

Ludwig-Tauber, Marianne; Herz, Katja; Studer, Gregor; Stoll, François

Anregung von Lehrerreflexion mit datengestütztem Feedback

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 15 (1997) 2, S. 236-243



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Ludwig-Tauber, Marianne; Herz, Katja; Studer, Gregor; Stoll, François: Anregung von Lehrerreflexion mit datengestütztem Feedback - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 15 (1997) 2, S. 236-243 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133607

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Anregung von Lehrerreflexion mit datengestütztem Feedback

Marianne Ludwig-Tauber, Katja Herz, Gregor Studer und François Stoll

In der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen wird Wert darauf gelegt, dass die Schulung nicht nur auf der Ebene der praktischen Fertigkeiten ansetzt, sondern auch auf der Ebene der Reflexion. Hilfreich dabei ist eine Begleitung durch einen Coach, wie das im Praktikum der Fall ist. Es wird angenommen, dass die Gestaltung einer kooperativen Beziehung in der Nachbesprechung Voraussetzung für die Selbstreflexion der Studierenden ist (Herzog, 1995). In diesem Artikel wird postuliert, dass die Nachbesprechung von Unterricht im Praktikum oder im Rahmen von kollegialen Besuchen oft nicht konstruktiv verläuft, da die UnterrichtsbeobachterIn durch die Verwendung von wertenden Aussagen die Beziehung asymmetrisch definiert. Um diesem Defizit zu begegnen, wurde ein Vorgehen entwickelt, das eine reziproke Beziehung zwischen UnterrichtsbeobachterIn und Lehrperson ermöglicht. Das entwickelte Setting mit Beobachtungsinstrument - zusammengefasst unter dem Begriff "datengestütztes Feedback" - bewährte sich in einer Pilotstudie mit acht Lehrpersonen, in welcher es um die Kongruenz und Diskrepanz zwischen personenzentrierter Einstellung und Verhalten im Unterricht ging.

Lehrerreflexion

Von Lehrerinnen und Lehrern wird gefordert, dass sie die praktischen Fertigkeiten des Unterrichtens beherrschen. Zudem sollen sie kritisch über ihr Handeln im Unterricht nachdenken können. "Lehrpersonen müssen in ihrem täglichen Handeln in der Lage sein, ihre Arbeit bewusst wahrzunehmen und kritisch zu reflektieren. Der Entwicklung der Reflexivität in der Lehrerbildung gebührt grosse Aufmerksamkeit" (Gautschi, 1995, S. 209). Lehrerinnen und Lehrer sind "neugierig lernende und forschende Menschen" (LCH-Leitbild, These 3).

Was ist mit dem Begriff "Reflexion" gemeint? Dick (1994, Kapitel 4.2.) erörtert den Begriff aus historischer Sicht und kommt zum Schluss, dass reflektiertes Lehrerhandeln Begründungen und Konsequenzen einbezieht, und dass es sich somit abhebt von automatischen Routinen, blindgesteuerten oder impulsiven Handlungen, zum grossen Teil unbewussten alltäglichen Erfahrungen (S. 98). "Ein Experte ist also jener Lehrer, der nicht einfach nur sein Handwerk versteht, sondern darüber hinaus anderen die Gründe für seine beruflichen Handlungen und Entscheidungen deutlich machen kann (Shulman, 1983, zit. nach Dick, 1994, S. 139). Für Dick (1994) ist Reflexion dann fruchtbarer Bestandteil der beruflichen Entwicklung, wenn Lehrpersonen oder Studierende eingebettet in eine *kooperative Beziehung zur UnterrichtsbeobachterIn* (S. 365) ihre eigenen *praktischen Erfahrungen* im Unterricht aufarbeiten (S. 96, 113, 364), über die *Beziehung zwischen Einstellung und Handlung* (S. 366) nachdenken können und im Sinn der *Eigenerforschung* aus der eigenen Erfahrung lernen und neues Wissen generieren wollen (S. 174).

Einstellung und Handeln: Kongruenz oder Diskrepanz?

