

# Die Arbeit mit künstlerischen, phänomenologischen und hermeneutischen reflexiven Praktiken in der Waldorflehrerbildung<sup>1</sup>: Eine empirische Studie<sup>2</sup>

**Martyn Rawson**

*National Tsing Hua University, Taiwan; Freie Hochschule Stuttgart, Germany;  
Waldorflehrerseminar Kiel, Germany*

**ABSTRAKT.** In dieser Studie wird untersucht, wie der Übergang vom theoretischen Lernen in der Hochschule (Seminar) durch Reflexion als Teil des Lernens in der Praxis gestaltet werden kann, wenn Lehramtsstudierenden den zweiten Teil ihrer Ausbildung in der Schule beginnen. Die Studie wurde an einer Ausbildungsstätte für Waldorflehrer in Deutschland durchgeführt. Sie hat die Form einer aufschlussreichen Fallstudie und veranschaulicht die reflexiven Praktiken anhand von Beispielen aus den Tagebüchern der Lehrer und Lernenden, Reflexionen aus der Fallklinik und autoethnographischen Studien, die als Masterarbeiten verfasst wurden. Die Studie untersucht die Notwendigkeit, pathische und verkörperte Erfahrungen<sup>3</sup> zu berücksichtigen, indem künstlerische Reflexionsmethoden sowie ein phänomenologischer und hermeneutischer Ansatz zur Entwicklung eines Verständnisses der Praxis verwendet werden. Diese Reflexionsmethoden werden in der Praxis angewandt. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass dieser integrierte Ansatz eine partizipatorische Epistemologie mit einer eher praktischen und fokussierten Herangehensweise unter Verwendung von Beobachtungsplänen verbindet. Er bietet eine Methode, die keineswegs spezifisch für die Waldorfpädagogik ist, sondern in allen Bereichen angewendet werden kann.

*Stichworte:* künstlerische, phänomenologische und hermeneutische Methoden, Reflektierende Praxis, Waldorf-/Steiner-Lehrerausbildung

## Einführung

Der Übergang vom Erlernen eines theoretischen Verständnisses von Pädagogik in einem Vollzeitlehrerstudium zum Lehrerberuf ist ein Problem, das seit einiger Zeit weithin anerkannt ist (Darling-Hammond und Snyder,

---

1. Angesichts der sprachlichen Komplikationen bei der Verwendung von geschlechtsneutralen Begriffen im Deutschen, die im Englischen unproblematisch sind, verwende ich die Begriffe Lehrerbildung (teacher education), Lehrkräfte (teachers), Lehramtsstudierende (student teachers) usw., um alle Menschen gleich welchen Gender einzuschließen. Ich behalte jedoch den Begriff ‚teacher learning‘ im Englischen bei, da es sich um einen Begriff mit einer bestimmten Bedeutung handelt (Kelly 2006).

2. Wiederabdruck aus: Tsing Hua Journal of Educational Research Vol 37(6), pp 125-162. Wir bedanken uns für die Erlaubnis zur Zweitveröffentlichung.

3. Das englische Wort „experience“ ins Deutsche zu übersetzen ist bekanntermaßen schwierig, vor allem in der Tradition der Transaktionsphilosophie von John Dewey, in Goethes „gefühlter Welt“, in Bezug auf Steiners Erkenntnistheorie, in Bezug auf die Phänomenologie von van Manen (die sich auf Husserl, Heidegger und Merleau-Ponty stützt) und hermeneutische Ansätze (Marx, Schleiermacher, Dilthey, Gadamer). Eine ausführliche Erörterung würde einen eigenen analytischen Aufsatz erfordern und der Leser wird auf Zygmund Bauman (1978) Darstellung verwiesen. Da ich hauptsächlich einen Deweyanischen Ansatz verfolge, empfehle ich Bente Elkjaers (2018) Erläuterung von Deweys Begriff der ‚experience‘. Im Deutschen gibt es Erfahrung und erfahren, Erlebnis und erleben, die philosophischen, soziologischen und alltäglichen Bedeutungen haben. In diesem Artikel versuche ich zu erklären, in welchem Sinne ich diese Worte meine, aber vielleicht hilft es dem Leser, immer an den englischen Begriff „experience“ mitzudenken.

2000; Korthagen, 2017). In seinem Entwurf einer Theorie der Waldorflehrerausbildung hat Rawson (2020a) dieses Problem als Grenzüberschreitung von einer Praxisgemeinschaft, dem Seminar, zu einer anderen, der Schule, formuliert. Er schlägt vor, dass die grundlegenden Dispositionen, die im Seminar durch die Praxis des Studiums und der künstlerischen Arbeit erworben werden, in der Praxis der Schule in professionelle Dispositionen umgewandelt werden können, die die ökologische Handlungsfähigkeit der Lehrer aktivieren (Biesta, Priestley & Robinson, 2015). Dieser Begriff bezieht sich auf die Fähigkeit von Lehrkräften, innerhalb der Möglichkeiten der Schulkultur zu handeln, basierend auf verkörperten Überzeugungen von Lehrkräften, die sich beispielsweise in situierten pädagogischen Taktiken manifestieren können (van Manen, 1991, 2008). Dieser Prozess der Transformation von Dispositionen wird als Lernen in der Praxis bezeichnet und impliziert, dass Lehramtsstudierende zu Lehrern bzw. angehende Lehrkräfte werden, die sich in einem Prozess des kontinuierlichen Lernens von Lehrkräften (teacher learning, Kelly, 2006) durch Praxislandschaften auf dem Weg zur Expertise bewegen (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2014). Diese Perspektive ist keineswegs auf die Steiner/Waldorf-Lehrerbildung beschränkt, sondern ist in jedem Kontext der Lehrerbildung relevant, der einen Übergang vom Anfänger zum Experten in der Lehrerbildung beinhaltet.

In diesem Artikel wird über eine Fallstudie zur Rolle von "scaffolded reflection" (vorgegebene strukturierte Reflexion) in der Lehrerausbildung berichtet, die sich auf Daten stützt, die von Lehramtsstudierenden während ihrer langfristigen Schulpraxis (ein Jahr in einer Schule) auf der Grundlage ihrer Tagebücher und von angehenden Lehrern im Rahmen ihrer autoethnographischen Masterarbeiten gesammelt wurden. Die Studierenden nehmen an einem zweijährigen postgradualen Programm zur Ausbildung für Waldorflehrkräfte in Deutschland teil. Das Programm besteht aus zwei Teilen. Das erste Jahr ist in einem Vollzeitseminar angesiedelt, in dem die Studierenden:

- sich mit den theoretischen Grundlagen und der pädagogischen Anthropologie der Waldorfpädagogik auseinandersetzen,
- künstlerische Übungen praktizieren, die in erster Linie als transformative Erfahrungen gedacht sind (Jeuken & Lutzker, 2019, Soetebeer, 2018),
- und erhalten eine Einführung in allgemeines pädagogisches Wissen (z. B. Lehrplan, Theorien der kindlichen Entwicklung, Lehrmethoden).

Das zweite Jahr findet in Schulen statt, in denen die Lehramtsstudierenden von Mentoren begleitet werden, die ihre Einführung in die Praxis erleichtern und vermitteln, wobei sie im Laufe von etwa 30 Wochen in der Schule zu angehende Lehrkräfte werden. Während dieses zweiten Jahres werden die Lehrer

Die Lehramtsstudierenden beginnen als teilnehmende Beobachter im Unterricht, übernehmen nach und nach einige Unterrichtsstunden und sind schließlich für ganze Unterrichtseinheiten verantwortlich, so dass sie den Übergang vom Lehramtsstudierenden zum Lehramtsanfänger vollziehen. Während dieser schulischen Phase werden die Lehramtsstudierenden ermutigt, den Umgang mit der strukturierten Reflexion mit Hilfe von Tagebüchern. Sie nutzen auch Fallbesprechungen während kurzer Zeiträume zurück im Seminar zur Nachbesprechung (während drei Blöcken von zwei Wochen). In dieser Studie werden zur Veranschaulichung der Praxis Beispiele aus dem Tagebuch eines Lehramtsanfängers und aus zwei autoethnografischen Studien von Lehramtsanfängern verwendet. Die Reflexionen, über die hier berichtet wird, sind Selbstreflexionen von Lehramtsstudierenden.

## **Das Wesen der Erfahrung beim Erfahrungsorientierten Lernen**

Wie Buchheit (2009) in ihrer Untersuchung zur Messung von Erfahrung feststellt, gibt es keine endgültige akademische Definition von Erfahrung, da sie von der erkenntnistheoretischen und ontologischen Haltung abhängt; grob gesagt ist entweder die Welt dazu da, objektiv durch die Sinne erfahren zu werden, wie im Positivismus, oder Erfahrung ist das, was wir subjektiv konstruieren und was wir hermeneutisch analysieren können, um es zu verstehen und kritisch zu interpretieren, um die möglichen Faktoren aufzudecken, die unsere Interpretation von Erfahrung beeinflussen (Crotty, 1998). Waldorfpädagogen arbeiten mit Steiners

(1963a, 1963b, 1968) Erkenntnistheorie, die auch eine Grundlage für eine Theorie des Lernens bildet (Rawson, 2019). Diese Theorie beschreibt zwei Arten von Erfahrung im Akt des Wissens; die erste ist die Erfahrung der Phänomene, die wir auf der Grundlage von Sinnesdaten konstruieren, und die zweite ist die Erfahrung innerhalb der Erfahrung, die in der Kognition stattfindet, wenn das Subjekt seine eigenen Denkprozesse beobachtet. Bei der ersten Art der Erfahrung wird uns die Welt in der Regel durch eine Reihe von Sinnesmodalitäten vermittelt, die dann in eine kohärente Gestalt integriert werden, wenn auch ohne Bedeutung. Diese Wahrnehmung besteht aus einer Ansammlung von Farben, Formen, Klängen, taktilen Erfahrungen usw., die zunächst ohne Kohärenz oder Bedeutung ist, bis wir erkennen, worum es sich handelt, oder - im Falle von Artefakten wie Bildern oder Texten - wir sehen die Worte und Details, ohne die Gesamtbedeutung zu erfassen.

Barfield (1988) nennt diesen Prozess Figuration, weil wir die Wahrnehmung konfigurieren, in dem Sinne, dass wir den Sinneseindrücken, die wir erhalten, eine Form bzw. Repräsentation geben. Wir denken noch nicht über das, was wir wahrgenommen haben. Dieses Nachdenken über etwas folgt in einem zweiten Prozess, dem reflektierenden oder kontemplativen Denken. In unserer denkenden Kontemplation interpretieren wir die Erfahrung als Wahrnehmung durch eine intuitive Erfahrung eines Begriffs, der der empirischen, aber subjektiven Erfahrung Bedeutung und Struktur verleiht. Solche Konzepte sind inhaltlich objektiver, da Menschen unabhängig voneinander dieselben Konzepte erkennen können, auch wenn sie sie in verschiedene Sprachen wie Englisch oder Chinesisch kleiden. Einzelne Konzepte können zu größeren Ideen kombiniert werden, die den einzelnen Phänomenen mehr Bedeutung verleihen.

