

Rahm, Sibylle; Lunkenbein, Martin

Optionen reflexiven Lernens durch Beobachtungen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 26 (2008) 2, S. 166-177



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Rahm, Sibylle; Lunkenbein, Martin: Optionen reflexiven Lernens durch Beobachtungen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 26 (2008) 2, S. 166-177 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136737

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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

Optionen reflexiven Lernens durch Beobachtungen

Sibylle Rahm und Martin Lunkenbein

In der Lehrerbildung gelten Praxiskontakte als hilfreich für die Anbahnung professionellen Handelns. Gezielte Beobachtungen im Praktikum dienen der methodisch durchdachten Aufklärung unterrichtlichen Geschehens. In der Bamberger GLANZ-Studie werden die Wirkungen angeleiteter Beobachtungen im Praktikum untersucht. Die erhobenen Daten geben Hinweise auf die Erweiterung und Spezifizierung des Wahrnehmungsspektrums von Studierenden durch Beobachtungsaufgaben im Praktikum.

«Dieses (Prinzip der Beurteilung, d.Verf.) ... ist ... von Erfahrung abzuleiten, nämlich derjenigen, welche methodisch angestellt wird und Beobachtung heisst»
(Kant, 1790, §66)

Die Lehrerbildung in Deutschland stellt einen komplexen, mehrstufigen Parcours mit anspruchsvollen Zielsetzungen dar (Terhart, 2004). Angestrebt wird die Qualifizierung von Novizen zu Professionellen, die die Bereitschaft entwickeln, ein Leben lang zu lernen. Kontinuierliche Kompetenzentwicklung in den Bereichen Wissen, Routinen und Berufsethos gehört zu den Standards der Lehrerbildung (Terhart, 2000). Die Kompetenzen des Unterrichtens, des Erziehens, des Diagnostizierens, Beurteilens und Evaluierens sowie die Schulentwicklungscompetenz stellen unabdingbare Basisdispositionen heutiger Lehrkräfte dar (Ostermeier & Prenzel, 2002). Als eine Voraussetzung qualifizierten Lehrerhandelns gilt die Entwicklung von Beobachtungskompetenz (Abel, Lunkenbein & Rahm, 2007; Flaggmeyer et al., 2002, S. 83). Methodisch geleitete Erfahrung, wie Kant sie apostrophiert, muss in der Lehrerbildung angebahnt werden. Sie ist die Grundlage professioneller Intervention im Unterrichtsgeschehen.

1. Von der Wahrnehmung zur Beobachtung

Die Erfahrung von Welt ist ein alltägliches Geschäft. Wir nehmen Dinge wahr, indem wir unsere Sinne auf ein Objekt oder einen Vorgang richten und diese registrieren. Wahrnehmen und Beobachten sind unterscheidbare Begriffe ähnlicher Tätigkeiten. Wahrnehmen gilt als der allgemeine, übergreifende Begriff. Es verfolgt keinen Zweck und geschieht automatisch und unbewusst. Beobachtung als gezielte Wahrnehmung wird dagegen von einer Absicht geleitet. Alltags-Beobachtung und wissenschaftliche Beobachtung als gezielte Wahrnehmungen unterscheiden sich in ihrer Ansprüchlichkeit: Alltags-Beobachten ist das sorgfältige Registrieren und Wahrnehmen von Ereignissen, Vorgängen oder Verhaltensweisen, während wissenschaftliches Beobachten auf die methodisch kontrollierte und zielgerichtete Wahrnehmung von konkreten Prozes-

sen (Sequenzen von Ereignissen), Ereignissen (zeitliche Änderungen in konkreten Systemen) oder Systemen (Fisseni, 2004, S. 120; Topsch, 2004) zielt.

