

Erfahrungswissen erwerben im Schulpraktikum.

Eine handlungstheoretische Skizze zur Einführung in das Wahrnehmen und Beobachten.

Die Begründung für das Einüben ins Wahrnehmen und Beobachten im Schulpraktikum ist, dass durch aufmerksames Wahrnehmen und mit dem Erwerb von Erfahrungswissen durch erfolgreiche Beobachtung die Situationsgerechtigkeit des Handelns künftiger Lehrkräfte bei der Zielsetzung und beim Mitteleinsatz gesteigert werden kann. So lohnt es sich, beide Begriffe zu durchleuchten und herauszustellen, dass beim Wahrnehmen und Beobachten viel weniger das konsumierende Empfangen von Sinneseindrücken aus der schulischen und unterrichtlichen Umwelt eine Rolle spielt, als vielmehr die produzierende Haltung beim Konfigurieren von Wahrnehmungserlebnissen und Sachverhalten der Beobachtung. Das aktive, edukativ intentional inspirierte Subjekt tritt in einem dynamischen Prozess in den Vordergrund.

Dr. Roland Bätz

Markusplatz 3

96047 Bamberg

roland.baetz@uni-bamberg.de

1. Wahrnehmen¹

In der „Vorbereitung auf das pädagogisch didaktische Schulpraktikum“ des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Otto-Friedrich Universität zu Bamberg wird zum Wahrnehmen dieses angeführt:²

1.1 Alltagspraktischer Zugang

Wahrnehmung als *nomen acti* und *nomen actionis* weist auf Ergebnis und auf den Vorgang sinnlicher Erfahrung. Wahrnehmen ist kein Empfinden. Dieses teilen wir zwar mit Käfern und Spinnen, schreiben ihnen aber keine Gefühle und Wahrnehmungen zu (Hartmann, 1998, S.82ff.). Deswegen, weil Wahrnehmen Handeln ist, nehmen wir dieses nur für uns Menschen in Anspruch. Solange wir die außersinnliche Wahrnehmung nicht für die Lehrerausbildung relevant machen, solange sind im Zusammenhang mit dem Wahrnehmen keine anderen oder weiteren Sinnesorgane oder Sinne zu nennen, als die bekannten. Dass allerdings biowissenschaftliches Wissen über deren Beschaffenheit, Bewegungen und Funktionen überhaupt nicht hinreicht, Wahrnehmen angemessen zu beschreiben und zu erklären, muss ausdrücklich betont werden. Mit empirischer Wissenschaft ins Wahrnehmen einzuführen, ist zwar üblich, aber ungeschickt. Warum die Empirie zuerst?! Denn systematisch betrachtet geht den Wissenschaften der Sinnesphysiologie, Wahrnehmungspsychologie und der Hirnforschung nicht allein voraus, dass wir alle im Alltagsleben (nicht erst im Labor) mit unseren Sinnen wahrnehmen, Farb-, Geruch-, Berührungs-, Geschmacks- und Klangerlebnisse haben, sondern dass wir uns immer schon über unsere Sinneswahrnehmungen treffend sprachlich äußern, sie mit einander vergleichen, anderen mitteilen, über Wahrnehmungstäuschungen Bescheid wissen und von Träumen und Halluzinationen trennen können. Nicht nur, dass wir mit unseren Augen sehen, mit den Ohren hören etc. wissen wir genetisch vor und ohne Biowissenschaften, sondern dass die Wahrnehmungsangebote inhaltlich in bestimmter Weise strukturiert sein müssen, damit sie auch entsprechend wahrgenommen werden können. Sonst könnte Karl Valentin uns nicht verblüffen, wenn er behauptet, ohne Ohren sehe er nichts, und nur Forscher könnten kapieren, worin der Witz liegt, wenn er ruft: Horch, hier riecht's verbrannt!

1.2 Wahrnehmen und Erkennen

Ein handlungstheoretisch stilisierter Wahrnehmungsbegriff ist für diejenigen Lehrkräfte und Praktikanten kurios, die wie die Neuropädagogen und Neurodidaktiker (von denen sie's u.a. haben) meinen, bei der Deskription und Analyse von Wahrnehmungen auf privilegiert durch die Naturwissenschaften darzustellende objektive Kausalitäten und Funktionen setzen zu müssen (Hermann, 2006). Das Wahrnehmen beginnt für sie(!) mit dem nur scheinbar Naheliegenden und Elementarsten, nämlich mit dem auf visuelle, akustische und andere Signale einer Objektwelt reagierenden Organismus. Der von der Natur vorgegebene Weg des Erkennens der Welt führe über Organe und Sinne, über die interne Umwandlung von reizenden Energieformen zu neuronalen Erlebnissen bzw. über die innerorganische und neuronale Verarbeitung von Außeneindrücken zu Information im Gehirn. Aber weder die Natur noch ein Argument erzwingt, dies zu glauben (Janich, 2006). Dass das Wahrnehmen unsere funktionsfähigen Sinne beim Sehen, Hören etc. zur notwendigen Bedingung hat – das gilt als ausgemacht, ist aber nicht der Punkt.³ Ausschlag gebend ist, dass den Beschreibungsleistungen der Wis-

¹ Der Text kann als Vertiefung von „Optionen reflexiven Lernens durch Beobachtungen“ (Rahm/Lunkenbein, 2008) gelesen werden.

² Ein für alle Lehrämter obligatorisches, 160 Unterrichtsstunden umfassendes Schulpraktikum in der 1sten Phase der Lehrerbildung des Freistaats Bayerns, dem ein Orientierungspraktikum vorausgeht und fachdidaktische Praktika folgen.

³ Der „handelnde Körper“ gilt Schmidt als unhintergehbare Erkenntnisbedingung (Schmidt, 2008, S.24).

senschaft, was den menschlichen Erkenntnisprozess betrifft, mehr oder weniger komplexe Modelle zugrunde liegen (von der camera obscura bis zum „Seelenwagen“ (Dörner, 2002)), die, in Abhängigkeit von Forschungsinteressen und –aufgaben und wissenschaftstheoretischen und erkenntnistheoretischen (etwa empiristischen, rationalistischen, realistischen) Überzeugungen konstruiert sind, und deswegen auf keinen Fall einen „natürlichen“ Zugang zur Wahrnehmung des Menschen eröffnen. Vermeintlich nur ist der Organismus mit Sinnen basal.