In Steiners monistischer Erkenntnistheorie ist die Welt eine Einheit, von der wir in der Sinneswahrnehmung zunächst nur eine Seite erfahren. Der Mensch hat jedoch die Möglichkeit, an der Gestaltung der Wirklichkeit mitzuwirken, indem er Sinneserfahrung und Sinn in einem produktiven, performativen Akt des Wissens zusammenführt. Dazu müssen wir unsere Kräfte des kontemplativen Denkens entwickeln. Mit Steiners Worten: "Im Gegensatz zur passiv wahrgenommenen Wahrnehmung ist das Wissen also das Produkt der Tätigkeit des menschlichen Geistes" (Steiner, 1968, S. 116). Dahlin (2013, p. 81) fasst dies in der Formel Erkenntnis + Erfahrung = Wirklichkeit (knowledge + experience = reality) zusammen.

Die Implikation dieser Erkenntnistheorie, angewandt auf die Bildung, besteht darin, dass das Verstehen mit dem Phänomen beginnt und dann stellt man die Frage: Was kommt durch diese Erlebnis zum Ausdruck und welche Bedeutung hat es? Es handelt sich im Wesentlichen um einen phänomenologischen Ansatz, der eine hermeneutische Interpretation erfordert, aber auch ein intuitives oder implizites Element zulässt. Diese Einsicht gilt für die Funktion des reflektierenden Denkens, für die pädagogische Praxisforschung und auch für das Lernen in der Praxis. Der vielleicht wichtigste Punkt in Steiners Erkenntnistheorie ist, dass der Akt des Erkennens eine Teilnahme ist und somit ein intuitives Wissen in der Welt (oder ein Wissen in der Praxis) beinhaltet und erst in zweiter Linie mit einem reifizierten Wissen über die Welt zu tun hat, oder, anders gesagt, in erster Linie mit dem Wissen, wie man etwas tut indem man es tatsächlich tut, und dann in zweiter Linie mit dem Wissen, was es begrifflich ist und heißt. Das erste hat mit intelligentem Handeln zu tun, das zweite mit dem konzeptionellen Verständnis dessen, was man getan hat.

Es befasst sich daher nicht nur mit der Vergangenheit, mit dem, was erlebt wurde, sondern auch mit dem, was gerade erlebt wird und was erlebt werden kann während es entsteht. Das macht Wissen zu einem Prozess des Werdens und der Transformation; nicht zu einem punktuellen und kausalen Schritt für Schritt Prozess, sondern zu einem kontinuierlichen Fluss, zu einem Weg, den man geht, zu einem Prozess, an dem man teilnimmt. Der Weg, der Prozess ist wichtiger als das Ergebnis. Diese Sichtweise ermöglicht es uns, das Erlernen von Lehrkraftkompetenzen (teacher skills) als das Erlernen von wissensbasiertem und zielgerichtetem Handeln darzustellen. („knowledgeable action with purpose“ Bransby & Rawson, 2020), denn sinnvolles, situiertes pädagogisches Handeln muss auf relevantem Wissen über die Entwicklung der Schüler/innen, den Lehrplan, die Lernprozesse usw. beruhen. Steiners Erkenntnistheorie ist eine Ethik des Handelns oder eine Form der praktischen Weisheit, denn der Akt der Erkenntnis wird als eine Art des Werdens durch Handeln verstanden, das die gesamte pädagogische Situation und das, was sie im Hinblick auf das Lernen bietet, kontinuierlich verändert.

## Reflektierte Praxis

Es gibt eine umfangreiche Literatur über reflexive Praxis als Teil professionellen Lernens und eine reiche Tradition, die von John Dewey, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Kurt Lewin, Paulo Freire, Donald Schön, Jürgen Habermas, David Kolb, Jack Mezirow bis in die Gegenwart reicht (siehe Finlay, 2008; Kolb, 2015; Moon, 2004). Reflexion scheint ein so selbstverständlicher Begriff zu sein, dass er für eine Vielzahl von Aktivitäten verwendet wird, einschließlich des einfachen Nachdenkens über etwas, des Rückblicks auf vergangene Ereignisse und des Sortierens und Verstehens von Erfahrungen. Es wird daher als normaler Teil des allgemeinen Lernens angesehen, und tatsächlich sind alle diese Aspekte Teil des erfahrungsbasierten Lernens (Kolb, 2015). Nach der Definition von Eraut (1994) geht Erfahrungslernen (experiential learning) jedoch über das bloße Sammeln von Erfahrungen hinaus.

Sie beinhaltet eine "weitere Periode des reflektierenden Denkens, bevor sie entweder in bestehende Erfahrungsschemata aufgenommen wird oder diese Schemata dazu veranlasst, sich zu verändern, um sie aufzunehmen" (zitiert in Moon, 1999, S. 21). Wie Finlay (2008) in ihrem detaillierten Überblick über die Literatur zur reflektierenden Praxis feststellt, besteht ein breiter Konsens darüber, dass Reflexion Lernen durch und aus Erfahrung bedeutet, neue Einsichten in sich selbst und die Praxis zu gewinnen, dass sie die Überprüfung von Annahmen beinhaltet, den Lernenden dazu ermutigt, selbstbewusster und kritischer zu werden, und dass Reflexion zu einer verbesserten Praxis führen kann.

Über die Theorie und die Methoden der Reflexion besteht jedoch weit weniger Konsens. Finlay schließt ihre Untersuchung mit der Feststellung, dass Reflexion entgegen vielen Annahmen tatsächlich komplex und schwer zu erlernen ist. Für sie sind die Kernfragen, ob reflektierende Praktiken "professionelles Künstlertum verkörpern, eine kritische, selbstbewusste Bewertung fördern und Wandel und Veränderung zulassen. Oder ist reflexive Praxis langweilig und mechanisch, und die Praktiker sind nicht bereit, unbequeme Fragen zu stellen" (Finlay, 2008, S. 20). Hébert (2015) stellt die beiden Hauptformen der Schön'schen Reflexion gegenüber: die handlungsbegleitende Reflexion, bei der Erfahrungen mit dem Ziel des Erkenntnisgewinns reflektiert werden, und die handlungsbegleitende Reflexion, bei der während des Handelns reflektiert wird. Sie charakterisiert die handlungsbegleitende Reflexion als tendenziell rationalistisch-technisch orientiert und daher analytisch, während die handlungsbegleitende Reflexion erfahrungsbasiert und intuitiv ist. Hébert weist darauf hin, dass in beiden Fällen Wissen gegenüber Erfahrung bevorzugt wird. Kirkman und Brownhill (2020) weisen darauf hin, dass dies nur dazu führt, die dualistische Trennung von Geist und Körper zu verstärken, anstatt sie als integriert zu betrachten. Die Lösung von Hébert (2015) besteht darin, pathisches Wissen als epistemologische Grundlage für stillschweigendes Wissen zu betrachten, und diese Einsicht kann uns helfen, uns wieder mit intuitivem Erfahrungswissen zu verbinden. Der Reflexionszyklus von Kolb (2015) trägt dieser Tatsache Rechnung, indem er reflexives Lernen als grundlegend rekursiv betrachtet, wobei jeder neue Schritt im Prozess die nachfolgenden Schritte beeinflusst - ein Prozess, der eigentlich nie endet und so kontinuierlich verankertes Wissen webt, zusammen mit neuen intuitiven Erfahrungen aus der Berufspraxis in einem kontinuierlichen, iterativen Lernprozess, der unser Handeln in der Praxis beeinflusst.

Wie Billet (2001) hervorhebt, erklärt der Begriff des Wissens als Besitz eines Individuums nicht angemessen, wie die berufliche Praxis funktioniert, da sie immer mehr ist als die bloße Anwendung von zuvor erworbenem Wissen auf neue Situationen, ja Arbeitsplätze, wie Schulen "sind nicht nur einmalige Quellen des Lernens und Wissens. Vielmehr stellen sie Umgebungen dar, in denen Wissen und Lernen durch kontinuierliche und wechselseitige Prozesse ko-konstruiert werden" (S. 433). Kelly (2006) wendet diese Erkenntnis auf das Lernen von Lehrern an:

Das Lernen Lehrkraft zu werden (teacher learning), ist der Prozess, durch den sich Lehrkräfte sich von Novizen zu Experten entwickeln ... Die minutengenaue Entscheidungsfindung, die zum Beispiel die volle Beteiligung der Lehrkraft am normalen Unterrichtsgeschehen erfordert, beinhaltet Wissen in der Praxis (knowing-in-practice), einen verteilten und dynamischen Prozess, der sich aus den gemeinsamen Aktionen von Lehrkräften und SchülerInnen im Kontext ihrer eigenen Arbeit ergibt und der spezifisch, ja einzigartig für bestimmte Unterrichtssituationen ist. (p. 514)

Kelly weist darauf hin, dass das Wissen in der Praxis durch die Arbeitspraktiken in einer bestimmten Schule und die Art und Weise, wie diese sie dazu ermutigen, über Schüler und deren Lernen nachzudenken, beeinflusst wird. Darüber hinaus beinhaltet das Lernen von Lehrkräften situierte LehrerIdentitäten, und wie Biesta et al. (2015) gezeigt haben, sind ihre Überzeugungen und Dispositionen. Die Waldorflehrkraftbildung zielt darauf ab, das Wachstum von Dispositionen und Überzeugungen zu ermöglichen, die auf anthroposophischen Perspektiven basieren, und die Waldorfschulen versuchen, eine kohärente Schulkultur zu schaffen, die auf diesen Erkenntnissen beruht. Beide Aspekte fördern die Überzeugungen der Waldorflehrkräfte.