Dick fordert von der Expertenlehrperson, dass ihre Einstellung und ihr Handeln weitgehend kongruent sind (S. 364), andererseits fordert er auch Offenheit für allfällige Diskrepanzen (S. 367). Dass die Beziehung zwischen Einstellung und Handeln nicht einfacher Art ist, haben die Sozialpsychologen Ajzen und Fishbein (1980) aufgezeigt. Argyris (1985, S. 80ff) unterscheidet zwischen einer vermeintlichen (espoused theory) und einer tatsächlich im konkreten Verhalten wirksamen Theorie (theory in use). So könnte zum Beispiel eine Lehrkraft, die von sich behauptet, sie unterrichte schülerzentriert (espoused theory), in Realität lehrerzentriert unterrichten (theory in use), ohne es zu merken. In der Aktionsforschung von Chris Argyris geht es darum, die Alltagshandlungen mit den Personen zusammen auf allfällige Diskrepanzen zwischen Einstellung und Verhalten hin zu analysieren, um ihnen zu helfen, ihre Ziele besser zu erreichen. Häufig werden fälschlicherweise noch effizientere "Techniken" zur Zielerreichung gesucht anstatt zu reflektieren, ob die betreffende Person überhaupt am gesteckten Ziel festhalten will, und welches Ziel von allenfalls mehreren widersprüchlichen für sie in der Situation Priorität hat.

Die Beziehung zwischen Einstellung und Handeln im Alltag ist auch darum komplex, weil die bewusst formulierte Einstellung nur einen Anteil bildet. Daneben sind unbewusste Theorien und Konzepte handlungswirksam. So hat etwa Brück (1978) darauf hingewiesen, dass Lehrverhalten durch autobiographisch erworbene, weitgehend unbewusste Konstellationen geprägt sein kann. Beispielsweise versagt ein Lehrer mit negativer Autoritätserfahrung in Führungsaufgaben, indem er systematisch unklare Arbeitsaufträge erteilt und seine Forderungen an die SchülerInnen nicht klarstellt. In solchen Fällen sind Gespräche mit einem "kritischen Freund" - Brück veranschaulicht sie auf eindrückliche Art in seinen wörtlichen Nachbesprechungsprotokollen mit angehenden Lehrern - von grosser Hilfe.

Die Gestaltung einer reziproken Beziehung zwischen UnterrichtsbeobachterIn und Lehrperson

Dicks Forderung nach einer reziproken Beziehung zwischen der UnterrichtsbeobachterIn/dem -beobachter und der Lehrperson ist besonders in den Praktika von Studierenden nicht leicht zu erfüllen. Herzog (1995) fordert in seinem Artikel über reflexive Praktika, dass die Praxislehrkraft in der Nachbesprechung von Unterricht eine *nicht-direktive Gesprächssituation* schafft. Nur so ermögliche sie einen Dialog mit den Studierenden, welcher der Selbstreflexion förderlich sei. Dem natürlichen Autoritätsgefälle zwischen Coach und PraktikantIn sei entgegenzuwirken, indem die beiden Methoden, Vormachen/Nachmachen im Sinne des Lernens durch Imitation einerseits, und die Gespräche andererseits, kombiniert würden (S. 270).

Für die Herstellung von Reziprozität in der Nachbesprechung müsste der Coach aber folgende Bedingungen einhalten:

1. Er müsste seine Beobachtungen im Unterricht mit einer Sprache rückmelden, welche beschreibt und nicht wertet.
2. Er müsste sich seiner eigenen Vorstellung von "gutem Unterricht", seiner eigenen Erziehungsphilosophie und Theorien mindestens zum Teil bewusst sein.
3. Er müsste die subjektiven Anteile darin erkennen.