Deswegen hier die Option, - unbelastet von den Modellen der Wissenschaften als Ausgangsbasis für die Exploration von Wahrnehmen - die Beschreibung und Analyse unserer selbst heranzuziehen, also mit einer handlungstheoretischen Skizze alltagspraktischer Erfahrungen anzufangen. Man vermeidet so den riskanten Schluss von einem (mechanischen funktionierenden oder auch intelligenten und lernenden) Apparat, der physiologische und neurologische Wirkungszusammenhänge erklärt, auf den kooperierenden, organisierenden und kommunizierenden Menschen, der z.B. als Praktikant im Schulpraktikum beschäftigt ist. Vermieden wird ebenso der Zirkel der Selbstanwendung der biowissenschaftlichen Erkenntnisse auf den Erwerb von Erkenntnissen, derart, dass empirische Tatsachen aus den Biowissenschaften als Erklärungen des menschlichen Erkenntnisprozesses fungieren. Ebenso wird das Wahrnehmen der Praktikanten nicht unterbestimmt als Naturvorgang dargestellt, sondern adäquat als alltagspraktische Kenntnis und alltagspraktisches Können, das im Zuge der Durchführung der Praktika als eine professionelle Tätigkeit stilisiert und angebahnt (wenn nicht sogar entfaltet) werden kann und sollte.

1.3 Wahrnehmen als Handeln

Wir alle haben Sinneswahrnehmungshandeln gelernt und wissen uns korrekt und zielorientiert zu verhalten, wenn uns jemand auffordert, etwas aufmerksam zu betrachten, etwas genau anzuhören, etwas vorsichtig zu berühren u. dergl. (Janich, 1992, S.114). Wir stellen die Ohren auf, rümpfen die Nase, reißen die Augen auf usf., wenn wir uns im Zuge sinnlichen Erfahrens entschlossen haben, Etwas als Etwas erkennen zu wollen. Einen Erfolg mit seinem Wahrnehmen hat derjenige, der ein Stück Musik als Thema und seine Variationen hört, der ein Bild als Komposition von Farben sieht, der als Lehrkraft die Stimmungslage in der Klasse ertastet, der, letztes Beispiel, wie so oft John Wayne, Blei in der Luft schmeckt.

Wir könnten Wahrnehmungen als solche nicht identifizieren, wäre das Wahrnehmen nicht verbal durchwirkt. Kommt ein Sinneswahrnehmungserlebnis zur Sprache, zeigt sich, dass es die durch die Sinne physiologisch und durch die Verarbeitung im Gehirn neurologisch möglichen Informationen übersteigt. Wahrnehmen ist keineswegs ein sprachloser und nur biowissenschaftlich kausal oder funktional zu interpretierender Wirkungszusammenhang. „Wahrnehmung beinhaltet die Anwendung allgemeiner Begriffe oder ‚Kategorien‘, die als Regeln zur Klassifizierung von Objekten oder Vorgängen dienen“ (Uhlemann/Ganslandt, 1994, S.602). Das hat zur Konsequenz, dass das, was sinnlich erfahren und wahrnehmend erkannt wird, streng genommen *vor* dem Wahrnehmen noch gar nicht da und der Fall ist. Das Etwas, das wahrgenommen werden will, liegt, weil es erst seine Konfiguration als Wahrzunehmendes nötig hat, dem Wahrnehmungshandeln zeitlich voraus (Janich, 1992, S.118). Der Gegenstand der Wahrnehmung ist ohne den dynamischen Prozesses der Wahrnehmung kein Wahrnehmungsgegenstand (Schmidt, 2008, S.26f.). Etwas wahrnehmen, ohne ausgemacht zu haben, dass es etwas Wahrzunehmendes ist, geht nicht.

Wenn aus handlungstheoretischer Perspektive gesagt wird, das, was wir als Sinneswahrnehmungen erleben, ist das Widerfahren eines Erfolgs eines (intentional gerichteten Wahrnehmungs-) Handelns, dann ist der Pfiff, dass der Wahrnehmende nicht auf etwas faktisch Vorfindliches, das Reize aussendet, einfach reagiert, sich etwas Gegebenen gegenüber bloß verhält. Der Wahrnehmende wird von Reiz(flut)en nicht einfach überschwemmt. Handlungen kann man unterlassen, Wahrnehmen logischerweise auch. Der Wahrnehmende ist aktiv und handelt insofern, als er die selbst- oder fremdge-

stellte Aufforderung, etwas wahrzunehmen, befolgt. Dies geschieht insofern, als er seine Aufmerksamkeit fokussiert, sich konzentriert darauf einrichtet, ein bestimmtes Wahrnehmungserleben zu haben (Kamlah, 1973, S.73f.).

Und es kommt hinzu, wenn Wahrnehmen Handeln ist, dann kann es auch scheitern. Wahrnehmende Verhältnisse, Aktionen und Reaktionen können uns entgehen, ein Wahrnehmungshandeln kann ein Misserfolg werden. Weil wir also darüber entscheiden, ob wir Etwas als Etwas wahrgenommen haben oder nicht, ob wir Erfolg mit unserem Wahrnehmen gehabt haben oder nicht, ob uns das Wahrnehmen gelungen oder misslungen ist, erhalten unsere sprachlich durchwirkten Wahrnehmungserlebnisse den Charakter eines Urteils, das wir über das wahrnehmende Erkennen von Etwas als Etwas fällen (Uhlemann/Ganslandt, 1994, S.602).

Ein Schulpraktikum kann einem seelenblinden Praktikanten, der nicht in der Lage ist, Aufmerksamkeitsforderungen korrekt zu befolgen, über seinen Defekt Auskunft geben. Wenn er schon Lehrkraft werden muss, sollte ihm zum Wohl der Schüler die Sinneswahrnehmung als Handeln, das Aufstellen und Abstellen von Sensoren, ein Training wert sein. Selbstüberschätzung, ein Beckenbauer im Wahrnehmen zu sein, kann im Schulpraktikum gestört und das Missverständnis, Wahrnehmungserlebnisse auf der faulen Haut konsumieren zu können, korrigiert werden. Sind auch die Sinnesorgane und das Gehirn in Takt, die überlegte und absichtsvolle Wahrnehmung muss gelernt werden. Niemand kann sonst beobachten.

2. Beobachten

Von der Astronomie bis zur Zoologie und auch in der Pädagogik ist „Beobachtung“ ein Terminus, der für das methodische Zustandekommen wissenschaftlichen Erfahrungswissens verwendet wird. Elaborierte Verfahren der Beobachtung (strukturierte, offene, in natürlicher oder künstlicher Situation, u.a.), Beobachtungsobjekt, Beobachtungseinheiten usw., Beobachtungsfehler u.a. und Anwendungsmöglichkeiten werden ausführlich diskutiert (Lamnek, 2001), ohne dass eine „in sich geschlossene Theorie der wissenschaftlichen Beobachtung“ vorliegt (ebd., S.267). Weil aber im Schulpraktikum meist nicht Forscher und Theoretiker als Praktikanten tätig sind, sondern futurische Lehrkräfte, sei zum Fachbegriff „Beobachten“ für diese nur Folgendes skizziert.