In Anlehnung an Dewey (1933, 1938) umfasst Erfahrung (experience) körperliche Handlungen, kognitive Handlungen (z. B. durch Vorstellungskraft oder Experimente) und sprachliche Handlungen, weshalb die Untersuchung diesen ganzheitlichen Aspekt berücksichtigen muss. Erfahrungslernen ist auch deshalb transaktional, weil es sowohl Subjekt als auch Objekt in Interaktion bringt, mit dem Potenzial, beide zu verändern. Erfahrung umfasst die körperliche, affektive, willentliche und kognitive Erfahrung der Beziehung zwischen Subjekt und Welt durch die ganze Person (Elkjaer, 2018). Da Erfahrungslernen transaktional ist, beinhaltet es transformative Interaktionen zwischen Subjekt und Welt. Wie Elkjaer (2018) schreibt:

Personen sind Ergebnisse von Erfahrung und werden durch Erfahrung erfahren (wissend). Wissen umfasst mehr als Kognition, nämlich Ästhetik und Ethik, Leidenschaften und Gefühle sowie Kreativität. Lernen bedeutet immer etwas für den Lernende, Arbeit, Leben, Hier-und-Jetzt, Antizipation der Zukunft... Der Pragmatismus beruht auf einem nicht-dualistischen Verständnis von Personen und Welten, Handeln und Denken, Mitteln und Zielen, deskriptiv und präskriptiv... (S. 80)

Die Reflexion ist also Teil des Gesamtprozesses des Erfahrungslernens und -werdens und umfasst Affekt, Emotion, Ästhetik und Vorstellungskraft. Daher müssen reflexive Praktiken all diese Aspekte berücksichtigen. Nach Moon (2004) ist Erfahrungslernen am effektivsten, wenn es mit strukturierter Reflexion verbunden ist. Dies ist besonders hilfreich in Situationen, die für den Lernenden eine Herausforderung darstellen, oder wenn der Lernende versucht, eine Erfahrung zu verstehen, und dieser Prozess wird gefördert, wenn die Erfahrungen dargestellt werden und somit für eine systematische Reflexion verfügbar sind. Erkenntnistheoretisch gesehen setzt die Reflexion über die Erfahrung eine Position der Distanz zur ursprünglichen Erfahrung und die Verwendung einer Form der Rekonstruktion und Darstellung der gelebten Erfahrung (lived experience) voraus, z. B. in Form von Schrift, Erzählungen, Symbolen oder Bildern, und beinhaltet einen Prozess der Auswahl als auf das, was als wichtig erachtet wird. Ein Beispiel hierfür ist die Verwendung einer Checkliste mit Kriterien zur Bewertung und Darstellung der möglichen Erfahrungen von Lehramtsstudierenden.

Dies erzwingt eine Fokussierung auf bestimmte Aspekte, die nützlich sein kann, um die undifferenzierte Masse an Eindrücken zu sortieren, aber sie schränkt auch unweigerlich den Erkenntnisgewinn ein, weshalb Hébert (2015) die Reflexion über die Praxis zu Recht als grundsätzlich rationalistisch-technisch bezeichnet. Wir wählen Aspekte aus, die uns für unseren Standpunkt wichtig erscheinen. Die Fall-Klinik-Methode (Scharmer, 2016), wie sie in Waldorfschulen angewandt wird, zielt darauf ab, die Lücke zwischen diesen beiden Ansätzen zu schließen, indem sie den Rekonstruktionen eine intuitive, sekundäre Ebene hinzufügt. Der Einzelne kann dies selbst tun, indem er kontemplative Methoden anwendet (Zajonc, 2016), obwohl die Erfahrung zeigt, dass dies erhebliche Anleitung erfordert.

## **Pädagogisches Taktgefühl**

Ein alternativer erkenntnistheoretischer Ansatz zur Reflexion über die Praxis ist das intuitive Wissen in der Praxis, das von einer partizipativen und transaktionalen Beziehung zwischen Subjekt und Objekt ausgeht. Anstatt der Welt einen Rahmen aufzuerlegen oder sie durch eine bestimmte Linse zu betrachten, muss das Subjekt öffnet sich und nimmt an der Welt teil, wie wir ihr begegnen und wie sie uns begegnet. Van Manen nennt diesen Prozess "handlungssensibles Wissen", "pädagogische Kompetenz" (van Manen, 1991) oder "pädagogisches Taktgefühl" (van Manen, 2008). Er beinhaltet sowohl

antizipatorische und reflexive Fähigkeit, das emanzipatorische Wachstum des Kindes bis zum Erwachsensein zu fördern, zu gestalten und zu begleiten...Pädagogische Kompetenz manifestiert sich nicht nur in der Praxis, in unseren konkreten Beziehungen, Aktivitäten und Situationen mit Kindern. Sie manifestiert sich auch im Theoretisieren..." (van Manen, 1990, S. 159-160).

Er beschreibt diese Fähigkeit auch als "pathisches Wissen" (pathisch bezieht sich auf Erfahrungen, die von affektiven Zuständen begleitet werden, vom altgriechischen pathos, das Leiden bedeutet, wie im Begriff pathos mathei, der Leiden lehrt, oder in einem weiteren Sinne, Lernen durch einschneidende Erfahrungen) und als "Wissen im Handeln", obwohl vielleicht pädagogisches Taktgefühl der geeigneterer Begriff ist. Er bezieht sich auf die Fähigkeit, sensibel für die pädagogische Bedeutung des Augenblicks zu sein und situativ entsprechend zu handeln, anstatt vorgegebene Regeln oder Grundsätze (van Manen, 2008).

Van Manens Begriff des pädagogischen Taktgefühls stützt sich ausdrücklich auf Gadamer (2013) philosophische Hermeneutik. Gadamer selbst bezieht sich auf den Begriff des Taktes des 19. Jahrhundert auf den Begriff des Taktes des deutschen Physiologen Helmholtz, den er darunter verstand,

eine besondere Sensibilität und Empfindsamkeit für Situationen und das Verhalten in ihnen, für die das Wissen um allgemeine Grundsätze nicht ausreicht. Daher ist ein wesentlicher Teil des Taktgefühls, dass es stillschweigend ist und unformulierbar ist ... der Takt, der in den Humanwissenschaften funktioniert, ist nicht einfach ein Gefühl und unbewusst, sondern ist gleichzeitig eine Art der Wissen und eine Art des Seins. (Gadamer, 2013, S. 15 aus dem Englischen übersetzt)

Letztlich ist diese Art von Wissen mit Aristoteles' (2009) Begriff der *Phronesis* (üblicherweise als praktische Weisheit übersetzt) verwandt. *Phronesis* stützt sich nicht auf *episteme*, d. h. auf universelle Gesetze, und zielt somit nicht darauf ab, allgemein gültiges Wissen zu schaffen (siehe auch Biesta, 2020). *Phronesis* ist nicht dem instrumentellen Wissen gewidmet, das Aristoteles *poiesis* nannte, die Herstellung von Dingen aus einem bestimmten Grund. *Phronesis* bezieht sich auf eine "nicht-ableitbar und nicht-deduktive Form der Erkenntnis. Sie impliziert nicht die Anwendung von Universalien, sondern verwendet im Gegenteil Regeln als Zusammenfassungen oder Leitfäden; sie muss flexibel, überraschend und geeignet sein für Improvisation" (Nicolini, 2012, S. 27).

Der Lehrer muss improvisieren, nicht, indem er allgemeine Regeln auf die gegebene Situation anwendet, sondern indem er so handelt, wie es in der spezifischen Situation angemessen und gültig ist. Praktische Weisheit ist die richtige Art und Weise, die richtigen Dinge zur richtigen Zeit im Hinblick auf das Gemeinwohl oder das Glück zu tun (Schwartz & Sharpe, 2011). Wir können pädagogisches Taktgefühl oder praktisches Wissen verstehen als die auf verkörperten Dispositionen und Überzeugungen beruhen, die unsere Aufmerksamkeit auf bestimmte hervorstechende Merkmale in der unerwarteten pädagogischen Situation lenken und die unsere intuitive Einsicht und unser Handeln bestimmen. Dies wirft eine Reihe von Fragen auf: Wie lernen wir diese Dispositionen überhaupt und sind die Überzeugungen, die wir haben, in dieser Situation angemessen und stimmen sie mit den Werten überein, die mit dem pädagogischen Ansatz angestrebt werden? Diese Fragen können hier nicht beantwortet werden. Ich habe sie an anderer Stelle behandelt (Rawson, 2020a).

Wir können sagen, dass sie eindeutig einen Prozess der kritischen Reflexion und der Reflexivität erfordern, wie Finlay (2008) in ihrer Analyse der reflektierenden Praktiken feststellt. Die Selbstreflexion, bei der das Subjekt selbst das Objekt der Reflexion ist, nimmt vielleicht eine mittlere Position zwischen einer technizistischen, funktionalen Ansatz, d. h. der Reflexion mit dem spezifischen Ziel, die Praxis zu verbessern, und eher phänomenologischen Ansätzen, wobei dies natürlich von den jeweiligen Absichten abhängt. Gillespie (2007) beschreibt die Selbstreflexion als "eine vorübergehende phänomenologische Erfahrung, in der das Selbst zu einem Objekt für sich selbst wird" (S. 678, zitiert in Kirkman und Brownhill, 2020, S. 97), die es dem Einzelnen ermöglicht, über sein Lernen zu reflektieren, einschließlich persönlicher Überzeugungen, Erfahrungen und Perspektiven.

Eines der zentralen generativen Prinzipien der Waldorfpädagogik ist, dass der gesamte pädagogische Ansatz auf dem "Lesen" des Kindes im Kontext basiert (Rawson, 2021), im Sinne eines inklusiven Sehens (Oberski, 2003), was bedeutet, die Teile in Bezug auf das Ganze zu verstehen und das Ganze als die

dynamische Beziehung zwischen den Teilen, ein Denken mit und nicht über sie. In einem Prozess der genauen Vorstellungskraft, der auf der verkörperten detaillierten Beobachtung beruht, können wir eine innere Erfahrung des Phänomens rekonstruieren. Das Phänomen wird uns als eine ganze Gestalt gegeben, in der die Teile des Systems oder Organismus ein Ganzes bilden, oder manchmal als zeitliche Gestalt, in der die Entwicklung im Laufe der Zeit als ein kohärentes Ganzes wahrgenommen werden kann. Holdrege (2013) bezeichnet dies als lebendiges Denken im Gegensatz zum Objektdenken. Natürlich ist die Intuition nie unfehlbar und unsere und unsere impliziten Positionen spiegeln alle Arten von sozialen Strukturen und Machtverhältnissen wider, daher sind Kritikfähigkeit und Reflexivität gefragt. Dies kann jedoch fast per definitionem erst geschehen, nachdem wir gehandelt haben. Steiners Erkenntnistheorie wird von einem moralischen Kodex begleitet, der die Voraussetzungen für die Erweiterung der intuitiven Einsicht, wobei eine kritische Reflexivität stets unerlässlich ist.

Die Folgen dieser kurzen Betrachtung der Erkenntnistheorie der Reflexion in der Lehrerbildung für Lehramtsstudierenden und angehende Lehrer lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- können wir zwischen der Reflexion über die Praxis durch hermeneutische Rekonstruktion und dem Wissen in der Praxis (pädagogischer Takt) unterscheiden,
- Pädagogisches Fingerspitzengefühl hängt von der vorherigen Kultivierung von Neigungen ab,
- Eine Checkliste mit den zu beobachtenden Aspekten kann ein nützlicher Rahmen für die Reflexion über die Praxis sein, schränkt die Beobachtung aber tendenziell ein,
- In der Reflexion können pathologische und ästhetische Methoden implizites Wissen erschließen,
- Pädagogisches Fingerspitzengefühl und Wissen in der Praxis sind Konzepte, die nicht aus der Waldorfpädagogik stammen und daher auch in anderen Bereichen der Lehrerbildung angewendet werden können.

