urteil führt, nicht schöpferisch. Sein Prüfstein ist die vorgängige Realität, wie sie sich in einer nicht-reflexiven, unmittelbaren Erkenntnis enthüllt (...). Wenn Denken zu irgendeiner Modifikation der vorgängigen Realität führt, verfällt es dem Irrtum; ja Irrtum ist geradezu dadurch definiert, daß der Geist schöpferisch ist“ (Dewey 1929/2001, 112; Hervorh. orig). [zurück](#)

Autorinnen

Daniela Rottländer

Universität Dortmund

Website: <http://www.uni-dortmund.de>

E-Mail: daniela.rottlaender@uni-dortmund.de

Bianca Roters

Universität Dortmund

Website: <http://www.uni-dortmund.de>, <http://www.bianca.roters.de>

E-Mail: bianca.roters@uni-dortmund.de

Literatur

- Angermann, R. (2005). Die Funktion der Unterrichtsevaluation im Kontext der Praxisforschung: Unterricht als Gegenstand forschend lernender Lehrerinnen und Lehrer am Arbeitsplatz Schule. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern, Göttingen, Toronto: Huber.
- Clark, C. M. (1995). Thoughtful Teaching. New York; London: Teachers College Press.
- Clarke, A. (1995). Professional Development in Practicum Settings: Reflective Practice under Scrutiny. Teaching and Teacher Education, 11(3), 243–261.
- Cochran-Smith, M. and S. L. Lytle (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. Review of Educational Research in Education 24: 249-305.
- Combe, A., & Helsper, W. (Eds.) (1997). Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (2. Auflage). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft.

- Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Czerwenka, K. (2004). Lehrerprofessionalität zwischen Theorie und Praxis. In U. Beckmann & L. Eckinger (Eds.), *Beltz-Pädagogik: Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA* (pp. 56–86). Weinheim: Beltz.
 - Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22, 281–301.
 - Dewe, B. (1988). Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
 - Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (1992). *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske & Budrich.
 - Dewey, J. (1910/2002). *Wie wir denken*. Mit einem Nachwort neu hrsg. von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich: Pestalozzianum.
 - Dewey, J. (1925/1995). *Erfahrung und Natur*. Übersetzt von M. Suhr. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
 - Dewey, J. (1929/2001). *Die Suche nach Gewißheit*. Übersetzt von M. Suhr. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
 - Floden, R. E. & Clark, C. M. (1988). Preparing Teachers for Uncertainty. *Teachers College Record*, 89, 4, 505-524.
 - Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
 - Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. (Hrsg.) (2003), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück.
 - Helsper, W. (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In ders., R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), a.a.O. (S. 142-161).
 - Kleiner, E. (2003). Erziehungswissenschaft – Disziplinäres Wissen um Nicht-Wissen? In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück.
 - Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U., & Wildt, J. (Hrsg.) (2004). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
 - Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (Hrsg.) (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Übersetzt aus dem Englischen von Wolfgang Meyer. Hamburg: EB-Verlag.
 - Küppers, G. (1996). Chaos: Unordnung im Reich der Gesetze. Wissenschaftsphilosophische Betrachtungen zur Chaosforschung. In G. Küppers (Hrsg.), *Chaos und Ordnung. Formen der Selbstorganisation in Natur und Gesellschaft* (S. 149-174). Stuttgart: Reclam.
 - Liesner, A. & Wimmer, M. (2003). Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In W. Helsper & R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 23-49). Weilerswist: Velbrück.
 - Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Berlin: Cornelsen.
 - Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung. Ausgelegt an Beispielen aus Schulsport und Sportstudium*. Köln: Strauß.
 - Oevermann, J. (1997). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
 - Olhaver, F. & Wernet, A (Hrsg.) (1999), *Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske & Budrich.
 - Pfadenhauer, M. (1998). Das Problem zur Lösung. Inszenierung von Professionalität. In H.

- Willems & M. Jurga (Hrsg.), Inszenierungsgesellschaft. Ein einführendes Handbuch (S. 291-305). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pfadenhauer, M. (2003). Professionalität: eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske & Budrich.
 - Radtke, F.-O. (1996). Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen: Leske & Budrich.
 - Rorty, R. (1992). Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
 - Rorty, R. (1994). Hoffnung statt Erkenntnis: eine Einführung in die pragmatische Philosophie. Übers. von J. Schulte. Wien: Passagen.
 - Rorty, R. (1999). Bemerkungen zu Dekonstruktion und Pragmatismus. In Ch. Mouffe (Hrsg.), Dekonstruktion und Pragmatismus. Demokratie, Wahrheit und Vernunft. Texte von Jacques Derrida, Richard Rorty, Simon Critchley, Ernesto Laclau (S. 37-48). Wien: Passagen.
 - Rorty, R. (2000). Der Spiegel der Natur: eine Kritik der Philosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
 - Rorty, R. (2005). Solidarität oder Objektivität? Drei philosophische Essays. Übers. von J. Schulte. Stuttgart: Reclam.
 - Roters, B. (2008). Neue Lehrer braucht das Land? Lehrerausbildung in den USA zwischen professionsbasierter und marktwirtschaftlicher Steuerung. In Ch. Kraler, & M. Schratz, (Hrsg.), Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung (S. 181-194). Münster: Waxmann.
 - Rottländer, D. (2003). Professionalität als Provisorium. Pragmatistische Überlegungen zur Lehrerausbildung. In I. Lüsebrink (Hrsg.), Theorie und Praxis im Sportstudium (S. 143-167). St. Augustin: Academia.
 - Rottländer, D. (2008): Zwischen Pragmatismus und Professionalität. Beschreibungsweisen des Sportlehrerhandelns. Dissertation. Universität Dortmund. Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/2003/25800> [30.7.2008].
 - Schierz, M. & Thiele, J. (2002). Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Zeitschrift für Pädagogik, 48(1), 30-47.
 - Schneider, R. & Wildt, J. (2004): Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In: Koch-Priewe, B. / Kolbe, F. / Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
 - Schocker-Ditfurth, M. v. (2001). Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
 - Schön, D. A. (1983). The Reflective practitioner. How Professionals Think in Action. USA: Basic Books.
 - Schön, D. A. (1987). Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass.
 - Schön, D. A. (Hrsg.). (1991). The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice. New York; London: Teachers College Press.
 - Stichweh, R. (1997). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 49-69). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
 - Terhart, E. (Hrsg.) (2000), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim; Basel: Beltz.
 - Terhart, E. (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim; Basel: Beltz.
 - Valli, L. (1992). Reflective teacher education: Cases and critiques. SUNY series, Teacher

- preparation and development. Albany N.Y: State University of New York Press.
- Valli, L. (1997). Listening to Other Voices: A Description of Teacher Reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67–88.
 - Wallace, M. J. (1991). Training foreign language teachers: A reflective approach. Cambridge teacher training and development. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
 - Wimmer, M. (1996). Zerfall des Allgemeinen. Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 404-447). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
 - Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching. An introduction. Reflective teaching and the social conditions of schooling*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zitation

Empfohlene Zitation:

Rottländer, Daniela & Roters, Bianca (2008). Verbindungen in Unsicherheit? Pragmatistische Anmerkungen zur Lehrerbildungsdiskussion. In: *bildungsforschung*, Jahrgang 5, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/unsicherheit/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]