2.1 Lehrkraft und Beobachtung

Eine Lehrkraft soll ihre Orientierung an Professionsstandards unter anderem dadurch zeigen, dass sie (Teilstücke) wissenschaftlicher Erkenntnisse und Ergebnisse in „Könnnisse“ zu transformieren in der Lage ist. Das geht so, dass sie im Abgleich mit situationsinvarianten, gruppeninvarianten und personeninvarianten „Rahmentheorien“ (wie z.B. mit der empirischen Psychologie, der Soziologie) situationsvariante, gruppenvariante und personenvariante „Individualtheorien“ (König, 1975) erarbeitet. Das sind Theorien, die eine Lehrperson für *ihre* Klasse in *ihrer* Schule und *ihre* Schüler und Schülerinnen mit Blick auf *deren* Lernerfolg zweckbewusst, aber nicht intuitiv zusammenbaut und tauglich findet. Nicht bloße „Handlungsregeln“ und „Handlungsrezepte“ (Oser, 1997, S.210). Ein Praktikant, der eine Lehrkraft werden will, soll sich demzufolge, beginnend im Studium, via Rahmentheorien (s)eine praxisrelevante Individualtheorie schaffen (können), die dann keine Theorie „aus dem Bauch heraus“ und nicht arbiträr ist, wenn stichhaltige Gründe für den Zweck der Individualtheoriebildung, für die Auswahl des Vokabulars und das Zustandekommen von spezifischem Beschreibungs- und Analyse-Wissen vorgelegt werden können, wozu eben auch gehört, dass, gebrochen durch die Bedingungen und Voraussetzungen vor Ort, nach methodischen Vorgaben der Wissenschaft beobachtet und Erfahrungswissen erworben wird.

2.2 Zum Begriff

Die Rolle des Beobachters hat nach den Relativitätstheorien und der Quantenphysik in der Systemtheorie Luhmanns, im Radikalen Konstruktivismus und in der Evolutionären Pädagogik stark an Prominenz gewonnen, insbesondere mit der Frage, inwieweit ein Beobachter die Beobachtbarkeit eines Gegenstandes (Ding, Vorgang, System) durch sein Beobachten konfiguriert und herstellt. Hält man handlungstheoretisch daran fest, Beobachten als ein Handeln eines immer schon kooperierenden, organisierenden und kommunizierenden Menschen zu kennzeichnen, das „sinnvoll nur im Handlungsgefüge auch anderer Handlungen gesehen und intentional verstanden werden kann“ (Janich, 1995, S.282), dann wird Beobachten jedenfalls nicht sensualistisch als passive Aufnahme von Sinnesdaten mit Hilfe eines Sinnesapparates und nicht empiristisch als begriffsfreie Wahrnehmung eines reinen Gegebenen angeboten und verkauft,⁴ sondern die Praktikanten werden als Beobachter darauf aufmerksam gemacht: „Jede Beobachtung ist eine Zweckhandlung“ (Janich, 1992, S.182). Damit ist die Vorstellung zurückgewiesen, dass Beobachten „unschuldig“ sei, also eine zweckfreie Begegnung mit einem unberührten Phänomen. Und, dass ein technisches System beobachten könne, wird ebenso bestritten.

2.3 Zum Zweck

Ein Praktikum in der Schule steckt den Rahmen der Wahrnehmungs- und Beobachtungsangebote ab. Man wird Praktikanten nicht nach Sternbildern fragen, aber ihnen eine Aufgabe stellen, etwa, die mündlichen sachdienlichen Beiträge der Jungen und der Mädchen der Praktikumsklasse eine Woche lang während der Deutsch- und Mathematikstunde in einen präparierten Beobachtungsbogen einzutragen. Ein solcher regelmäßig und quantitativ zu erledigender Auftrag braucht eine Begründung.

Die gelernte Praktikumslehrerin tritt auf: Sie sei, sagt sie, nicht allein angestoßen durch Beusters „Jungenkatastrophe“ (2006), sondern weil sie der Standardgruppe 2 des Oser-Katalogs zu Leistungs- und Qualitätsniveaus im Lehrberuf „schülerunterstützendes Handeln und Diagnose“ (Oser, 2001, S.230f.) verpflichtet ist, zunächst an einer möglichst objektiv abgesicherten Bestandsaufnahme ausgewählter Aktivität ihrer Schülerinnen und Schüler interessiert. Sie möchte nämlich bei Bestätigung ihres bislang subjektiv gewonnenen Eindrucks starker Zurückhaltung der Jungen unverzüglich ein Programm zur Erhöhung der Auftretenswahrscheinlichkeit sachdienlicher mündlicher Beiträge in die Gänge bringen. Deswegen freue sie sich, Daten zum Zweck der Effektivierung ihres Unterrichts mit externer Hilfe der Studierenden erheben zu können. Gerne würde sie mit den Praktikanten das erworbene Erfahrungswissen in einen Förderungsplan einarbeiten, Lust und Zeit der Praktikanten seien selbstverständlich. Ohne gerechtfertigtes Ziel keine Beobachtung, sagt sie, nachdrücklich: Ohne das Eintreten in eine Qualitätsspirale (dieser Ausdruck gefalle ihr besser als der übliche „Qualitätszirkel“, da stelle sie sich einen Goldhamster im Laufrad vor) ist Beobachten wie Spielen auf der Luftgitarre. Mit einer Qualitätsspirale lege man den Fokus angestrebter Qualitätsentwicklung fest (hier: mündliche sachdienliche Beiträge), formuliere das Ziel (die männlichen Schüler sollen ...), nenne Kriterien (als „sachdienlich“ gilt ...), Indikatoren und Standards (Ziel ist verwirklicht, wenn ...), wähle ein Beobachtungsinstrument zum Erwerb von Erfahrungswissen (Beobachtungsbogen), reflektiere dessen Einsatz sowie die Rückmeldung der Faktenlage (an die Schüler) ebenso wie das weitere kluge Vorge-

⁴ In einem Lehrbuch der Psychologie kann man lesen: „Letztlich lässt sich jede empirische Erkenntnis *auf Beobachtungen* zurückführen. Wir beschränken uns hier auf solche Verfahren, in denen systematisch durch *direkte* Sinneswahrnehmung Daten über das Verhalten von Personen gesammelt werden. [...] Aufgezeichnet und analysiert werden soll nur, was der Wahrnehmung *unmittelbar* zugänglich ist“ (Schütz/Selg/Lautenbacher, 2005, S.296; kursiv von R.B.). Hier wird die empirische Erkenntnis um ihre Apriori-Anteile, d.h. um ihre begriffliche und Messgeräte-Basis verkürzt. Und der Gebrauch von „direkte“ und „unmittelbar“ legt ein sensualistisches oder auch empiristisches (Miss-)Verständnis des Wahrnehmens und Beobachtens nahe.

hen. Nur eingebunden in einen edukativ intentional imprägnierten Kontext ergebe das Beobachten einen Sinn. Beobachten sei in diesem Falle eine methodisch stilisierte Handlung, wozu gehört, dass nicht der Zufall, wie beim zufälligen Beobachten, die Regie übernehme, sondern geführt, per Order, beobachtet werde.