In der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften fiel uns auf, dass nicht selten Lehrpersonen anlässlich *kollegialer gegenseitiger Besuche* (z.B. im Rahmen des Fördernden Qualifikationssystems FQS), wenn sie über beobachteten Unterricht sprechen,

wertende Wörter verwenden. Dadurch definieren diese Lehrpersonen die Beziehung zu ihrer Kollegin/ihrem Kollegen als eine asymmetrische (vgl. Flammer, 1997, S. 112,120), was natürlich im Rahmen eines kollegialen Verhältnisses Missmut erzeugen kann. Auch im *Praktikum* wird die Nachbesprechung durch die Verwendung einer Beurteilungssprache oft unbeabsichtigt zu einem Beurteilungsgespräch. Nicht selten vernehmen wir in Fortbildungs- und Supervisionskursen von Praxislehrkräften, dass sie erstaunt sind, wenn sich die Praktikantin/der Praktikant in der Nachbesprechung kaum äussert und das Gesagte kommentarlos hinnimmt. Die Praxislehrkraft merkt vielleicht nicht, dass sie das Machtgefälle durch die Verwendung einer unprofessionellen Rückmelde-Sprache zementiert und das konstruktive Mitdenken und Mitargumentieren der Praktikantin/des Praktikanten damit verhindert. Hier scheinen Intention und Handlung gelegentlich in einer gewissen Diskrepanz zu stehen.

Der im zweiten und dritten Punkt beschriebene Bewusstseitsgrad über eigene (und fremde) Theorien und Vorstellungen von "gutem Unterricht" ist Voraussetzung dafür, dass der Coach in den Nachbesprechungen die in den Interpretationen von Unterrichts-Ereignissen wirkenden impliziten Theorien der Reflexion zugänglich machen kann. Insbesondere ist die Erfahrung, dass Unterrichtssituationen individuell unterschiedlich interpretiert werden und dass neben sog. "objektiven" auch subjektive Theorien einfließen, neu: Die Tatsache, dass nicht alle Lehrer "identischen Normen, Leitbildern und Leitmotiven von 'gutem Unterricht' folgen" (Dick, 1994, S. 386), muss erst erfahren werden. In unseren Versuchen mit Fotos von Unterrichtssituationen, einem Verfahren zur Provokation von eigenen Wertmassstäben, Leitbildern von gutem Unterricht, Normen und Prinzipien, subjektiven und affektiv besetzten "Vorlieben" und "Abneigungen" im Unterricht erstaunte es die Lehrkräfte, dass ihre Kollegen und Kolleginnen die gleiche Unterrichtsaufnahme anders wahrnehmen und beurteilen konnten als sie selber (Hüsler und Schellenbaum, 1996).

In dieser Arbeit wollten wir ein Instrument entwickeln, welches die Reflexion über eigenen Unterricht bei Lehrpersonen anregt. Besonders wichtig war uns dabei die Schaffung einer reziproken Beziehung zwischen Lehrperson und UnterrichtsbeobachterIn.

Datengestütztes Feedback

Es war uns ein Anliegen, die Lehrpersonen als ForscherInnen, die wir im Unterricht besuchten, in einem Prozess der Eigenerforschung zu begleiten. Die resultierenden Erkenntnisse sollten für sie selbst sowie für uns von Bedeutung sein. Ziel war es, ein Nachdenken der Lehrperson über das Verhältnis zwischen eigener Einstellung und tatsächlichem Handeln im Unterricht anzuregen und durch die Aufdeckung von Diskrepanzen eine Annäherung der beiden Pole zu bewirken.

Das datengestützte Feedback beruht auf folgendem Setting. In einem vorgängigen Gespräch mit der Lehrperson orientiert sich die Unterrichtsbeobachterin/der -beobachter über die Ziele, Intentionen, Werte und Einstellungen der Lehrperson. Sie hilft dieser, ihre eigenen Intentionen in Erinnerung zu rufen und zu formulieren. Während des Unterrichts sammelt die Unterrichtsbeobachterin Daten und Fakten über den Unterricht, und zwar niedriginferent - Einschätzungen und Beurteilungen eignen sich nicht zu diesem Zweck. Niedriginferent sind Daten und Fakten, wenn die Beobachterin/der Beobachter bei der Aufzeichnung wenig Schlussfolgerungen ziehen muss. (Zum Beispiel ergeben Zeitmessungen, Häufigkeitslisten und wörtliche Protokolle einzelner Sätze niedriginferente Daten, währenddem die Einstufung von beobachteten Ereignissen auf einer Schätzskala oder deren Zuordnung zu Kategorien eines Klassifikationssystems hochinferente Daten liefern.) In der Nachbesprechung wird die Lehrperson