## Erlernen intuitiver Fähigkeiten

Künstlerische Praktiken und die phänomenologische Beobachtung natürlicher und sozialer Phänomene, bei denen die Teilnehmer Transformationsprozesse erleben können, formen und kultivieren die intuitive Fähigkeit des Wissens im Handeln (Kiersch, 1978). Die Methoden der Fallkliniken, die auf Scharmers (2016) Theorie U basieren, sind auch eine Möglichkeit, unsere Erfahrung des emergenten Potenzials durch tiefes Zuhören einzustimmen (<https://www.presencing.org/>). In Fallbesprechungen teilt die Fallgeberin ihre Erfahrungen mit einer Situation und die Fragen, die sie dazu hat, mit Gleichaltrigen. Die Aufgabe der anderen besteht darin, tief zuzuhören. Der Fall wird dann von einem anderen Peer, der diese Rolle übernommen hat, in Form von Bildern, Gefühlen und Gesten zusammengefasst und zurückgespiegelt. Details werden geklärt, und dann bietet jedes Mitglied der Fallstudiengruppe (in der Regel mit 4 bis 6 anderen Teilnehmern) seine Interpretation des Falles an.

Dabei geht es nicht darum, Ratschläge zu erteilen, sondern vielmehr darum, zu erfassen und mitzuteilen, was sie in der Falldarstellung erlebt haben und wie sie beobachten, wie sich dies in ihren eigenen kognitiven Reflexionsprozessen manifestiert. Die Fallgeberin reflektiert, was sie in diesem ganzheitlichen Sinne gehört hat. Es folgt ein generativer Dialog, in dem die Peers auf den Beiträgen der anderen aufbauen und versuchen, neue Perspektiven auf den Fall zu gewinnen. Am Ende (ein Zeitrahmen wird im Voraus festgelegt) macht jede Peer-Gruppe Notizen in ihrem Tagebuch. Der gesamte Prozess wird von einem Zeitnehmer und Prozessbegleiter geleitet, nach einem vereinbarten Rahmen. Jeder Schritt wird durch eine 2-5-minütige Reflexionsphase der Stille unterbrochen, in der jeder Teilnehmer auf das Gehörte hört und es nachklingen lässt. Ziel ist es, eine Offenheit für das zu schaffen, was sich in der Situation abzeichnet.

## Strukturierte<sup>4</sup> reflektierende Praktiken

Reflexion ist ein wichtiger Bestandteil des Lernens Erwachsener, erfordert jedoch ein hohes Maß an Selbstbeobachtung, kritischer Selbstanalyse und die Fähigkeit zur Handlungsfähigkeit und Selbstregulierung, die bei Hochschulstudenten selten sind. Daher kann die Unterstützung des Prozesses von wesentlicher Bedeutung sein (Coulson & Harvey, 2013). In Anlehnung an die Phasen des reflektierenden Lernens von Moon (2004) kann jede Phase des Erfahrungslernens unterstützt werden. Die Lehramtsstudierenden werden während ihres Praxisjahres in den Schulen von erfahrenen Lehrern betreut, die regelmäßig an Mentorenschulungen am Seminar teilnehmen. Gegen Ende ihres ersten Jahres lernen die Lehramtsstudierenden etwas über gerüstete Reflexion und diskutieren die Kriterien für die Bewertung von Lehren und Lernen. Sie erhalten Checklisten, die viele Aspekte der Unterrichtsvor- und -nachbereitung, des Unterrichts, der Schülerbeurteilung und der kollegialen Arbeit aufzeigen, um ihre Aufmerksamkeit auf wichtige Faktoren in der Schule zu lenken. Sie lernen, ihre Beobachtungen in Praxissituationen zu notieren und zu dokumentieren, indem sie einen Beobachtungsplan verwenden, der verschiedene Aspekte des Unterrichts auflistet, wie z. B. die Vorbereitung der Stunde, den Beginn der Stunde, die Struktur und Choreographie der Stunde, die Übergänge von einer Aktivität zur nächsten, die Erinnerung, die Präsentation neuen Materials, die Aufgabendifferenzierung, den erzählenden Teil der Stunde usw., die alle im Seminar besprochen und bei der Planung von Simulationsstunden angewendet wurden.

Die erste Aufgabe der Reflexion in der Praxis besteht einfach darin, das Geschehen aufzunehmen, in eine komplexe Unterrichtssituation einzutauchen und zu versuchen, sich bewusst zu machen, was geschieht. Sich an alles zu erinnern, wäre zu viel, daher werden die Lehramtsstudierenden gebeten, sich auf Episoden zu konzentrieren und einfach zu beschreiben, was sie erleben, während sie sich mit jeder Form von Bewertung zurückhalten. Ziel ist es, die "Sinnesdaten" ohne allzu viele vorgefasste Meinungen darüber, wie die Dinge sein sollten, zu verstehen, obwohl es angesichts der Tatsache, dass wir alle über viele Jahre hinweg Erfahrungen im Klassenzimmer gesammelt haben, eine Herausforderung ist, die Situation im Klassenzimmer neu zu sehen. Wichtiger ist vielleicht die Beobachtung, was die Erfahrung mit uns macht, welche Emotionen, Gefühle und Absichten sie auslöst.

Die Lehramtsstudierenden lernen zu beobachten, was ihre Erfahrungen mit ihnen machen, körperlich, emotional und kognitiv, indem sie diese in einem Tagebuch darstellen. Die Verwendung von Lernjournalen ist, wie Altrichter, Posch, & Spann (2018) erklären, eine der besten Methoden, um Daten für die Reflexion und Aktionsforschung zu sammeln. Es ist wichtig, dass jede angehende Lehrkraft ihren eigenen persönlichen Schreibstil findet und dass die Regelmäßigkeit der Übung den Wert der Aktivität erhöht. Später können sie ihren Unterricht proben und planen und anschließend ihre Erfahrungen mit Hilfe der unten beschriebenen hermeneutischen Methoden analysieren. Die Tagebücher werden nicht bewertet und sind als Instrumente der Selbstreflexion zu verstehen.

## Hermeneutische Analyse als Reflexion

Rawson (2020b) zeigt, wie Lehramtsstudierende eine strukturierte Reflexion auf der Grundlage von Sequenzen hermeneutischer Interpretation der von ihnen studierten Texte anwenden. Die Lehramtsstudierenden verwenden eine ähnliche Methode, um über die Praxis zu reflektieren, an der sie teilnehmen. In ihren Tagebüchern halten sie täglich ihre Erfahrungen in mehreren Schritten fest, meist in der folgenden Reihenfolge. In der Praxis reduzieren die Lehramtsstudierenden ihre Überlegungen oft auf die Schritte Nonverbal, Erzählung, Analyse und Aktionsplan. Sie sehen sich diese Tagebücher zu einem späteren Zeitpunkt (z. B. am Ende der Woche) erneut an und schreiben Kommentare an den Rand. Die Journale können für die systematische Analyse in Fallbesprechungen oder in der Forschung verwendet werden. im Zusammenhang mit ihrer Masterarbeit. In der folgenden Tabelle werden die verschiedenen Phasen der Reflexion kurz beschrieben.

4. Der englische Text verwendet den Begriff "scaffolded" reflektierte Praktiken. Dieser Begriff ist eine Metapher, die die Idee eines Gerüsts als vorübergehende strukturelle Unterstützung verwendet, die entfernt werden kann, wenn die Fähigkeit erlernt wurde.



Art der Reflexion	Reflexion (LS = Lehramtstudierenden)	Kommentare (z. B. Rückblick am Ende der Woche)
1. Vorschau	Bei der Vorbereitung des Unterrichts (entweder als Lehrkraft oder als Beobachter) formuliert die LS Ziele und versucht, die Schritte zu antizipieren, die erforderlich sind, um die gewünschten Ergebnisse zu erzielen. Sie notiert ihre antizipierenden Gefühle.	
2. Reflexion in der Praxis	Während des Unterrichts versucht der LS, für die gesamte pädagogische Situation offen zu sein und beobachten, was passiert. Als Beobachter können Sie einige Notizen machen, als Lehrer ist dies weniger möglich.	
3. spontane nonverbale, intuitive, verkörperte Reflexion nach dem Üben	Nach dem Schultag erinnert sich die LS an den Unterricht und notiert ihre nonverbale Reaktion, z. B. als Smiley/Emoj, Farbe, Symbol, einzelnes Wort.	
4. erzählende Beschreibung (d.h. nicht-analytischer Bericht)	LS schreibt einen narrativen Bericht über Unterrichtsepisoden unter Verwendung von Checklistenkriterien/Schwerpunktbereichen, z. B. Beginn und Ende des Unterrichts, Übergänge zwischen Aktivitäten, Erinnerung an einen Teil des Unterrichts, Arbeitsaufträge, Unterrichtsablauf, Rückgabe von Hausaufgaben, Präsentation von neuem Material, Diskussionen in der Klasse usw.	
5. Analyse	Anhand von Kriterien bewertet der LS (auf einer dreistufigen Skala: weitgehend gelungen, teilweise gelungen, nicht gelungen) ausgewählte Aspekte der Unterrichtsstunde, z. B. den Versuch, das beobachtete Verhalten der Lernenden in der Unterrichtsstunde zu erklären.	
6. kritische Reflexion	Überlegungen zu möglichen Faktoren, die erklärt die Erfahrungen im Klassenzimmer und analysiert die eigenen Reaktionen/ Empfindungen des LS	
7. Aktionsplan	LS formuliert, was in den nächsten Stunden geändert werden muss.	

Tabelle 1 Tabelle mit den verschiedenen Phasen und Arten der Reflexion in einem Lerntagebuch

Die Lerntagebücher der Lehramtstudierenden sind wie oben beschrieben strukturiert, enthalten aber auch Platz für detaillierte Berichte schreiben.

### Nichtverbale Reflexion

Der erste Schritt besteht darin, auf nichtverbale Weise zu erfassen, was sie körperlich und emotional erleben, wenn sie sich an die Lektion erinnern. Kelly (2011) hat festgestellt, dass wir, sobald wir verkörperte

Erfahrungen verbalisieren, diese verändern und sie oft rationalisieren und verdinglichen. Nonverbale Methoden nutzen minimiert diesen Effekt und steigert die pathische Erfahrung des Erinnerns. Die Lehramtsstudierenden verwenden Farben (sie wählen im Voraus aus, was die Farben für sie persönlich bedeuten - es gibt keine allgemeinen Regeln), Grafiken, Zeichnungen, Gesten oder Töne oder stellen ihre Erfahrungen mit Smileys dar. Sie diese nonverbalen Erfahrungen mit Hilfe von Symbolen oder oft auch mit einzelnen Worten festhalten. Die Funktion dieses nonverbalen intuitiven Prozesses besteht darin, stillschweigende und verkörperte Erfahrungen herauszuarbeiten. Die Äußerungen als solche werden nicht weiter analysiert, obwohl das Aufzeichnen von Mustern in den Reaktionen im Laufe der Zeit hilfreich sein kann, um eine allgemeine Richtung aufzuzeigen, aber die Erfahrungen sind facettenreich und daher. Was dabei herauskommt, ist oft komplex.