2.4 Sprachliche Mittel

Selbstverständlich sind die Gegenstände der Beobachtung wie „mündliche sachdienliche Beiträge der Jungen“ nicht derart vorfindlich, dass sie schlicht gezählt und registriert werden könnten. Daten „sammeln“ (wie Beeren im Walde), wie man so rede, führe ein bisschen in die Irre, sagt die Praktikumslehrkraft. Selbst die Mondsichel ist, Sartre interpretierend, „an sich“ keine Mondsichel, ja, der Mond ist „an sich“ nicht einmal der Mond, sondern er und sie existieren quasi erst „für uns“, die wir den Dingen einen Stempel aufdrücken, damit wir sie (als) gestempelt(e) sehen, als Mond und Mondsichel (Sartre 1991, S.184). Ebenso strukturieren alle sprachlichen Unterscheidungen wie „mündlich“ (nicht: schriftlich), „sachdienlicher Beitrag“ (nicht: sachfremd), „Schüler-Jungen“ und „Schüler-Mädchen“ (nicht: „Lehrkraft“ oder „Hausmeister“) die Beobachtung vor. Mit der Sprache wird der Beobachtungsgegenstand vor dem Beobachten konfiguriert. Und selbst derjenige, der Unerwartetes beobachtet, hält etwas fest, das er vom Erwarteten unterscheidet und im Vergleich zum Erwarteten identifiziert. Würde er vergebens um Worte für das Unerwartete ringen, man dürfte ihm nicht erlauben zu sagen, er hätte irgendetwas beobachtet. Ohne Vorformulierung des zu Beobachtenden kann eine Beobachtung gar nicht stattfinden. Denn, wer nicht verbal mit Bezug auf das Vorstrukturierte und auf das akut Beobachtete ausdrücken kann, wessen er auf Grund seiner Beobachtung gewiss ist, tatsächlich auch beobachtet zu haben, dem gönnen wir wie einem Thermostat nicht die Haltung des produktiven Beobachters, sagt die Praktikumslehrkraft. Nur dann, wenn, der Beobachtung voran, die Annahme besteht und ausgesagt worden ist, „Jungen und Mädchen liefern mündliche sachdienliche Beiträge in unterschiedlichem Maße“, kann hierauf bezüglich eine Beobachtung angestrebt werden. Die Vorstrukturierung einer Beobachtung in Satz- bzw. Aussageform stellt, anders gesagt, die Vormeinung des Beobachters vom zu Beobachtenden dar (Janich, 1992, S.173f.). Dabei muss die Konfiguration des zur Beobachtung anstehenden Sachverhalts oder Sozialzusammenhangs im Schulpraktikum oder im Unterrichtsalltag (anders als im Forschungsbetrieb) gar nicht im strengen Sinne neutral und objektiv sein, erlaubt ist eine „pädagogisch günstige Voreingenommenheit“, die ihrerseits eine „optimistische Erfolgserwartung“ möglich macht (Weinert/Schrader, 1986, S.18). Eine Beobachtung bilde nicht das Sein ab, sagt die Praktikumslehrerin, sondern ziele - antiplatonisch – auf das Werden.

Man will scharfäugige, hellhörige, überhaupt feinnervige Lehrkräfte. Man möchte gerne Lehrerinnen und Lehrer, die u.a. befähigt sind, Probleme aufzuspüren, zu händeln, gar zu lösen. Das bedeute Arbeit, denn das geforderte Sensorium und die Kompetenzen seien keine Anlage, die jedermann als „praktisches“ Vermögen von Haus aus unterstellt werden könnten, sondern Produkt (auch) der Auseinandersetzung mit Theorie. Denn niemand sieht, ist blind ohne Begriffe, keiner hört, worum es geht, wenn es an resonantem Wortschatz und Vokabular mangelt, sagen uns Kant und Goethe, sagt die Lehrkraft. Daraus folgt für das methodisch kontrollierte Beobachten, „welches Sie als künftige professionelle Lehrkräfte insbesondere für den Zweck ihrer begründeten Individualtheorie beherrschen sollen“, dass zusammen mit der Schulung der aufmerksamen Sinneswahrnehmung und der Beobachtung die Einübung in die sprachliche Darstellung von Sachverhalten einher gehen muss, und zwar gerade wegen Sensibilität! Sie meine eben nicht, „ein Gefühl für etwas haben“, wie man sich so ausdrücke, sei einem in die Wiege gelegt. Sinnlichkeit sei mit Vokabular zu steigern. Dies bedeute für diejenigen eine Überraschung, die unbedarft davon ausgehen, dass „feeling“ und „sentiment“ Natur seien, die man hat oder (leider) nicht hat. Dagegen seien jedoch das Wahrnehmen und das Beobachten im geforderten Sinne Tätigkeiten, die sich künftige Lehrkräfte trainierend erst anzueignen haben. Zum Schreck der Praktikanten prämiert die Praktikumslehrkraft das Studium von erziehungswissenschaftlicher Theorie. Sie müsse an dieser Stelle erbarmungslos die Universität unterstützen, sagt sie, denn mit dem Ausbau einer Berufssprache, mit einer präzisen Fachsprache und deren gelernter Ver-

wendung, die das Anwenden von Wissen mit einschließt, wächst diagnostische Kompetenz. {Allerdings, tröstet sie in Klammern, man müsse nicht nur apophantische [wissenschaftliche] Texte lesen. Gerade auch mit poetischen Texten [worauf insbesondere der Kontingenzphilosoph Rorty aufmerksam mache (1989)], liege ein Angebot vor, sich für ein gedeihliches Miteinander in der Schule aufzuschließen [Bätz, 2002]}.