mit den schriftlich aufgezeichneten Beobachtungsdaten aus ihrem Unterricht konfrontiert, eingebettet in ein Gespräch, in welchem die Lehrperson selber Stellung nimmt. Die Unterrichtsbeobachterin übernimmt dabei die Rolle einer aktiven ZuhörerIn und fasst am Schluss die Äusserungen und Erkenntnisse der Lehrperson zusammen. Im folgenden wird nochmals zusammengefasst, welche Eigenschaften des Settings für eine reziproke Beziehung bedeutsam sind:

1. In der Unterrichtsbeobachtung werden jene Daten erhoben, welche für die Lehrperson relevant sind. Die Unterrichtsbeobachterin orientiert sich in einem vorgängigen Gespräch über die aktuellen Ziele, Intentionen oder Einstellungen der Lehrperson.
2. Die Daten und Fakten werden mit einer niedriginferenten Methode erfasst. Schätzskalen, Einschätzungen und Beurteilungsformen sind ungeeignet.
3. In der Nachbesprechung präsentiert die beobachtende Person die Daten und Fakten in der Form eines schriftlichen Protokolls und in einer visuell ansprechenden Art und Weise, sodass sie nicht viele Worte verwenden muss. Sie hält dabei die Feedbackregeln ein (Antons, 1996, S. 109), welche zum Beispiel beinhalten, dass die Rückmeldungen beschreibend mitgeteilt werden. Wertung und Interpretation sollen von der beobachteten Lehrperson selbst vollzogen werden, auf dem Hintergrund ihrer eigenen Theorien und Leitvorstellungen. Die beobachtende Person begleitet sie im Gespräch im Sinne des aktiven Zuhörens. Ein wirkungsvoller Anstoss zur Selbstreflexion ist die Einstiegsfrage nach der Datenpräsentation: "Sind Sie jetzt überrascht, dieses Resultat zu erfahren, oder haben Sie das Resultat auf dem Hintergrund Ihrer Theorie und Zielvorstellung erwartet?"

Eine Pilotstudie

Folgende Frage interessierte uns: Löst die Methode des datengestützten Feedback bei den Lehrpersonen Selbstreflexionen in bezug auf ihr Verhalten im Unterricht und ihre pädagogische Grundhaltung und Einstellung aus? Wir wählten Lehrpersonen, die selbstdeklariert nach einem pädagogischen Konzept - in diesem Falle nach dem personenzentrierten Ansatz von Carl Rogers - unterrichten. Der pädagogische Ansatz von Carl Rogers schien uns darum geeignet, weil er eine klare Grundhaltung und Einstellung postuliert, währenddem er in bezug auf die Wahl der Methode den einzelnen Lehrpersonen viel Freiheit lässt.