Kunstbasierte Datenerhebungsmethoden werden häufig eingesetzt, um stillschweigende und verkörperte Verständnisse zu erschließen und sprachliche Einschränkungen zu vermeiden (Leitch, 2006). Rawson (2013) hat über die Verwendung von Zeichnungen und anderen nonverbalen Ausdrucksformen in der Aktionsforschung berichtet. Dieser Prozess kann auch aus einer performativen Perspektive verstanden werden (Fischer-Lichte, 2008), in der Liminalität - die Erfahrung des "Dazwischen", also an einer Schwelle - in einem dynamischen nonverbalen, künstlerischen Ausdruck zum Ausdruck kommen kann. Ein Modell für diese Art der grafischen Darstellung, das mit den Lehramtsstudierenden geteilt wird, sind Steiners Tafelzeichnungen, die Kugler in einer Diskussion über Steiners und Joseph Beuys' Kunst als ephemere Botschaften an der Grenze zwischen intuitivem Wissen und künstlerischem Schaffen beschreibt, die die Erkundungen des Geistes mit dem Rest der Person verbinden, so dass das Verstehen nicht nur dem Kopf und seinen verbalen Kommunikation, sondern wird von der ganzen Person erlebt...ein ganzheitliches, emotionaler und willensbasierter Intelligenz und nicht allein auf Intellekt (Kugler, 2007, S. 27).

## **Erzählerisches Schreiben**

Die zweite Form der Erinnerung ist das narrative Schreiben (Clandinin & Connelly, 2000), bei dem die Lehramtsstudierenden die Situation so beschreiben, wie sie sie in Form von Feldnotizen, Tagebuchaufzeichnungen oder autobiografischen Texten (individuelle Präferenzen) in Erinnerung haben. Einige Lehramtsstudierende wählen einen explizit autoethnografischen Ansatz (Anderson, 2006; Méndez, 2013), bei dem die biografische Geschichte des Forschers anerkannt und analysiert wird. Während des Unterrichts sind die Lehramtsstudierenden/Lehreranwärter vollwertige Mitglieder der Praxisgemeinschaft (Wenger, 1998), die über ihre eigenen Erfahrungen berichten und versuchen, ihr Verständnis für ihre Erfahrungen zu vertiefen, während sie ihre Identität als Lehrer aufbauen. McNally und Oberski (2003) haben festgestellt, dass ein offener narrativer Ansatz bei der Reflexion von Lehramtsanfängern sehr hilfreich ist, um sich auf die Themen zu konzentrieren, die besondere Aufmerksamkeit erfordern.

## **Analytische Reflexion**

In einem nächsten Schritt befragt die Lehramtsstudentin/der Lehramtsanwärter ihre/seine Erfahrungen, wobei sie/er oft weitere Fragen stellt. Sie versuchen, Themen im narrativen Bericht zu identifizieren, die für die weitere Entwicklung oder Korrektur ihrer Praxis wichtig erscheinen. Dazu gehört auch eine Bewertung der verschiedenen Beobachtungskriterien anhand verschiedener Skalen (z. B. nicht erreicht, teilweise erreicht, überwiegend erreicht).

## **Kritische Reflexion**

Bei erfahreneren Lehramtsanfängern oder solchen, die Forschung betreiben, ist es hilfreich, die Aufmerksamkeit auf die Wissensinteressen und die Positionalität (Herr & Anderson, 2015) zu lenken, die in die Überlegungen und in die Faktoren, die den Unterricht beeinflussen, hineinspielen. Die Erfahrung zeigt, dass diese Ebene von Lehramtsstudierenden derzeit selten erreicht wird.

## Eine aufschlussreiche Fallstudie

Wie Biesta (2020) erklärt, sollte der Zweck der Bildungsforschung darin bestehen, "ein Verständnis für die Erfahrungen, Interpretationen und Motivationen der Akteure zu schaffen, um plausibel zu machen, warum sie so handeln, wie sie es tun" (S. 17). Indem sie dies kritisch tun, können die Akteure befreit werden sich von den Machtstrukturen, die ihr Verständnis verzerren, zu befreien und so einen Beitrag zur Emanzipation zu leisten. Aus diesem Grund müssen die Akteure in die Forschung einbezogen werden, damit sie eine gewisse Kontrolle über die gegebenen Erklärungen haben.

Hier berichte ich über eine Fallstudie zur Praxis der begleiteten Reflexion in meiner Einrichtung in den letzten 8 Jahren. Der Schwerpunkt der Studie liegt auf der Frage, wie der Prozess des Lernens in der Praxis unterstützt werden kann, und zwar erstens durch begleitete Reflexion über Tagebucheinträge, die eine hermeneutische Struktur verwenden, und zweitens durch Fallkliniken, wie oben beschrieben. Die Forschungsabsicht ist eine erhellende, d. h. ein besseres Verständnis des Phänomens (Elliott & Lukeš, 2008). Illuminative Forschung zielt darauf ab, Licht in eine bestimmte Situation zu bringen und so zu einem besseren Verständnis und einer Vertiefung der Erfahrungen der Praktiker zu führen. Dies steht im Einklang mit Gadamers (2013) philosophischer Hermeneutik als Bildung, d. h. die Selbstbildung des Forschers durch die Auseinandersetzung mit einem Text. Der Fragesteller strebt eine Verschmelzung der Horizonte an, bei der ihr eigener Horizont als Ausgangspunkt der Untersuchung mit dem Horizont des Untersuchungsgegenstandes verschmilzt. Dieser Prozess lässt neue Erkenntnisse entstehen, solange die Forscherin offen für die Andersartigkeit des Objekts ist und bereit ist, sich darauf einzulassen und sich durch sie verändern zu lassen. Indem sie ihren Horizont erweitert, gewinnt die Praktikerin durch den hermeneutischen Prozess an Erfahrung. Der Wert solcher Fallstudien besteht nicht darin, Wissen zu generieren, das allgemein anwendbar ist, sondern vielmehr darin, bestimmte Situationen zu beleuchten, die für andere Forscher in ähnlichen Situationen von Interesse sein können (Rawson, 2018).

In diesem Beitrag führe ich einige typische Beispiele für das Phänomen an, das ich veranschaulichen möchte, anstatt Daten aus vielen Beispielen zu sammeln und durch Analyse Themen abzuleiten. In der hermeneutischen phänomenologischen Forschung, auch bekannt als interpretative Phänomenologie (Smith, Flowers & Larkin, 2009; Noon, 2018), können Einzelfälle analysiert werden, um das Phänomen zu veranschaulichen, an dem der Forscher interessiert ist, und sie können auch die eigenen Interpretationen der Teilnehmer enthalten. Der Zweck des Zitierens dieser Daten ist eher erhellend und idiografisch als der Nachweis einer Hypothese oder der Hinweis auf ein allgemeines Prinzip. Die Kriterien für die Auswahl und Kodierung dieser Beispiele aus dem Datenmaterial waren, dass sie typische Beispiele für Folgendes illustrieren:

- intuitive Reflexion in verschiedenen Modi,
- reflektierendes erzählerisches Schreiben,
- analytische Überlegungen,
- die Reflexion des Teilnehmers über den Reflexionsprozess selbst.

Diese Kategorien spiegeln die Kategorien wider, die in dem oben erwähnten begleiteten Reflexionsprozess vorgegeben wurden. Das erste Beispiel unten stammt aus dem Tagebuch einer angehenden Lehrerin (Teilnehmerin 1). Das zweite und dritte Beispiel stammen aus zwei Masterarbeiten, die einen autoethnografischen Ansatz verfolgten (Teilnehmer

2 & 3). Die Beispiele, die aus den Daten des zweiten und dritten Teilnehmers ausgewählt und kodiert wurden, beziehen sich auf Formen der autoethnografischen Reflexion und wurden ausgewählt, weil sie als typisch für diese Art der Reflexion angesehen werden.

## Ein Beispiel für reflektierte Praxis

Im Folgenden zitiere ich Beispiele (mit Erlaubnis) aus dem Tagebuch eines Lehramtsstudierenden im schulischen zweiten Jahr der Ausbildung, im Unterricht Englisch als Zweitsprache (Teilnehmer 1). Das Tagebuch wurde auf Englisch geschrieben. Die Einträge für jede Unterrichtsstunde umfassten etwa eine A4-Seite und wurden handschriftlich verfasst. Ich habe typische Einträge für die Arten der Reflexion ausgewählt und sie in Gruppen zusammengefasst.

### *Intuitive Reflexion:*

Diese kurzen Kommentare (in Kursivschrift) wurden in der Regel nach einer farblich gekennzeichneten emotionalen Reaktion geschrieben. Obwohl die Anweisung lautete, nonverbale Mittel einzusetzen, variierte diese Lehramtsstudentin dies mit kurzen Kommentaren, in denen sie sagte, was sie fühlte. In den ersten Wochen wurden diese nonverbalen Reflexionen von einzelnen Sätzen in Form von Fragen begleitet:

(Klasse 1) Wie erkenne ich, wann die Kinder Bewegung brauchen und wann sie still sein sollen? Wie gehe ich mit Schülern um, die ständig den Unterricht stören? Warum können manche nicht stillsitzen und klettern? über den Tischen und Stühlen? Was kann ich tun, wenn die Kinder sich sogar weigern auf dem Gang aufzustellen? (Klasse 3) Wie kann ich sie alle motivieren? Wie halte ich alle Kinder im Blick? Wie oft darf ich drohen, die Eltern anzurufen, um mich zu beschweren? über ihr Verhalten? (Klasse 4) Wie bringe ich sie dazu, ruhig zu sein? Wie behalte ich den Überblick über die Drohungen, die ich mache? (Klasse 6) Wie plane ich für das ganze Jahr? Strengt sich immer die (Klasse 7) Wie vermeide ich es, in fruchtlose Diskussionen verwickelt zu werden? Wie kann ich mir Respekt verschaffen?