2.5 Nichtsprachliche Mittel

Es wird beim Beobachten keine objektive Realität abgebildet, sondern beobachtet wird etwas (ein Ding, ein Zustand, ein Vorgang, ein Geschehen), das (nicht nur sprachlich, sondern auch) räumlich und zeitlich, sozial und inhaltlich als Beobachtungsgegenstand konfiguriert worden ist. So soll die oben angeführte Beobachtungsaufgabe bei unveränderter Sitzordnung erfolgen. Auch wenn dies nicht extra erwähnt werden würde, ließe sich die Sitzordnung während der Beobachtung als Folge einer Entscheidung der Lehrkraft deuten. Das nimmt dem Beobachtungsgegenstand die „Natürlichkeit“, macht ihn zu einem „künstlichen“. Sie gestatte sich an dieser Stelle eine kleine Abschweifung, denn sie meine, sagt die Praktikumslehrkraft, nirgendwo gebe es einen Beobachtungsgegenstand als Objekt einer Welt „außer uns“. Daher treffe, sagt die Lehrerin mit Blick auf den Dozenten, der heute anwesend ist, das stets zitierte „interpretative Paradigma“ als *das* Kriterium der Differenz zwischen qualitativen und quantitativen Studien die Sache nicht, womit suggeriert werde, diese hätten Vorfindliches jene Hergestelltes zu beschreiben und zu analysieren, wie Fend das leider mache (2006, S.186f.; passim). Denn ob Kultur- oder Naturwissenschaft, Beobachten sei nirgendwo reine Kontemplation bloßer Faktizität. Es ergebe ein schiefes Bild, empfehle man, die Beobachtung habe sich einem Beobachtungsgegenstand anzupassen. Man präferiere so den wissenschaftlichen Realismus mit seiner Passungsthese (Janich, 2000). Diese unterstelle aber die Möglichkeit eines sprachfreien Zugriffs auf ein Phänomen, was schon mit dessen sprachlicher Darstellung (ohne die es nicht zu betreffen wäre) konterkariert sei. Dem Praktikanten sei also gesagt, um Erfolg mit der Beobachtung zu haben, sind zweckrationale, aber nicht „mit der objektiven Realität übereinstimmende“ Beobachtungsmittel einzusetzen. Der Beobachtungsbogen (in den die mündlichen sachdienlichen Beiträge eingetragen werden können und sollen) ist wie jedes andere Beobachtungsinstrument oder –gerät ein Artefakt, also eigens deswegen fabriziert, um sich in spezifischer Situation dasjenige Widerfahrniswissen aneignen zu können, das einen Gewinn beim Durchlauf einer Qualitätsspirale verspricht. Unser Beobachtungsbogen ist mit allen seinen Eigenschaften ein Handlungsprodukt, dessen Brauchbarkeit vom Erreichen des (übergeordneten) Zwecks der Beobachtung abhängt, Arbeitsverhalten insbesondere der Jungen zu befördern. Daraus folgt, unser Beobachtungsbogen wird nicht (ebenso wenig wie ein anderes Beobachtungsmittel) durch „die Natur der Sache“ geprägt, er richtet sich nicht nach einem Objekt, von dem man zu behaupten sich trauen könnte, es existiere außerhalb eines intentionalen Kontextes quasi in freier Wildbahn, sondern unser Beobachtungsinstrument ist geprägt durch das Bedürfnis effektiven Unterrichts verbunden mit dem Interesse an zufriedenstellenden Lernergebnissen der Schüler, sagt die Lehrkraft.

2.6 Widerfahrniswissen

Jedes Beobachtungsergebnis (hier „mündliche Beiträge“) wird mit einer Aussage dargestellt, die dann wahr ist, wenn der beobachtete Sachverhalt wirklich besteht. Günstig sind demnach (wenigstens) zwei Beobachter, die jedoch nicht als Störer bei Gefahr der Verzerrung der Beobachtungssituation auftreten dürfen. Nur dann ist die Beobachtung der mündlichen sachdienlichen Beiträge ein Erfolg, wenn der Eintrag im ausgefüllten Beobachtungsbogen korrekt ist, also eine Tatsache beschreibt, und z.B. die Frage zu beantworten erlaubt, ob die Jungen oder die Mädchen gleich oft mündliche sachdienliche Beiträge liefern oder eben nicht. Ich kann, sagt ein Praktikant zur Freude der Lehrkraft, eine Beobachtung nur dann als eine Beobachtung akzeptieren, wenn sie „im Sinne einer Ja-Nein-Entscheidung das Vorliegen eines vorformulierten Sachverhalts zu beurteilen erlaubt“ (Janich, 1992, S.174). Er weiß, seine Beobachtung als Geschehen bezieht sich mit Sinneswahrnehmungs-, Beobach-

tungshandlungen und Beobachtungsinstrumenten auf ein (verbal und nichtverbal) vorstrukturiertes Feld und die Beobachtung als Handlungsergebnis macht eine Beurteilung über die Wirklichkeit dieses konfigurierten Gegenstands möglich. Nur dann ist eine Beobachtung per definitionem als eine Handlung, die Erfolg haben oder misslingen kann, gelungen, wenn mit dem Beobachtungsergebnis zu beurteilen möglich ist, ob der Sachverhalt, der die Aufmerksamkeit an sich zog, besteht oder nicht besteht. Der „Zweck der Beobachtung, an dessen Erreichen oder Verfehlen sich das Gelingen oder Misslingen der Beobachtung misst, [ist] die Herstellung eines Sachverhalts zur Überprüfung der Wahrheit einer Aussage“ (ebd., S.175). Der Erfolg der Beobachtung ist – so betrachtet – etwas, das dem Beobachtenden widerfährt. Demnach ist das durch gelungene Beobachtung erarbeitete Erfahrungswissen genauer ein durch Handeln hergestelltes Widerfahrniswissen (ebd., S.170), ist das Verfügen über eine wahre Aussage, die eine Tatsache darstellt, einen Sachverhalt, der wirklich besteht. Die Qualitätsspirale, die ich starten will, sagt die Lehrkraft, hat eben dann ein reales Fundament.

3. Folgen und Konsequenzen

Jetzt kommt, sagt die Lehrerin, nach der Beobachtung, nach der Datenerhebung mit aufgenommener Grundrate, die bestätige, dass die sachdienlichen mündlichen Beiträge der Jungen tatsächlich defizitär sind, ihr (aristotelisches) Erfahrungs- und (galileisches) empirisches Bewirkungswissen zum Einsatz.⁵ Sie habe vor, aus der Verhaltenswissenschaft als empirische Rahmentheorie die „Kooperative Verhaltensmodifikation“ von Redlich/Schley (1978) zur Verbesserung der Auftretenswahrscheinlichkeit des gewünschten Verhaltens „sachdienliche mündliche Beiträge“ heranzuziehen. Es seien zudem in den „Lernstörungen“ von Lauth/Grünke/Brunstein (2004) neben theoretischen Erläuterungen, z.B. zum Kontingenzmanagement, auch Muster von Verhaltensverträgen angeführt, die sie in Kombination mit ihrem eigenen Erfahrungsschatz höchst geeignet finde, ihre personen-, gruppen- und situationsvariante Individualtheorie zum Zweck der Bewältigung des angeführten Problems und weiterer Probleme im Unterricht zu stricken.