Carl Rogers entwickelte aufgrund seines personenzentrierten Ansatzes in der Psychotherapie ein pädagogisches Konzept, das er in seinen Büchern "Lernen in Freiheit" (1969) und "Freiheit und Engagement" (1982) veröffentlichte. Im wesentlichen geht es im personenzentrierten Unterricht darum, dass die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern Hilfen zum Lernen anbietet, ihnen aber beim selbstverantwortlichen Lernen nicht im Wege steht. Das wichtigste Angebot, welches eine Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern machen kann, ist dasjenige einer Beziehung, die von den drei Kernvariablen Empathie, Akzeptanz und Kongruenz geprägt ist. Die Lehrperson begegnet den Lernenden in einer einführenden Art und Weise und geht auf deren Äusserungen und Bedürfnisse ein (Einfühlung). Weiter akzeptiert sie die Lernenden so wie sie sind und ist freundlich, ermutigend und schenkt den Lernenden Anerkennung (Wertschätzung, die nicht an Bedingungen gebunden ist). Gleichzeitig gibt sich die Lehrperson so, wie sie ist und versteckt sich nicht hinter einer Fassade; sie sagt, was sie denkt und fühlt (Echtheit). Die Lehrperson ermöglicht ein sog. signifikantes Lernen, in welchem die Schülerinnen und Schüler selbstinitiiert lernen und den Sinn im Lernen sehen. Dabei sind sie nicht nur mit ihrem Intellekt, sondern auch mit ihrem Verhalten, Gefühl und mit ihrer Einstellung, ja ihrer ganzen Persönlichkeit engagiert. Die Rolle der Lehrperson ist - ausgehend

vom Menschenbild des sich selbst aktualisierenden Menschen - diejenige der Facilitatorin. Die Lehrperson muss die Lernenden nicht "motivieren", vielmehr liegt die Motivation in den Lernenden selbst. Weil Rogers' Idee vom personenzentrierten Unterricht eine offene, sich ständig weiter entwickelnde Idee sein sollte, publizierte Carl Rogers nie ein didaktisches Methodenrepertoire oder eine Rezeptsammlung.

Personenstichprobe: Acht Lehrpersonen aus dem Grossraum Zürich, welche gemäss Selbsteinschätzung nach dem personenzentrierten Ansatz unterrichten, wurden in die Stichprobe aufgenommen. Sechs der acht Lehrpersonen sind in der Erwachsenenbildung tätig und zwei unterrichten Kinder (eine Unterstufe und eine Oberstufe). Fünf der acht Personen sind Frauen, drei Männer. Sie gaben an, sich in ihrer Arbeit durchschnittlich seit zehn Jahren bewusst am personenzentrierten Ansatz zu orientieren.

Untersuchungsanlage: Die Einstellung und eigene Weiterentwicklung des pädagogischen Ansatzes vom personenzentrierten Unterricht wurde in einem vorgängigen Fragebogen erfasst (Herz und Studer, 1996). Das Verhalten der Lehrperson wurde in einer Doppelstunde von zwei Beobachterinnen mit Hilfe des entwickelten Beobachtungsinstrumentes registriert. In einem einstündigen Gespräch, welches ungefähr zwei Wochen nach der Beobachtung angesetzt war, wurde der Lehrperson ihr Verhalten rückgemeldet. Zu jedem Beobachtungssitem wurde sie befragt, ob sie das Resultat überrascht habe oder ob sie es erwartet habe. Die Lehrperson erklärte Diskrepanzen und kommentierte Übereinstimmungen zwischen ihrer Einstellung und ihrem konkreten Verhalten.

Beobachtungsinstrument: Es fehlen heute Beobachtungsinstrumente, die niedriginfrent sind und Unterrichtsprozesse ohne Zuhilfenahme von Schätz- oder Beurteilungsskalen beschreiben. Es fehlen auch Beobachtungsinstrumente, die speziell auf schülerzentrierten Unterricht zugeschnitten sind. Deshalb war es unsere erste Aufgabe, ein solches Beobachtungsinstrument zu schaffen. Im Rahmen der personenzentrierten Grundhaltung unserer Lehrerinnen und Lehrer mussten die abstrakten Konstrukte Empathie, Wertschätzung und Kongruenz in mögliche konkrete, beobachtbare Ereignisse umgesetzt werden. Dazu wurde ein Brainstorming mit Experten durchgeführt. Fünf Fachpersonen waren aufgefordert, sich dazu zu äussern, wie sich die Kernvariablen auf den konkreten Unterricht auswirken können. Die insgesamt 124 im Brainstorming der Experten produzierten Beobachtungsmerkmale wurden gestrafft und in 29 Kategorien (im folgenden Items genannt) zusammengefasst. In Vortests wurden danach diejenigen Items selektioniert, welche sich in bezug auf Interrater-Reliabilität und Praktikierbarkeit bewährten. Es resultierten schliesslich die in Tab. 1 aufgelisteten elf Beobachtungssiteme.