Einige intuitive Reflexionen enthielten emotionale Ausdrücke:

(Klasse 1) Ich war noch nie so müde! Teamteaching ist super! Ein schönes Ergebnis! 22 kleine Gesichter, die voll dabei sind! Der Montag hat mich wieder erwischt! (Klasse 2) Spannend - heute stand ich vorne und habe ein Gedicht vorgetragen und alle haben zugehört! Toll, dass sie mitgemacht haben! Ich glaube, sie mögen mich! Einige intuitive Überlegungen hatten die Form eines Selbstgesprächs: (Klasse 1) einatmen - konzentrieren - ausatmen - spielen! (Klasse 5) klare Regeln strengt, konsequente Durchsetzung! Disziplinieren! Aber wie? N.B. bei Nasenbluten ein kaltes nasses Tuch auf den Rücken legen. (Klasse 6) Pass auf, dass du nicht ungerecht bist! Anschuldigungen → werden zur Gewohnheit, pass auf! (allgemein) Bleibe immer in der Sprache, sonst verdirbt sie den Zauber! Seid fröhlich, erzeugt Freude an der Sprache. Lerne mehr Material! Das Sitzen auf Stühlen im Kreis fördert die Teilnahme und erleichtert den Blickkontakt. Rituale helfen den Kindern. Geben Sie nicht immer die Antworten, lassen Sie sie warten. Bezeichnen Sie Kinder nicht als "Störenfriede" - stellen Sie lieber eine Verbindung zu dem Kind her - sagen Sie ihm, wie sein Verhalten Sie beeinflusst (Ich-Botschaft, nicht Du-Botschaft)! Bleiben Sie ruhig! Gehen Sie mit dem Strom!

### *Erzählerisches Schreiben*

Viele dieser Einträge waren sehr umfangreich. Hier sind zwei Beispiele aus verschiedenen Unterrichtsstunden. Ich füge auch die analytische Reflexion aus Spalte drei hinzu. Das erste Beispiel ist eine Unterrichtsstunde in Klasse 6, das zweite aus Klasse 2.

Zu Beginn standen die Wasserflaschen auf den Tischen, und viele Schüler wurden durch das Herumfummeln an den Flaschen abgelenkt. Am gemeinsamen Aufsagen haben nicht alle teilgenommen, etwa die Hälfte und einige haben herumgepfuscht. Sogar gleich zu Beginn der Stunde gab der Lehrer Strafaufgaben. Dann wurden die Tests zurückgegeben mit der Anweisung, sie mit nach Hause zu nehmen und die Eltern sollten unterschreiben, dass sie sie angeschaut haben. Die Lehrerin las die Hausaufgabentexte von vier Schülern vor. Die Klasse war ganz still. Dann begannen sie arbeiteten an dem Lesebuch, aber es war so laut und chaotisch, dass kaum jemand zum Lesen kam. Die Lehrerin drohte, dass sie zur Strafe ein ganzes Kapitel ausschreiben müssten, wenn das noch einmal passiere.

### *Analytische Reflexion:*

Wenn ich Lehrer wäre, würde ich schon lange vorher versuchen, ein besseres Arbeitsklima zu schaffen - keine einfachen, schnellen Lösungen? Wo soll man anfangen? Versuchen, die Schüler zu einem Verhalten zu bewegen, das sie nicht ablenkt - sie besser zu motivieren - anstatt mit einer Rezitation zu beginnen, die sie nicht mögen. Die Lehrerin schien irritiert - sie kannte das Gedicht nicht auswendig - ich danke, dass das eine Rolle spielt. Vielleicht mit Konversation beginnen - Dinge, von denen wir wissen, dass wir sie sagen können - in Paaren. Vielleicht wäre ein gutes Lied einfacher, um alle zum Mitmachen zu bewegen. Vielleicht könnte man die Hausaufgaben vorlesen - die Schüler könnten ihre eigenen vorlesen. Drohen Sie keine Strafen an, die sinnlos sind. Morgen werde ich mit Frau X sprechen und fragen, ob ich helfen kann, vielleicht bei der Teamarbeit.

Was habe ich gelernt? Versuchen Sie, eine bessere Lernatmosphäre zu schaffen. Tun Sie Dinge, die sie mögen und von denen sie wissen, dass sie wichtig sind. Mit den Schülern darüber verhandeln, wie man die Dinge erledigen kann - schauen, was sie sagen. In einer Fallbesprechung im Seminar führten die Erfahrungen dieses Lehramtsstudierenden zu einer Diskussion mit dem Ergebnis, dass die Beobachtung von kompetentem Unterricht natürlich hilfreich ist, dass aber auch die Beobachtung von Problemen sehr lehrreich ist, weil sie schnell Fragen aufwirft wie: Wie ist es zu dieser Situation gekommen? Wie kann man eine solche Situation umdrehen? Es gab viel Verständnis für die Lehrer, die Schwierigkeiten haben, insbesondere im Fachunterricht, wie z.B. in den Fremdsprachen, und wie Klassenlehrer und andere Lehrer zusammenarbeiten können, um ein gutes Lernumfeld zu schaffen.

Ein zweites Beispiel für deskriptive und analytische Überlegungen (Dieser Abschnitt wurde im englischen Original beibehalten, um den Stil zu verdeutlichen, in dem diese Reflexion verfasst wurde, nämlich als Selbstgespräch):

At the start of the lesson a pupil who was crying was comforted and another pupil who had pushed him was called forward and asked to apologize. Collective greeting "good morning dear teachers" followed by recitation of short action verse. Questions to the still standing class "how many seasons, months, days of the week are there?" Followed by recitation of poem about the seasons with actions. This was repeated, with each row saying the verse for each season. Then they play The Farmer's in the Dell. Most children participate and the other follow with interest. This goes over into a game of guessing vegetables and fruits quick sketches on blackboard (banana, apple, watermelon (?), bunch of grapes) game stopped after some children start playing around. Two children who have been using crayon on their faces are sent one after the other to washroom to clean up. Meanwhile a rhythmical exercise with fists over each other one potato, two potato, three potato- more...focused the class again. This was followed by an action rhyme I'm standing, I'm sitting, I'm jumping all around...in which they more or less all joined in. The teacher then asked them to sit down on the floor, rang a little bell and said 'memory game'. She then took her basket and took out some objects, showed them and named them, "Mrs S's purse, a match box (she shook it) with matches in it, a red rosy apple, Mrs S's key- my school key, my house key, my bicycle key" . She then asked them to cover their eyes and 'see' the things. Then she asked them to open their eyes and asked, what is in Mrs S's basket today (repeated three times, looking at the children with great expectation). Several children put up their hands and said - mostly correct what they remembered. After two or three children had spoken. She took the things out again and said the same word, then indicated that the children should repeat the words with her. After that they stood up, said the goodbye verse and then put the desks back in place. End of lesson.

Eine weitere analytische Betrachtung:

Keep things moving, change the activity if it is not working. Deal with 'human problems' so everyone can see and catch the tone of care. I was surprised at the complex vocabulary of memory game. She said "these are MY keys", then later when the children had to say- she said "these are Mrs Smith's keys". Then she said "we see her keys". They didn't all catch on, but the will! By focusing on details and exploring why things were done, how they were done and discussing how they could be done, the theory learned in year one, takes on a practical dimension.

Diese beiden Beispiele von vielen zeigen die potenziellen Lernfaktoren in der begleiteten Reflexion. Lehreridentitäten werden bewusst gemacht ("Das würde ich nicht tun", "Ich möchte solche Situationen wirklich vermeiden", "Ich werde Kinder niemals anschreien!", "Man muss wirklich bei jeder Situation wach sein"), die Handlungsmöglichkeiten die Lehrkraft werden erkundet ("Ich würde mir mehr Zeit dafür nehmen", "Ich würde dafür sorgen, dass ein Kind, wenn ich es rausschicke, in eine andere Klasse oder zu

einer sinnvollen, vorher geplanten Einrichtung geht”, “Ich würde das mit den Klassenlehrern besprechen”), praktische Fragen werden aufgeworfen (“es muss Platz an der Tafel sein”, “ich muss sie vorher ausschneiden und dafür sorgen, dass genügend Scheren da sind”), methodische Fragen werden aufgeworfen (“ich weiß nicht, ob es eine gute musikalische Erfahrung ist, wenn die ganze Klasse - oft schlecht - Sopranblockflöten spielt”, “es wäre hilfreich, wenn sie sich die Aktivität vorstellen könnten, bevor sie sie tatsächlich durchführen”).

Dieser Lehramtsstudierende dachte darüber nach, ein Tagebuch zur Reflexion zu verwenden;

Insgesamt denke ich, dass es für mich hilfreich war, meine Erfahrungen in einem Tagebuch zu dokumentieren. Alles, was ich gesehen und notiert habe, konnte ich zu einem bestimmten Zeitpunkt verwenden. Außerdem fand ich, dass das Schreiben mir geholfen hat, neue Ideen und Erklärungen zu entwickeln, warum Dinge passiert sind und was ich anders machen würde. Am Anfang war es schwer, sich an alles zu erinnern und es dann aufzuschreiben, aber nach einer Weile kamen mir die Ideen praktisch ohne große Anstrengung. Zu Beginn des Berufslebens kann es eine große Hilfe sein, etwas Abstand zu den manchmal turbulenten Gefühlen und Reaktionen zu gewinnen. Ich habe vor, weiterhin ein Tagebuch zu führen.

Natürlich führen nicht alle Lehramtsstudierenden regelmäßig ein Tagebuch, sondern nur gelegentlich. Ich halte es für wichtig, das freiwillige Element beizubehalten, um die Tendenz zu minimieren, das Tagebuch nur deshalb zu führen, weil es vorgeschrieben ist. Ich glaube, dass die Bereitschaft auf Einsicht und Interesse beruhen muss, wenn die Aktivität sinnvoll sein soll, obwohl ich einräume, dass eine obligatorische Phase notwendig sein kann, damit sich die Lehramtsstudierenden an die Arbeit mit einem Tagebuch gewöhnen. Es ist wichtig zu betonen, dass die Verwendung von Tagebüchern nicht bewertet werden sollte und dass das, was Lehramtsstudierende schreiben, ihre private Angelegenheit ist (es sei denn, sie wollen es mit anderen teilen), da sie sonst dazu neigen, das zu schreiben, was sie glauben, dass ihre Mentoren oder Supervisoren lesen wollen, und nicht das, was sie tatsächlich denken. Nichtsdestotrotz ist die Frage der Kursanforderungen und des Handelns aus Einsicht ein ungelöstes Paradoxon.

Einige Lehramtsstudierenden schreiben weit mehr als das hier zitierte Beispiel; andere neigen dazu, in jeder Phase explizite Beurteilungen abzugeben. Der Grad der Unterstützung ist unterschiedlich, da es darum geht, eine Hilfestellung zu geben. Wenn Lehramtsstudierende Methoden entwickeln, die ihrem Stil entsprechen oder in irgendeiner Weise von den Vorschlägen abweichen, wird dies als Gelegenheit gesehen, ihre Gründe und Erfahrungen mitzuteilen. Es handelt sich nicht um einen strikten Rahmen und kann viele Variationen haben. Die Lerntagebücher, die für Forschungszwecke verwendet werden, müssen eine kohärente Form haben, können aber ansonsten auch variieren. Wenn die Lehramtsstudierenden/neuen Lehrkräfte zur Nachbesprechung zurück im Seminar sind, werden sie aufgefordert, ihre eigenen Tagebücher zu analysieren. Wenn die Lehramtsstudierenden/Neulehrkräfte zur Nachbesprechung zurück im Seminar sind, werden sie eingeladen, ihre eigenen Tagebücher zu analysieren.