Das Beobachten ist eine wichtige Methode der wissenschaftlichen Kenntnisgenerierung. Es gilt neben der Befragung als ein Weg, Aussagen intersubjektiv nachprüfbar zu machen. Dabei hat die Beobachtung den Vorzug, nicht reaktiv zu sein und die Erhebungssituation damit weit weniger zu verfälschen, als dies die mündliche oder schriftliche Befragung jemals könnte. Sie mag aus diesem Grund als die «... am wenigsten künstliche Operation der Wissenschaft» (Mollenhauer & Rittelmeyer, 1977, S. 146) betrachtet werden.

Kontinuierlich Erfahrungen zu sammeln und diese im Wechselspiel von theoriegeleiteter Reflexion in neues Handeln zu übersetzen stellt einen komplexen und anspruchsvollen Qualifizierungsvorgang in der Lehrerbildung dar (Neuweg, 2004, S.16). Die differenten Bereiche von Theorie und Praxis müssen reflexiv erschlossen und in ein sinnvolles Miteinander gebracht werden. Denn Beobachtungen von Lehrpersonen haben für schulische Bildungsprozesse entscheidende Auswirkungen. Verzerrte sowie fehlerhafte Einschätzungen der Lehrkräfte können Bildungskarrieren entscheidend beeinflussen. Die genaue Analyse unterrichtlicher Situationen ist damit unabdingbare Voraussetzung qualifizierten Lehrerhandelns. Professionelle müssen beobachten; blosses Wahrnehmen von unterrichtlicher Wirklichkeit reicht als Grundlage professionellen Handelns für (angehende) Lehrer und Lehrerinnen nicht aus.

Dementsprechend ist die Vermehrung von Praxiskontakten in der Lehrerbildung ohne Berücksichtigung der Qualität von Erfahrungen wenig sinnvoll. Um reflexives Lernen durch Beobachtung zu erreichen, bedarf es angeleiteter und theoretisch fundierter Praxiserfahrungen. (Unterrichts-)Beobachtung bahnt einen solchen Praxiskontakt an. Sie wird verstanden als das systematische, theoriegestützte Sammeln von Daten. Die Prozessbeobachtung in Schule und Unterricht dient der Aufklärung schulischer Praxis, die diffus und komplex ist.

Die Anbahnung von Beobachtungskompetenz in der Lehrerbildung hat eine lange pädagogische Tradition. Sie gilt als Fundament eines vertieften Verständnisses von Kindern und Jugendlichen und ist Ausgangspunkt begründeter Intervention (Denner, 2005). Für eine reflektierte Planung und Analyse von Unterricht, für Diagnose, Beurteilung und Förderung sind gezielte Beobachtungen notwendig. Um die jeweilige Handlungssituation besser verstehen zu können, sind möglichst zuverlässige und gültige Informationen zu sammeln (Schlömerkemper, 2005, S. 134). Dies ist unter anderem dadurch zu bewerkstelligen, dass die Wahrnehmung auf einen bestimmten Realitätsausschnitt fokussiert wird (Topsch, 2002). Beobachtungskompetenz wird als erlernbare Disposition betrachtet. Wissenschaftliches Beobachten und die Fokussierung auf einen ausgewählten Bereich führen zu einem theoretisch fundierten Erfassen von Wirklichkeit (Klement, 2005). Die gründliche und genaue Wahrnehmung bahnt, so die begründete Vermutung,

den Qualifikationsprozess der Studierenden im Sinne einer reflexiven Erfassung von Schul- und Unterrichtswirklichkeit an. Dies ist vor allem bezüglich der diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte bedeutsam. Lehrkräfte an deutschen Schulen haben Schwierigkeiten, grundlegende Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler korrekt einzuschätzen (Helmke et al., 2007, S. 532 f.). Von der deutschen Kultusministerkonferenz wurden in diesem Zusammenhang Standards zur Lehrerbildung verabschiedet, darunter auch die Kompetenz 7: «Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern» (KMK, 2004, S. 11).