Tabelle 1: Die 11 Beobachtungssiteme für personenzentrierten Unterricht¹

	Item	Ausprägungen
1.	Unterrichtsform	Lehrervortrag, lehrerzentrierte Diskussion, schülerzentrierte Diskussion, Gruppenarbeit, Schülerbeiträge, Gruppenarbeit, Schüler arbeiten alleine
2.	Lehrerrolle	Vortraglerin, unaufgeforderte Helferin, aufgeforderte Helferin Facilitatorin, Beobachterin, Mitarbeiterin, Diskussions- und Übungsleiterin
3.	Zieltransparenz	Begründung der Arbeitsschritte: Ja oder nein
4.	Sprechzeit	Sprechzeit der Schülerinnen und Schüler, Sprechzeit der Lehrperson, Zeit für Gruppenarbeit ²
5.	Persönliche Aussagen	Anzahl persönliche Aussagen der Lehrperson
6.	Subjektive-objektive Aussagen	Verhältnis von subjektiv zu objektiv formulierten Aussagen der Lehrperson
7.	Schülerinitiative	Anzahl des Auftretens von Schülerinitiativen
8.	Eingehen auf Schülerbeiträge	schriftliches Festhalten, aktives Zuhören, Anteilnahme, ins Wort fallen, aggressiv zurückweisen usw.
9.	Lächerlich machen	Anzahl des Vorkommens von "Lächerlich machen" bei der Lehrperson
10.	Lehrerfragen	echte Fragen vs. unechte Fragen, Wissensfragen, Fragen nach Zusammenhängen, Faktenfragen, Empathiefragen, persönliche Fragen, Einstellungsfragen
11.	Beispiele aus dem Alltag der Lernenden	Anzahl Beispiele aus dem Alltag der Lernenden (in den Äusserungen der Lehrperson)

Ergebnisse: Nachdem wir der Lehrperson jeweils in der Form eines schriftlichen Protokolls ein Feedback darüber gegeben hatten, wie ihr Unterricht in bezug auf die elf Beobachtungssiteme gestaltet war, forderten wir sie auf, bei jedem Beobachtungssitem zu sagen, ob sie vom Resultat überrascht sei oder ob sie es auf dem Hintergrund ihrer Einstellung erwartet habe. Besonders im letzteren Fall ergaben sich ergiebige Gespräche, weil die Lehrpersonen von der Diskrepanz zwischen ihrer Erwartung und den eingetroffenen Resultaten angeregt wurden, über ihre Unterrichtskonzepte nachzudenken. Sie äusserten sich über ihre Alltagstheorien im Unterricht (Füglister et al., 1985, Thommen, 1985, Hierdeis und Hug, 1992). Unter Alltagstheorien verstehen wir individuell gültige Prinzipien des Unterrichtsverhaltens, welche die Lehrpersonen aus ihrer Erfahrung gewonnen hatten. Wir definierten sie als Prinzipien und Regeln, welche Bedingungszusammenhänge beschreiben und in "Wenn-Dann-Sätzen" formuliert werden können (Hüsler und Schellenbaum, 1996, S. 18). Jede Lehrperson äusserte unter dem genannten Setting im Schlussgespräch vier bis sieben Alltagstheorien. Die Alltagstheorien der acht Lehrpersonen sind in der Originalarbeit von Herz und Studer (1996, S. 77 ff.) vollständig aufgeführt; in Tab. 2 folgt ein Beispiel.

¹ Eine genauere Beschreibung des Beobachtungsinstrumentes kann bei der Autorin bezogen werden.

² Da Gruppenarbeiten eine Sprechgelegenheit für SchülerInnen darstellen, bezogen wir die Zeit für Gruppenarbeiten in die Auswertung der Sprechzeiten mit ein. Die Lehrperson- und SchülerInnen-Sprechzeit wurde während Klassengesprächen erhoben.