Die Selbstanalyse der Tagebücher kann den von Moon (1999) beschriebenen Schritten des transformativen Lernens und der Repräsentation des Lernens folgen, die mit den Lehramtsstudierenden geteilt wird. Der erste Schritt ist das Wahrnehmen und einfache Aufzeichnen von Erinnerungen. Nach einer Weile sind die Lehramtsstudierenden in der Lage, ihren Erfahrungen einen Sinn zu geben und die Bedeutung der einzelnen Elemente zu erkennen. Eine weitere Stufe ist erreicht, wenn sie beginnen, die gemachten Beobachtungen zu verknüpfen und zu integrieren. Neue Erfahrungen werden in die bestehenden Strukturen integriert, was wiederum die Aufmerksamkeit auf neue Aspekte lenkt.

In einer späteren Phase beginnen die Lehramtsstudierenden/neuen Lehrer, mit Bedeutung zu arbeiten, indem sie Muster und Strukturen erkennen, und dies geht oft mit ihren ersten Bemühungen um die tatsächliche Unterrichtsplanung und -durchführung einher (wenn auch oft nach einer Phase chaotischer Erfahrungen, wenn sie so sehr damit beschäftigt, sind ihr “Programm”, so dass sie kaum bemerken, was die Kinder tun). Schließlich kann transformatives Lernen erreicht werden, wenn angehende Lehrkräfte beginnen können, ihre Lehreridentität, ihre Handlungsfähigkeit, ihre Stimme und ihren Stil zu entwickeln.

Die letzte Phase der Reflexion, die in der obigen Tabelle aufgeführt ist, ist die kritische und reflexive Reflexion. Bislang ist es mir nicht gelungen, mit den meisten Lehramtsstudierenden/neue Lehrkräfte eine

Grundlage für eine systematische kritische Reflexion zu schaffen. Zum einen haben sie noch zu wenig Erfahrung, zum anderen nimmt die Erarbeitung eines Verständnisses von Kritikfähigkeit, Reflexivität und kritischer Pädagogik mehr Zeit in Anspruch, als in diesem Lehramtsstudium zur Verfügung steht. Theoretische Elemente sind in den gesamten Kurs eingeflochten, z. B. bei der anfänglichen Überprüfung des Vorverständnisses und bei der Diskussion von Fragen im Zusammenhang mit einer Ethik der Fürsorge und allgemeinem pädagogischen Wissen. Meiner persönlichen Meinung nach sind Appelle zur kritischen Reflexion manchmal übertrieben und theoretisch, weil es sich keineswegs um eine einfache Tätigkeit handelt. Sie scheint am einfachsten im Dialog oder in Gemeinschaftsgruppen zu geschehen, aber ich habe generell das Gefühl, dass sie zur beruflichen Weiterbildung gehört. Natürlich ist es etwas, das die Lehrerausbilder selbst zuerst praktizieren müssen.

### *Einsatz der Autoethnographie in Masterarbeiten*

Solche Reflexionsprozesse können selbst Gegenstand von Forschungsprojekten sein, die später als Masterarbeit verfasst werden. Das Tagebuch und das Skizzenbuch sind erstklassige Datenquellen für die Reflexion und Analyse mit Methoden der interpretativen phänomenologischen Analyse (Smith et al., 2009) oder der Aktionsforschungsanalyse (Herr & Anderson, 2015; McNiff, 2013). Zwei frischgebackene Master-Kandidaten haben ihr Einverständnis gegeben, dass diese Passagen zitiert werden können. Sie wurden ausgewählt, weil sie den autoethnografischen Prozess selbst reflektieren und aufzeigen, wie die Teilnehmer ihn erlebt haben. Die Vorteile eines autoethnografischen Ansatzes, wie sie von Anderson (2006) beschrieben werden, wurden von einer Lehrerin, einer Klassenlehrerin, in englischer Sprache reflektiert:

Meine Selbstbeobachtung war sicherlich von dem Wunsch geleitet, besser zu verstehen. Ich habe auch das Gefühl, dass die Selbstbeobachtung und Reflexion mich tatsächlich zu einem besseren Verständnis meines Prozesses geführt hat. Außerdem habe ich dadurch sowohl unmittelbare als auch langfristige curriculare und didaktische Anpassungen. Die Gewohnheit, über die eigene Praxis als Lehrer zu reflektieren, ist im Allgemeinen und für mich als Lehrer im Besonderen nützlich, um die Bedürfnisse meiner einzigartigen und sich ständig verändernden und entwickelnden Schüler zu erfüllen. Es ist auch hilfreich für mich, über meine eigene Praxis zu reflektieren, um ein besseres Verständnis meiner Praxis, meines Prozesses zu erlangen. Auf diese Weise kann ich hoffentlich sowohl die Elemente des Unterrichts erkennen, die den Schülern helfen, verschiedene Konzepte zu verstehen, als auch diejenigen, die in dieser Hinsicht unwirksam waren. Auf diese Weise kann ich meinen künftigen Unterricht in der Klasse gestalten und mich auf das nächste Mal vorbereiten, wenn ich neue Schüler in diesen Fächern unterrichte... Wenn ich in meiner Praxis nicht reflexiv bin, wie könnte ich dann die Richtung oder die Motivation finden, mich selbst zu verändern und damit meinen Schülern ein gutes Beispiel zu geben? Indem ich unterrichte, schaffe ich einen Sinn für mich und meine Studenten, und indem ich über meinen Unterricht nachdenke, kann ich noch mehr Sinn aus der Erfahrung schöpfen, was wiederum meine zukünftige Lehre beeinflusst. (Teilnehmerin 2 Masterarbeit 2020)

Eine andere angehende Lehrerin, eine Kunstlehrerin, führte ein künstlerisches Projekt durch, um über ihren künstlerischen Übergang vom Zeichnen, das sie als ihre künstlerische Stärke empfand, zur Malerei und insbesondere zur großformatigen abstrakten Malerei, die sie als Schwäche empfand, nachzudenken. Sie begleitete den Prozess mit einem auto-ethnographischen Reflexionsprozess, bei dem sie ein Tagebuch und Skizzen verwendet, die die Reise dokumentieren. In der Schlussfolgerung ihrer Diplomarbeit schrieb sie (im Original auf Deutsch).

Der künstlerische Prozess steht in meinem Projekt als Symbol für den Weg des Lebens. Er ist geprägt von Rhythmus; durch Auf- und Abstieg, durch Grenzen und Freiheit. Die Reise geht durch direktes Handeln, reflektierendes Zurückbleiben, aber auch durch falsche Entscheidungen, um zu einem Ergebnis zu kommen. Ein Ergebnis, das im besten Fall positiv ist, für das man vor allem sich selbst gegenüber verantwortlich sein kann. Der Mensch ist durch innere und äußere Prozesse in die Welt eingewoben und mit ihr verbunden, alles hängt miteinander zusammen. Man kann Lesen Sie dies mit den Worten von S. Saar (2020): "Wenn man die Welt nur betrachtet, versteht man nur die Hälfte davon. Wenn man nur gedankenlos seinen Impulsen folgt, wird man sich selbst und anderen schaden. Beide Pole treffen sich im Gefühl." Ich bin überrascht, dass ich diesen Zusammenhang zu Beginn meiner Arbeit nicht klar gesehen habe. Ich bin dankbar, dass ich ihn erkennen konnte. in diesem Projekt durch das Nadelöhr des Bewusstseins zu gehen. Es ist eine sehr persönliche

Darstellung geworden, nicht zuletzt durch die Forschungsmethode der Autoethnographie, die mich in den Mittelpunkt meiner Beobachtungen stellte. Doch gerade durch diese Methode, dass ich in der Lage war, die Kernthese meiner Arbeit zu verstehen. Innen und Außen, Freiheit und Regeln, Identität und Individualität stehen hier stellvertretend für das übergeordnete Thema der Polaritäten, "hier muss der Mensch in jedem Moment mutige und weise Entscheidungen treffen ihres Lebens" (Saar, 2020, 53) - der Mensch erfährt sich als einzigartiger Akteur, der in der Welt und in sozialen Beziehungen umgesetzt wird. Am Anfang habe ich nicht erwartet, dass mein Thema Von der Zeichnung zur Malerei ein so komplexes Thema eröffnen würde... Rückblickend erscheint mein Weg als eine logische Abfolge, und sogar die Lösung war für mich greifbar: Ich stand mir selbst im Weg, oder besser gesagt um genau zu sein, stand ich selbst der freien Malerei im Weg... aber es brauchte Wissen durch Handeln, um das zu erkennen. (Teilnehmerin 3, Masterarbeit 2020, Autor Übersetzung )

Beide Thesen dokumentieren die Reflexionsreise mit langen, detaillierten Passagen aus Tagebüchern oder durch Skizzen (z.B. gezeichnet oder gemalt), die anschließend analysiert werden. Sie bilden eine Metaebene, die sich durch den Bericht zieht, den Prozess illustriert und gleichzeitig Teil des Prozesses ist. Wie der zweite Autor bemerkt, erfordert diese Methode eine bewusste und wache Selbstwahrnehmung. Das Sichtbarmachen der inneren und äußeren Prozesse macht die Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage unmittelbar erfahrbar und damit für die Autorin plausibel und authentisch.

Die LeserInnen erhalten die Möglichkeit, die Welt durch die Linse des Erzählers zu betrachten, wodurch die Relevanz der Forschungsfrage durch die Gedanken, aber auch durch die Gefühle, die der Autor zum Ausdruck bringt, sichtbar und greifbar wird. Es findet also ein kontinuierlicher intersubjektiver Austausch statt. Aus Platzgründen ist es nicht möglich, dies näher auszuführen, aber viele Lehramtsstudierenden und angehende Lehrer verwenden Methoden der Praxisforschung, um einen Aspekt der Praxis zu untersuchen. In den Reflexionen, die sie am Ende ihrer Abschlussarbeit schreiben, erwähnen sie häufig, wie wertvoll die Übung für die Entwicklung ihres pädagogischen Verständnisses war. Obwohl Lehramtsstudierenden ihre Abschlussarbeit aus verschiedenen Gründen bis zum Ende ihres zweiten Jahres der Lehrerbildung fertig stellen sollten, schreiben viele sie erst, nachdem sie bereits unterrichtet haben. Dies mag eine zusätzliche Belastung darstellen und daher unpraktisch sein, aber die Qualität der Abschlussarbeiten nimmt deutlich zu, was darauf hindeutet, dass integrierte oder professionelle Masterabschlüsse, die von Praktikern absolviert werden, oder sogar pädagogische Doktorate im Hinblick auf die Entwicklung hoher Lehrerkompetenzen effektiver sind.