Innerhalb des skizzierten Kompetenzfeldes um Diagnose, Förderung und Beratung gelten für die praktische Ausbildung insbesondere folgende Standards: Die Absolventen erkennen demnach Entwicklungsstände, Lernpotenziale, Lernhindernisse und Lernfortschritte sowie Lernausgangslagen und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein; sie identifizieren Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung und sie stimmen Lernmöglichkeiten und Lernauforderungen aufeinander ab (KMK, 2004, S. 1). Die Psychodiagnostik stellt verschiedene Untersuchungsmethoden zur Verfügung. Die Lehrkraft kann jedoch, im Gegensatz zu einer psychologisch geschulten Fachkraft (Schulpsychologe, Beratungslehrer), nur ein eingeschränktes Arsenal einsetzen. Unter diesen für Lehrpersonen nutzbaren Erhebungsmethoden befinden sich das Gespräch, die Fragebogenerhebung oder soziometrische Verfahren. Ein wichtiges, nicht reaktives Verfahren, ist die Beobachtung (Köck, 2004, S. 36). Gerade diese Untersuchungsmethode ist (neben einer Analyse von Schriftstücken) in diagnostischer Hinsicht als erhellend zu erachten.

2. Aufbau von Beobachtungskompetenz im Bamberger GLANZ-Projekt

Die Bamberger Interventionsstudie GLANZ (Grundschullehrerausbildung – Neukonzeption) zielt unter anderem auf die Erforschung von Wirkungen beobachtungsorientierter Massnahmen im Praktikum ab. Angestrebt wird die Option einer reflexiven Praxiserfahrung (Abel, Beisbart, Faust & Rahm, 2003). Innerhalb von veränderten Rahmenbedingungen und Orientierungen für die Schulpraktischen Studien steht neben einer Fokussierung pädagogischen Handelns (Unterrichtsprobe) die gerichtete Beobachtung von Schule und Unterricht. Folgende Aufgaben wurden während des dreiwöchigen Blockpraktikums bearbeitet:

1. Vorbereitung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsprobe.
2. Erstellung eines Soziogramms und Erarbeitung einer Stellungnahme zu den Ergebnissen in der Gruppe der Praktikanten und Praktikantinnen. In der ersten Klasse: Befragung zur Schulfreude.
3. Durchführung einer strukturierten Beobachtung zum Meldeverhalten von zwei Schülern bzw. Schülerinnen. Erarbeitung einer Stellungnahme dazu. Alternativ:

Beobachtung zum Aufmerksamkeitsverhalten von Schülerinnen und Schülern im offenen Unterricht

4. Beobachtungsaufgabe zum Thema «Heterogenität» (Leistung/Multikulturalität/Gender oder anderer Schwerpunkt). Anfertigung einer dichten, vergleichenden Beschreibung von zwei Kindern über mindestens einen Unterrichtstag. Reflexion der Ergebnisse, möglichst unter Bezugnahme auf angegebene Fachliteratur.

Bildungsprozesse können in der Lehrerbildung ausgelöst werden durch die Begegnung mit zentralen Schlüsselpersonen oder durch die Erfahrung von Schlüsselereignissen. Sie gründen auf relevanten Kontakten mit Lehrerbildnern oder Vertretern der schulischen Statusgruppen in differierten Situationen (Bastian & Helsper, 2000, S. 177). In der Beobachtung und Einschätzung situativer Herausforderungen liegt die Option des Herausfindens angemessener Antworten auf Problemlagen. Subjektive Betrachtungsweisen einer Situation können durch theoriegeleitete Reflexionen irritiert werden. Prozesslernen in der Lehrerbildung ist insoweit auf Beobachtung der Situation und auf die Suche nach adäquaten theoriegeleiteten Lösungen rückführbar (Schröder, 2001, S. 40; Neuweg, 2004).