Tabelle 2: Alltagstheorien der Lehrperson "Simone"

Wenn ich einen Arbeitsschritt nicht begründe, bleibt ein Spannungsmoment bestehen.
 Wenn von den Lernenden wenig kommt, bringe ich mich stärker ein.
 Wenn ich manchmal sage, wie es ist, ohne immer so vorsichtig zu sein, bringt mir dies teilweise Erfolg bei den Lernenden.
 Wenn die Stunde stark strukturiert ist, greifen die Lernenden weniger ein.
 Wenn ich bei Erwachsenen in hoher Kaderstellung unterrichte, ändert sich mein Unterrichtsstil.

Aus den Reaktionen der Lehrpersonen auf ihre Resultate ergaben sich auch Reflexionen über den Stellenwert der elf Beobachtungselemente auf dem Hintergrund des personenzentrierten Ansatzes. Einige prägnante Erklärungen der Lehrpersonen werden im folgenden zusammengefasst. Bei ungefähr der Hälfte der elf Items waren sich die Lehrpersonen darüber einig, wie typischer Unterricht auf dem Hintergrund des personenzentrierten Ansatzes aussehen müsste. Einig waren sich die Lehrpersonen, dass "Diskussion" und "Gruppenarbeit" typische Unterrichtsformen seien, auch lasse personenzentrierter Unterricht den Lernenden viel "Sprechzeit". "Lächerlich machen" komme nicht vor, hingegen entsprächen viele "echte Fragen" und "Beispiele aus dem Alltag der Lernenden" einer personenzentrierten Haltung der Lehrperson. Bei ebensovielen Verhaltensweisen fiel die Beurteilung darüber, was für diesen pädagogischen Ansatz typisch sei, situationsspezifisch und individuell unterschiedlich aus. Zu den kontextabhängig eingestuften Verhaltensweisen gehörte zum Beispiel die "Sprechzeit der Lehrperson": Viel Sprechzeit der Lehrperson wird nicht in jedem Fall diskrepant zu personenzentriertem Unterricht betrachtet. Es kann ein 'echtes' (im Sinne von Echtheit) Anliegen der Lehrperson sein, sichtbar zu sein und auch als Autorität respektiert zu werden. Zudem betrachten es einige Lehrpersonen als förderlich für das Interesse der Lernenden, wenn die Lehrperson etwas erzählt, von dem sie selbst fasziniert ist. Ähnlich ist es mit dem "Begründen von Arbeitsschritten": Einige Lehrpersonen erachten es unter dem Postulat der Transparenz als wichtig, dass die Lehrperson die "Lernziele bekannt gibt". Die Schülerinnen könnten Entscheidungen treffen und selbständig lernen, wenn die Ziele klar seien. Andere Lehrpersonen lehnen es ab, Begründungen zu geben. Die Schülerinnen und Schüler seien dann selbst dazu angehalten, herauszufinden, weshalb sie etwas tun würden, und was für sie persönlich daran wichtig sei.

Diskussion und Schlussfolgerungen

Mit dem *datengestützten Feedback* wollten wir im Sinne der Aktionsforschung den Lehrpersonen die Möglichkeit bieten, ihr Unterrichtsverhalten zu reflektieren. Die Annahme, dass wir mit dem beschriebenen Setting die Eigenerforschung der Lehrerinnen und Lehrer anregen, wurde bestätigt. Die Lehrpersonen thematisierten in diesem Setting die Beziehung zwischen ihrem konkretem Verhalten im Unterricht und ihrer Einstellung, und dabei gelang es ihnen, in einem Prozess der Eigenerforschung ihr Praxiswissen (Dick, 1995, S. 282) neu zu überdenken.