Jetzt wage ich nach meiner Klammer, Abschweifung und Fußnote noch einen kleinen Exkurs, sagt die Praktikumslehrkraft und der Dozent bittet darum. Ich möchte nämlich, sagt sie, die Lehrkraft in ihrer Hauptrolle des gestaltenden Akteurs ins Spiel bringen, und zwar im Unterschied zur evolutionären Didaktik (Scheunpflug, 2001) und Neurodidaktik (Beck, 2003), die einmal das System „Unterricht“ und zum anderen das Gehirn als wirkmächtig präferieren, aber nicht das handelnde Subjekt. Allerdings, der Beobachter, der dort auftritt, sei kastriert. Er sei als „beobachtendes System“ oder als ein sich „Welten konstruierendes Hirn“ einfach keine lebenswirkliche Figur. Damit will sie nicht zugleich vertreten, Systeme und das Gehirn seien für sie als Pädagogin irrelevante Gegenstände. Klar, sagt sie, hinter meinem Rücken passiert viel mehr als ich ahne, was den Eigensinn und die Eigenlogik systemischer Verknüpfungen charakterisiere, und sie meine auch nicht, der akute Unterricht könne als Summe von Detailentscheidungen vollständig beschrieben und erklärt werden. Und bei Lernproblemen liefere die Neurowissenschaft hilfreich Störungsbeseitigungswissen, dagegen kein böses Wort. Aber gegen den Trend der Naturalisierung der Pädagogik, der handlungstheoretisches Konzeptualisieren zugunsten der Natur- bzw. Biowissenschaften als wissenschaftlich ungenügend auszuhebeln suche, wende sie ein, dass bei den meisten Vorgängen und Prozessen, die sie kraft Erfahrungswissen

⁵ Dieses sei das Erfahrungswissen der Wissenschaft, jenes das des Alltags. Wobei diese Unterscheidung sie hoffentlich vor dem Missverständnis bewahre, nur der wissenschaftlichen Forschung und Theorie Autorität zuzugestehen. Denn, das möchte sie mit der Nennung von Aristoteles ausdrücklich machen, Rationalität sei durchaus auch in alltagspraktischen Erfahrungen mit dem Erziehen, Lernen und der Schule geborgen. Daher sei es völlig legitim, dass Erfahrungswissen, das kein Galilei'sches, empirisches ist, das man auch, worauf sie schon hinwies, in Auseinandersetzung mit poetischen Texten erarbeiten kann, eingebaut in eine Individualtheorie Lehrerinnen- und Lehrerhandwerk orientierend begleitet, sagt die Lehrkraft in einer Fußnote.

aufgrund von Beobachtungen einleite, eine kausale oder funktionale Erklärung völlig unterbestimmt bleibe (Bätz, 2006). Sie hingegen interpretiere, während Naturalisten Gehirne statt Akteure in die Mitte von Kausalitätsstudien stellen oder lebenden Systemen Subjektstatus verleihen und auf Überlebensfunktionen abklopfen, Unterrichtsgeschehen als ein in der Hauptsache aus Gründen in Gang gekommenes Werkstück, deute es als ein interaktives Geschehen, das aus der Sicht eines immer schon kooperierenden, organisierenden und kommunizierenden Subjekts „vernünftigerweise“, wie bei Holzkamp steht (1995, S. 46ff.), so und nicht anders angezettelt worden ist. Dies gebe einer Beobachtung im handlungstheoretischen Sinne einen spezifischen Drive, denn Unterricht und Schule würden nicht „entsozialisiert“, wie Habermas schreibt (2001, S.17), zu Naturobjekten stilisiert, die dann durch die Brille der Natur- bzw. Biowissenschaften betrachtet werden, sondern Unterricht und Schule machen gerade als edukativ intentionale Kontexte intelligente und flexible Subjekte, wie uns hier, unentbehrlich. Beobachtung ist Aktion mit Absichten. Sie möchte herausstellen, sagt die Lehrerin, ein bisschen in Rage gekommen, jede Qualitätsspirale, woraufhin Professionalität geprüft werde, erhält ihr „Leben“ nicht kraft biologischer Gesetze, sondern nur kraft Akteur, und zwar ihre Dynamik durch das Station mit Station verbindende Engagement der Lehrkraft einerseits, ihre Rationalität durch Klugheit der Mittel zur Verwirklichung ihrer Zwecke und ihre Moral durch situationsgerechte Ziele andererseits. Und nicht vergessen werden dürfe, simpel eigentlich, dass die Schüler und Schülerinnen mitmachen müssen. Brecht dichtet „Über das Lehren ohne Schüler“, das nicht klappt. Anders gesagt, man benötigt auch Schüler als Subjekte, die sich aus der Sicht der Lehrkraft zum eigenen Vorteil für die Qualitätsspirale, also aus Vernunftgründen für Mitwirkung entscheiden sollten. Direkt folge daraus, attraktiv müsse das Angebot für eine Verhaltensänderung sein, damit eine Chance für seine Nutzung besteht. Eine „praktische Kausalität“ (Kambartel/Mittelstraß, 1973, S.38) wirke, sagt sie, das bedeute auch, dass die Vorgänge, die durch Lehre ausgelöst werden, in Differenz zu kausal determinierten physiologischen Regungen und somatischen Bewegungen argumentationszugänglich sind, also unterbrochen und verbessert werden können. Wenn nun Konsequenz, Kohärenz, Konsistenz und Erfolg ihre und der Schüler Arbeit auszeichneten, dann ist dies nicht nur, aber im Besonderen Subjekten geschuldet. Ganz anders als die Gegenstände der Naturwissenschaften wie Billardkugel, Stichling oder Gehirn, könne sie, die Praktikumslehrerin, für ihr Unterrichten und ihr Lehren Autonomie bei der Zielsetzung, Rationalität bei der Mittelwahl und Situationsgerechtigkeit bei der Beschreibung und Analyse der Ausgangslage reklamieren. Sie übernehme auch Verantwortung, was, Exkurs Schluss, nur Subjekte können. Der Dozent stimmt zu.

4. Beobachten von Beobachtung

Der kritische Beobachter einer Beobachtung zirkelt deren Qualität an Objektivität, Reliabilität und Validität ab, wenn quantitativ und qualitativ präpariert, gemessen und registriert wird. Er fordert geübte Beobachter, die über den logischen Fehler, den Halo-Effekt etc. als Störquellen und deren Eindämmung Bescheid wissen. Im Schulpraktikum kann man sich dem Standard annähern. Angeraten und zulässig ist hier Bescheidenheit, weil der gebotene Aufwand zur Güte einer Diagnostik im Forschungsbetrieb eine im Alltag des Unterrichtens schnell nutzbare Orientierung bremst. Festgehalten werden muss: Eine Beobachtung allein wirkt nicht. Welches Ergebnis auch immer, man kann es in den Papierkorb stecken. Soll ein Beobachtungsergebnis etwas bewirken, wird ein Qualitätskreislauf wirklich in Gang gesetzt, dann ist dies eine Tat, gründend in einer Haltung des Beobachters, respektive der Lehrkraft, die nicht selbstverständlich ist. Beobachten im Unterricht ist, anders gesagt, das Schaffen „pädagogischer Handlungsanreize“ (Weinert/Schrader, 1986, S.18), was die schon einmal erwähnte „pädagogisch günstige Voreingenommenheit“ (ebd.) zur Basis hat. Es gibt keine Automatik reflexiven Lernens aus Beobachtung.