## Schlussfolgerungen

Im Kontext der umfassenderen Theorie der Waldorflererbildung (Rawson, 2020a) hat diese Studie den Einsatz von gerüsteter Reflexion erklärt, obwohl sie sich aus Platzgründen nicht mit dem Einsatz von Fallbesprechungen (eine Studie dazu ist im Gange) in der Praxis einer Waldorflererbildungseinrichtung befasst hat. Es wurde versucht, die den Methoden zugrunde liegenden Überlegungen zu erläutern und zu rechtfertigen und die Notwendigkeit, verschiedene, manchmal widersprüchliche Bedürfnisse auszugleichen. Die angebotenen Daten sollten nur zur Veranschaulichung dienen, und eine weitere Studie wäre natürlich notwendig, um irgendeine Art von Beweisen zur Unterstützung dieser Ergebnisse zu liefern. Die angebotenen Daten sollten nur zur Veranschaulichung dienen und eine weitere Studie wäre natürlich notwendig, um diesen Prozess zu belegen. Es mag sein, dass die Anforderungen und der Kontext der Waldorfpädagogik spezifisch für diese Studie sind, aber die angesprochenen Punkte können auch für die Lehrerbildung im Allgemeinen und für den allgemeinen Charakter aufschlussreicher Fallstudien von Interesse sein.

Andere ForscherInnen könnten in dieser Studie Aspekte finden, die für ihre eigenen Institutionen relevant sind. Die begleitete Reflexion wird nicht überall in der Waldorflererbildung angewandt, so dass es auch interessant wäre, die Erfahrungen von angehenden Lehrern, die sie angewandt haben, mit denen zu vergleichen, die vielleicht weniger strukturierte oder informelle Methoden der Reflexion verwendet haben. Die in diesem Beitrag geäußerte Vermutung, dass eine kritische Reflexion der Praxis - ja sogar eine kritische Pädagogik - bei angehenden Waldorflerern schwer zu erreichen ist, könnte vielleicht in Frage



gestellt oder bestätigt werden. Es wäre auch interessant, die Rolle der DozentInnen in diesem Prozess kritisch zu reflektieren.

Diese explorative Studie soll die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Fall lenken und nicht zu einer Verallgemeinerung führen. Was kann man aus einem beleuchtenden Fall lernen? In Bezug auf die Frage der Vollständigkeit schlagen Elliott und Lukeš (2008) vor, dass die relevante Frage lautet: "Eröffnet die Fallstudie dem Leser den Blick für Faktoren, die er sonst ignoriert hätte?" (p. 112). Führt die Beschäftigung mit einem bestimmten Fall zu dem, was Gadamer (2013) Verstehen als Verschmelzung von Horizonten bezeichnet - in diesem Fall des Horizonts der Studie und des Horizonts des Lesers? Die Antwort hängt nach Stenhouse (1979) von der Qualität der Forschung ab, von dem, was Kvale (1996) als handwerkliches Können der Forschung bezeichnet, und davon, ob die Schlussfolgerungen gerechtfertigt sind.

Eine aufschlussreiche Fallstudie sollte für den Autor und den Leser sowohl lehrreich als auch informativ sein. Die Beziehung zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen, zwischen der Fallstudie und allgemeinen Fragen der Lehrerbildung, ist eine, in der der besondere Fall den Geist einer anderen Forschung öffnet, um zu prüfen, ob die Studie Licht auf ähnliche Situationen wirft. Ich schlage vor, dass diese Fallstudie die Bedeutung der Reflexion im Prozess der Lehrerausbildung und des Lernens in der Praxis hervorhebt, insbesondere wenn diese Reflexion systematisch strukturiert oder unterstützt wird. Wie dies geschieht, hängt von der lokalen Situation und dem Kontext ab. Außerdem, er macht auf die Möglichkeit aufmerksam, dass nonverbale, intuitive Formen der Reflexion verkörperte, unbewusste Erfahrungen an die "Oberfläche" bringen können, dass ein hermeneutischer Ansatz Bedeutungen und Verständnisse erschließen und zum Wachstum von Dispositionen beitragen kann.

## Referenzen

- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* [Teachers research their teaching] (5<sup>th</sup> ed.). Bad Heilbrunn, Germany: Klinkhardt.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395.
- Aristotle. (2009). *The Nicomachean Ethics* (D. Ross Trans. and L. Brown Ed.). Oxford, England: Oxford University Press.
- Barfield, O. (1988) *The saving of appearances: A study in idolatry*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Biesta, G. J. J. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. London, England: Bloomsbury.
- Biesta, G. J. J., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624-640. doi:<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Billet, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Bransby, K., & Rawson, M. (2020). *Waldorf education for the future: A framework for curriculum development*. London, England: Steiner Waldorf Schools Fellowship Publications. Retrieved from <https://www.steinerwaldorf.org/steiner-resources/>
- Buchheit, J. C. (2009). *Das Maß der Erfahrung: Ein Entwurf pädagogischen Handelns* [The measure of experience: A theory for pedagogical action] (Vol. Band 7). Kiel, Germany: Books on Demand, Norderstedt.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Coulson, D., & Harvey, M. (2013). Scaffolding student reflection for experience-based learning: A framework. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 401-413.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London, England: Sage.
- Dahlin, B. (2013). Gloves of ice or free hands? A nomadic reading of Rudolf Steiner and Bergson and Deleuze and others on knowledge as nonrepresentational and the importance of Aesthesis. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2(2), 67-89.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York, NY: Heath and Co.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Touchstone.
- Elkjaer, B. (2018). Pragmatism: A learning theory for the future. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their own words* (pp. 74-89). London, England and New York, NY: Routledge.
- Elliott, J., & Lukeš, D. (2008). Epistemology as ethics in research and policy: The use of case studies. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 87-119.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London, England: Falmer.
- Finlay, L. (2008). Reflecting on 'Reflective practice', in *Practice-based Professional Learning Centre (Vol. 52)*. London, England: The Open University.
- Fischer-Lichte, E. (2008) *The transformative power of performance*. Abingdon, England: Routledge.
- Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and method* (Revised 2<sup>nd</sup> ed., J. Weinsheimer and D. G. Marshall Trans.). London, England: Bloomsbury.
- Gillespie, A. (2007). The social basis of self-reflection. In J. Valinier & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 678-691). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hébert, C. (2015). Knowing and /or experiencing: A critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(3), 361-371. doi:<https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1023281>
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Holdrege, C. (2013). *Thinking like a plant: A living science for life*. Great Barrington, MA: Lindisfarne Books.
- Jeuken, M., & Lutzker, P. (2019). Lehrerbildung für Waldorfschulen: Das waldorfpädagogische Studium [Teacher education for Waldorf schools: The study of Waldorf pedagogy]. In A. Wiehl (Ed.), *Studienbuch Waldorfschulpädagogik* (pp. 292-306). Bad Heilbrunn, Germany: Verlag Julius Kinkhardt.
- Kelly, P. (2006). *What is teacher learning? A socio-cultural perspective*. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519.
- Kelly, P. (2011). Unconsidered activity, craft expertise and reflective practice in teaching. *Reflexive Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(4), 557-568.
- Kiersch, J. (1978). *Freie Lehrerbildung: Zum Entwurf Rudolf Steiners* [Independent teacher education: Rudolf Steiner's concept] (Vol. 11). Stuttgart, Germany: Verlag Freies Geistesleben.
- Kirkman, P., & Brownhill, S. (2020). Refining professional knowing as a creative practice: Towards a framework for Self\_reflective Shapes and a novel approach to reflection. *Reflexive Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 21(1), 94-109. doi:https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1712195
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Ltd.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387-405. doi:https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523
- Kugler, W. (2007). A different world. In A. Holland (Ed.), *Joseph Beuys and Rudolf Steiner: Imagination inspiration intuition* (pp. 23-36). Melbourne, Australia: National Gallery of Victoria.
- Kvale, E. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.159
- Leitch, R. (2006). Limitations of language: Developing arts-based creative narratives in stories of teachers' identities. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 549-569.
- McNally, J., & Oberski, I. (2003). Right at the start: An agenda for research and development in teacher education. *Teacher Development*, 7(1), 59-74.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice* (3<sup>rd</sup> ed.). Abingdon, England: Routledge.
- Méndez, M. G. (2013). Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. *Columbian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 279-287.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning & professional development: Theory and practice*. London, England and New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. London, England and New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Noon, E. J. (2018). Interpretive phenomenological analysis: An appropriate methodology for educational research? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6(1), 75-83.
- Oberski, I. (2003). A Goethean way of seeing inclusively? *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 333-340.
- Rawson, M. (2013). Non-verbal reflection in action research: A report from Kosovo. In J. McNiff (ed.), *Action research: Principles and practice* (pp. 148-157). London, England and New York, NY: Routledge.
- Rawson, M. (2018). The case for practitioner research using complementray theory in Waldorf pedagogy. *Research on Steiner Education*, 8(2), 15-32.
- Rawson, M. (2019). A complementary theory of learning in Waldorf pedagogical practice. *Research on Steiner Education*, 9(2), 1-23.
- Rawson, M. (2020a). A theory of Waldorf teacher education: Part 1 learning dispositions. *Research on Steiner Education*, 11(2), 1-22.
- Rawson, M. (2020b). A theory of Waldorf teacher education: Part 2 the role of study and artistic practice. *Research on Steiner Education*, 11(2), 23-36.

- Rawson, M. (2021). *Steiner Waldorf Pedagogy in schools: A critical introduction*. Abingdon, England: Routledge.
- Scharmer, O. (2016). *Theory U: Leading from the future as it emerges- The social theory of presencing* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Schwartz, B., & Sharpe, K. (2011). *Practical wisdom: The right way to do the right thing*. London, England: Penguin Books Riverhead Books.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. Los Angeles, CA and London, England: SAGE.
- Soetebeer, J. (2018). *Umbildende Erfahrungen: Goethes Begriff der Selbstbildung* [Transformative experiences: Goethe's notion of selfformation]. Köln, Germany: Böhlau Verlag.
- Steiner, R. (1963a). *Truth and science*. West Nyack, NY: Rudolf Steiner Publications.
- Steiner, R. (1963b). *The philosophy of spiritual activity*. West Nyack, NY: Rudolf Steiner Publications.
- Steiner, R. (1968). *A theory of knowledge implicit in Goethe's world conception*. Spring Valley, NY: Anthroposophical Press.
- Stenhouse, L. (1979). Case study in comparative education: Particularity and generalization. *Comparative Education*, 15(1), 5-10.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY: The State University of New York Press.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching*. Ontario, Canada: The 161 Althouse Press.
- Van Manen, M. (2008). Pedagogical sensitivity and teachers' practical knowing-in-action. *Peking University Education Review*, (1), 2-20.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2014). Learning in a landscape of practice: A framework. In E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O'creevy, S. Hutchinson, C. Kuniak, & B. Wenger-Trayner (Eds.), *Learning in landscapes of practice: Boundaries, idnetity and knowledgeability in prcatice-based learning* (pp. 13-30). New York, NY and London, England: Routledge.
- Zajonc, A. (2016). Contemplation in education. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *The handbook of mindfulness in education* (pp. 17-28). New York, NY: Springer.