Das von uns in der Pilotstudie entwickelte *Beobachtungsinstrument* ist speziell auf schülerzentrierten Unterricht ausgerichtet und bietet Möglichkeiten für die Hospitation in der Lehreraus- und -fortbildung. Es ist denkbar, dass nur einzelne Items daraus gewählt werden und dass die Lehrperson selbst vorher entscheidet, welche Items für sie relevant sind und über welchen Verhaltensaspekt sie eine Rückmeldung wünscht. Das Instrument kann als Ideensammlung für *auftragsbezogenes Hospitieren* (Ludwig-Tauber, 1995) dienen.

Die zahlreichen Reflexionen, welche die Lehrpersonen aufgrund der Konfrontation mit den Beobachtungsdaten aus ihrem Unterricht äusserten, weisen darauf hin, dass es

den Lehrpersonen hilft, einen höheren Bewusstseinsgrad über die eigene Einstellung und ihr tatsächliches Handeln im Unterricht zu erlangen, wenn die Unterrichtsbeobachterin/der -beobachter eine symmetrische Beziehung zu ihr anstrebt, indem sie die beobachteten Fakten und Daten aus dem Unterricht ohne zu werten vorlegt und die Lehrperson selbst - auf dem Hintergrund der eigenen Theorie und Zielvorstellung - dazu Stellung nehmen lässt. Das datengestützte Feedback ist demzufolge ein brauchbares Instrument für die Anregung von Selbstreflexionen. Die Lehrerinnen und Lehrer sagten, dass solche Schulbeobachtungen öfters stattfinden sollten, da sie Anregungen geben, auf gewisse Dinge im eigenen Unterricht bewusster zu achten und die Möglichkeit eröffnen, den eigenen Unterricht zu verbessern.

Literatur

- Antons, K. (1996). *Praxis der Gruppendynamik* (6. überarb. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Argyris, Ch., McLain Smith, D. & Putnam, R. (1985). *Action Science*. San Francisco/London: Jossey-Bass.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brück, H. (1978). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dick, A. (1995). Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 274-292.
- Flammer, A. (1997). *Einführung in die Gesprächsführung*. Bern: Ms.
- Füglister, P., Born, R., Flückiger, V. & Kuster, H. (1985). *Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln*. Wissenschaftlicher Schlussbericht (Nationales Forschungsprogramm "Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf / Education et vie active" NFP EVA) Bern.
- Gautschi, P. & Vögeli-Mantovani, U. (1995). *Praticien Chercheur*. Seminar zu theoretischen Konzepten und praktischen Beispielen für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (2), 209-210.
- Gröflin-Buitink, Ch. (1994). Die klientenzentrierte Grundhaltung und ihre Konkretisierung in einer psychotherapeutischen Beziehung: Inspiration für neue Spezifizierungen in Praxis und Theorie, Quelle von fortdauernden Missverständnissen. *Brennpunkt*, 59 (16), 33-49.
- Herz, K. und Studer, G. (1996). *Carl Rogers' Theorie des personenzentrierten Ansatzes in der Schule*. Lizentiatsarbeit der philosophischen Fakultät I der Universität Zürich: Psychologisches Institut, Abteilung Angewandte Psychologie.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Hierdeis, H. & Hug, T. (1992). *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hüsser, I. & Schellenbaum, J. (1996). *Unterrichtsbilder. Ein Verfahren zur Erfassung von Alltagstheorien und Leitbildern bei Lehrkräften*. Lizentiatsarbeit. Universität Zürich: Abteilung Angewandte Psychologie.
- Ludwig-Tauber, M. (1995). Der Unterrichtsbesuch in der Aufsicht und Beratung von Lehrpersonen: Farce, Konfliktherd oder Lernchance? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (1), 50-60.
- Rogers, C. & Freiberg, H.J. (1994). *Freedom to Learn* (3. überarb. Auflage). New York: Merrill.
- Rogers, C. (1982). *Freiheit und Engagement*. München: Kösel.
- Rogers, C. (1969). *Lernen in Freiheit*. München: Kösel.
- Tausch, R. & Tausch, A. (1993). *Erziehungspsychologie* (10. Aufl., 1. Aufl. 1963). Göttingen: Hogrefe.
- Thommen, B. (1985). *Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler*. Bern: Huber.