Ist das Beobachten im Schulpraktikum eine Glanznummer, ein Zugstück, dann werden Studierende vielleicht motiviert. Überhaupt, attraktive Praktikumslehrkräfte reißen Studierende womöglich mit. Die Lehrkraft ist ein Vorbild. Wer nacheifern will, macht sich daraus eigens einen Auftrag. Ein Reigen des teilnehmenden und beobachtenden Beobachtens wird eröffnet. Praktikanten beobachten und

beschreiben die Lehrkraft beim Beobachten (der Schüler, denen man darüber hinaus den Auftrag geben könnte, die Praktikanten und die Lehrkraft zu beobachten). Es kann durchaus sein, dass einige Praktikanten eine Erforschung ihres eigenen Unterrichts anstrengen werden, wie von der Praktikumslehrkraft vorgemacht. Sie fassen den Entschluss, es der Lehrkraft gleichzutun. Zur Erklärung, was da mit den Praktikanten passiert, wenn sie aus Beobachtungen lernen, vernünftigerweise ihr Verhalten ändern, sich verbessern, kann man das „Lernen am Modell“ bzw. „Lernen durch Beobachtung“ heranziehen (Selg/Schermer, 2005, S.177ff.). Praktikanten können sich beim Beobachten der Schüler und der beobachtenden Lehrkraft selbst beobachten, ihren eigenen Lernprozess erläutern bzw. sich beim lernenden Aufbau einer professionellen Haltung beschreiben und analysieren. Eigeninitiative zur Beobachtung erster und höherer Ordnung ist gefragt. Die lernende Aneignung von Handlungen wie hier das konzentrierte Wahrnehmen und aufmerksame Beobachten und die Vergegenständlichung als Wahrnehmer und Beobachter brauchen eine Entscheidung, brauchen einen Entschluss, wozu man sich (bleiben wir im Schulpraktikum) als Praktikant dann leichter durchringt, wenn die Lehrperson imponiert und ihren Schülerinnen und Schülern, weil sie gut ist, coram publico bei Annahme ihres durch Beobachtung qualifizierten, also situationssensitiven und zieladaptiven Lehrangebots Lernerfolg authentisch versprechen kann.

5. Selbstbeobachtung

Zur Selbstreflexion, die bei den Praktikanten im Schulpraktikum auch durch Beobachtung angestoßen werden soll, wird eine Wertung gebraucht. Soll ich das, was ich alles schon an Können und Kenntnis in das Schulpraktikum mitbringe, beibehalten, ausbauen oder verbessern? fragt sich ein Praktikant. Zu einer Antwort kann die Praktikumslehrkraft verhelfen, und zwar, wenn man das (philosophische, nicht-psychologische) Vokabular Bucks heranzieht, als „negative Instanz“ (Buck, 1967, S.18f.). Indem dieser Praktikant seine Praktikumslehrkraft bei ihrer Arbeit mit der Qualitätsspirale beobachtet, sie erlebt, beschreibt und analysiert, mag es sein, dass er angeregt manche seiner Erfahrungen bedenkt, die er im Bereich von Erziehung, Lernen und Schule mit sich und anderen gemacht hat und macht. Buck hätte gerne, wie er es ausdrückt, dass dieser Praktikant im Zuge seiner Selbstreflexion eine „negative Erfahrung“ zulässt (ebd., S.52). „Negativ“ soll aber nicht mit „schlecht“ übersetzt werden (sprich: ein grässlicher Unterricht), sondern das Negieren, die Negation, der Zweifel als Auftakt einer kritischer Prüfung, darauf kommt es an. Eine negative Erfahrung ist mit dem „negativen Wissen“ verwandt, ein Wissen der Fehler, die man tun kann, für das Oser/Spychiger werben (2005, S. 30ff.). Vom Praktikanten selbst sollen die von ihm schon vor dem und im Schulpraktikum erhobenen Geltungsansprüche kritisch geprüft werden, dass nämlich dieses Arbeits- oder Sozialverhalten der Lehrkraft oder der Schüler richtig und korrekt sei, aber jenes falsch und verboten, dass diese Maßnahmen sich von selbst als „Spitze“, klug und effektiv verstünden, aber jene nie und nimmer usf.. Einige der Meinungen, Überzeugungen, Urteile, die der Praktikant zum Erziehen, Lernen und zur Schule wie jedermann hat und fällt, sollen im Schulpraktikum durch Beobachtung der Schüler, der Lehrkraft und der eigenen Person in Frage gestellt werden. Stereotype und Klischees als solche identifiziert werden. Es wird sich herausstellen, wovon es sich zu distanzieren empfiehlt, was man (bei-)behält, stabilisiert und perfektioniert. Dadurch, dass dieser Praktikant sich in seiner subjektiven Gewissheit durch Beobachtungen der Schüler oder auch der Lehrkraft und seiner selbst stören und irritieren lässt und zwischen Für und Wider erwägt, möglicherweise seitherige Erfahrung verwirft und sich kontrolliertes Widerfahrniswissen erwirbt, erlangt er eine „Gewissheit zweiten Grades“ (ebd., S. 60ff.), die ihn als Lehrkraft von Förstern, Friseuren und Stewards unterscheidet. So gesehen, sagt Buck, die negativen Erfahrungen sind die eigentlich positiven Erfahrungen (Buck, 1967, S.46). Negative Erfahrungen machen ist eine Fertigkeit einer Argumentationskultur, die man sich extra aneignen muss. Auch dazu kann das Beobachten, angebahnt und entfaltet im Schulpraktikum, einen Beitrag leisten.

6. Dramatik

In der Brecht'schen Theatertheorie wird der K-Typus und der P-Typus in der Dramatik auseinandergehalten (Brecht, 1967, S.539ff.). Dies für deren Schwesterkunst, die Didaktik, requirierend, lässt sich fordern, ein Schulpraktikum nicht als eine Karussellfahrt zu verstehen, sondern viel eher als einen Besuch im Planetarium aufzufassen. Das Schulpraktikum des K-Typus ist ein Erlebnis und das des P-Typus auch. Was macht die Differenz aus? Dass es bei jenem konsumierend ein Erlebnis bleibt und nichts als ein Erlebnis, dass in diesem die Kinder des wissenschaftlichen Zeitalters das Erleben zwar wertschätzen, aber das Praktikum auch in Dinge, Zustände, Vorgänge und Geschehen, Ursache und Wirkung, Grund und Folge etc. aufspalten, damit es für die professionelle futurische Produktion von Lehr-Lernsituationen schöpferisch, ergiebig, fruchtbar werden kann. Ihre Tätigkeit begreifen die Praktikanten, wenn wir beim Beobachten bleiben, nicht als erbauliche Kontemplation, sondern als schweißtreibende Architektur aus Beobachtungszweck, Beobachtungsgegenstand, Beobachtungsinstrument und Beobachter. Das erfordert von allen Beteiligten einen Austritt aus dem Erleben, eine Distanz, die Sprengung von Unmittelbarkeit und Nüchternheit beim Registrieren von Fakten und Daten, bei sachdienlicher Erklärung und beim Einsatz der Mittel für das proklamierte Ziel in einer edukativ intentional durchdrängten Situation. Der P-Typus des Schulpraktikums verlangt von der Lehrkraft, dass sie (Anderen) Professionalität zeige, und vom Praktikanten, dass er Gezeigtes wahrnimmt und beobachtet, dass er lernt und tätig werde. Zusammen ergibt das einen forschenden Habitus (Altrichter/Posch, 1998).

7. Autopsie

Ein Nachtrag liege ihr noch am Herzen, sagt die Praktikumslehrkraft, zum Verhältnis zwischen Theorie und Praxis möchte sie aus ihrer Sicht noch etwas bemerken. Natürlich gefalle ihr die Begeisterung mancher Praktikanten, sich in der Praxis bewähren zu dürfen. Aber man könne mit ihrem (der Lehrerin) Widerspruch rechnen, gehe dies auf Kosten der Theorie. Oft müsse sie mit Kant vor der "Hantierung" (sie übersetze das mit „muddle through“) warnen, denn Hantierung, sagt Kant, sei ein Tun, das, weil allgemeine und gesicherte, theoretische Überlegungen fehlen, nicht einmal Praxis sei (Kant, 1983, S.127). Deswegen dringe sie auf Korrektur, wenn einer äußert, in der Schule, also in ihrer Klasse, dominiere die Praxis, in der Universität leider nur die Theorie – Unsinn! Jede Lehr-Lernsituation, sei in der Schule oder an der Universität, ist, wenn sie denn Praxis sein will und kein „Durchwursteln“, Theorie durchwirkt. Klar sei auch, Praxis ist stets konkret, die Theorie als Wissen des Allgemeinen abstrakt. Es besteht Diskontinuität, eine nicht aufhebbare Differenz zwischen beiden. Kant mahne deshalb einen „Actus der Urteilskraft“ an (ebd.). Sie meine dieses anzulernende Vermögen insofern einzusetzen und vorzuführen, indem sie, sie möchte es bildlich sagen, über den nicht aufzuschüttenden Graben, der die Theorie von der Praxis trenne, springe, und auf diese Weise ihre ausgewählte allgemeine Rahmentheorie mit ihrer subjektiven und besonderen Individualtheorie und mit ihrer speziellen und konkreten Praxis verflechte, verzahne, verfüge und verschweiße (Bätz, 1994). – Nun wäre sie sehr angetan, wenn sie, die sich selbst als eine metaphorische Handwerkerin verstehe, den Praktikanten ausgehend von einer besonderen Beobachtungsaufgabe ein wenig hätte demonstrieren können, wie im Beruf der Lehrkraft die "Handlungsrelevanz von Wissenschaft" und die "Erkenntnisrelevanz von Praxis" (Benner, 1993, S.38) zusammenspielen, gerade dann, wenn Universität und Schule, wie wir beide, die wir als Subjekte sprachbegabt und handlungskompetent sind und Verantwortung tragen, ein Aktionsbündnis zur Qualitätssteigerung der Praktika eingehen, sagt die Praktikumslehrerin. Der Dozent nickt.

Literatur

- Altrichter, H./Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bätz, R. (1994). Urteilskraft in der Lehrerbildung. Zur Möglichkeit der Einübung im Praktikum. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 3, 269-278.
- Bätz, R. (2002). Vom Nutzen der Poetik in der Schulpädagogik. <http://www.uni-bamberg.de>
- Bätz, R. (2006). Von der Naturalisierung. Oder: Warum die Neurowissenschaften die Didaktik und Pädagogik nicht begründen können. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 3, 366-387.
- Beck, H. (2003). Neurodidaktik. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf* 3, 338-356.
- Benner, D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts*. Weinheim/München: Beltz.
- Brecht, B. (1967). *Der Messingkauf*. In: Bertolt Brecht *Gesammelte Werke, Schriften I, Zum Theater*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buck, G.(1967). *Lernen und Erfahrung*. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Fink.
- Dörner, D. (2002). *Die Mechanik des Seelenwagens*. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hartmann, D. (1998). *Philosophische Grundlagen der Psychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hermann, U. Hrsg.(2006). *Neurodidaktik*. Weinheim/München: Beltz.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen*. Frankfurt/New York: Campus.
- Janich, P. (1992). *Grenzen der Naturwissenschaft*. München: Beck.
- Janich, P. (1995). Beobachtung. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie* 4, Stuttgart/Weimar: Metzler, 281-282.
- Janich, P. (2000). *Was ist Erkenntnis?* München: Beck.
- Janich, P. (2006). *Kultur und Methode*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kambartel, F./Mittelstraß, J. (1973). *Zum normativen Fundament der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Kamlah, W. (1973). *Philosophische Anthropologie*. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut.
- Kant, I. (1983). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Erster Teil. Werke in zehn Bänden. Hrsg. von Weischedel. Sonderausgabe Bd.9. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- König, E. (1975). *Theorie der Erziehungswissenschaft* 3. München: Fink.
- Lamnek, S. (2001). Beobachtung. In: Hug, Th. (Hrsg.), *Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider, 265-281.
- Lauth, G.W./Grünke, M./Brunstein, J. (2004). *Interventionen bei Lernstörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Oser, F. (1997), *Standards in der Lehrerbildung*. In: *Beiträge zur LehrerInnenbildung* 15 (2), 210-228.

Oser, F. (2001), Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. (2001), (Hrsg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur, Zürich: Rüegger, 215-342.

Oser, F./Spsychiger, M.(2005). Lernen ist schmerzhaft. Weinheim und Basel: Beltz.

Rahm, S./Lunkenbein, M. (2008). Optionen reflexiven Lernens durch Beobachtungen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 2, 166-177.

Redlich, A./Schley, W.(1978). Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht. München/Wien/Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

Rorty, R. (1989). Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Sartre, J.P. (1991). Das Sein und das Nichts. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Scheunpflug, A. (2001). Evolutionäre Didaktik. Weinheim: Beltz.

Schmidt, S. J. (2008). Systemflirts. Weilerswist: Velbrück.

Schütz, A./Selg, H./Lautenbacher, St. (2005), (Hrsg.), Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer.

Selg, H./Schermer, F.J. (2005). Lernen. In: Schütz, A./Selg, H./Lautenbacher, St. (2005), 167-187.

Uhlemann, B./Ganslandt, H.R. (1994). Wahrnehmung. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.), Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie 4, Stuttgart/Weimar: Metzler, 602-603.

Weinert, F.E./Schrader, F.-W. (1986). Die Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In: Petillon, H./ Wagner, J.W.L/Wolf, B. (Hrsg.), Schülergerechte Diagnose. Weinheim: Beltz, 11-29.

Dr. Roland Bätz,

Otto-Friedrich Universität
am Lehrstuhl für Schulpädagogik
Markusplatz 3
96047 Bamberg