Das GLANZ-Projekt, das unter anderem offene, dichte Beschreibungen involviert, intendiert die umfassende Ausleuchtung von Praxiserfahrungen. Beobachten ist dabei nicht beschränkt auf den Sehsinn. Vielmehr sind alle Sinneseindrücke unter Beobachten subsummierbar (Bachmair, 1980, S. 192). Die Systematisierung sinnlicher Wahrnehmungen in Schule und Unterricht kann im Sinne von dichten Beschreibungen zur Erkenntnisgenerierung im Praktikum genutzt werden (Büttner & Pütz, 2007). Zum einen geht es um das Beobachten der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler, spezifiziert in den oben aufgeführten Beobachtungsaufgaben Soziogramm, Meldeverhalten und Heterogenität im Klassenzimmer. Gezielt wahrgenommen werden die beteiligten Statusgruppen im Praktikum und das Prozessgeschehen (vgl. Abb. 1). Darüber hinaus

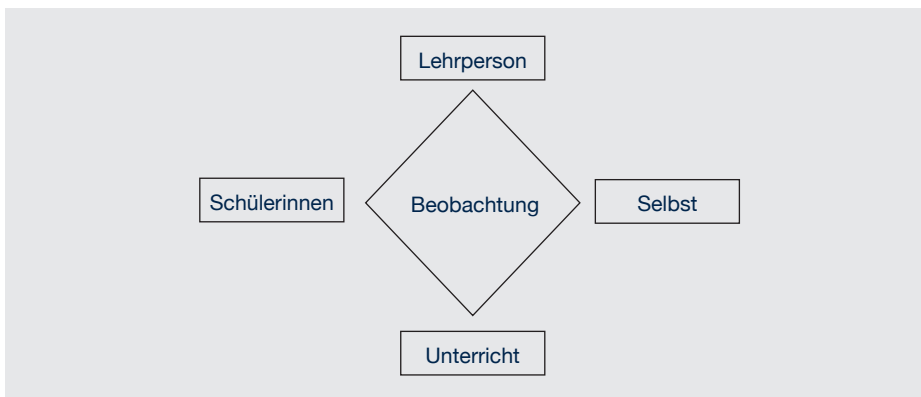


Abbildung 1: Beobachtungsmöglichkeiten im Praktikum (vgl. Borich, 2008, S. 4; Büscher, 2004, S. 251).

können auf das Selbst bezogene Reflexionen angestellt werden (vgl. dazu Büscher, 2004, S. 251; Borich, 2008).

2.1 Wirkungen von Unterrichtsbeobachtungen

Im Bamberger Reformprojekt (Beginn: WS 2004/05) wurden folgende Massnahmen als Intervention durchgeführt:

- Neukonzeption der Veranstaltung «Einführung in das Schulpädagogische Blockpraktikum»;
- umfassende Betreuung der Studierenden im schulpädagogischen Blockpraktikum
- Nachbereitung des Blockpraktikums.

Die quantitativen Datenerhebungen zur Wirkung der Schulpraktika erfolgten zu mehreren Zeitpunkten im Professionalisierungsverlauf. Die Wirkungen des Praktikums wurden verglichen zwischen den Studierenden, die noch nicht an der Reformmassnahme teilgenommen und ihr Studium beendet hatten (Absolventen und Absolventinnen), und den Studierenden, die nach dem Praktikum befragt wurden. An der nachträglichen Befragung nahmen 83 Absolventinnen und Absolventen teil. Dies sind rund 50% der Absolventinnen und Absolventen der Kohorten 1998-2001. Eine wichtige Frage ist,

Tabelle 1: Antworten auf die Fragen «Welche Erfahrungen haben Sie im schulpädagogischen Blockpraktikum gemacht?»

	Praktikum 2006 (n=53)		Absolventen (n=83)	
	trifft gar nicht zu	trifft weitge- hend zu	trifft gar nicht zu	trifft weitge- hend zu
Beantworten Sie bitte alle Fragen!				
1. Ich habe Interesse an Unterrichtsforschung gewonnen.	50,9	49,1	61,0	39,0
2. Im Blockpraktikum habe ich zuerst erfahren, dass theoretische Kenntnisse völlig unwichtig sind.	83,0	17,0	70,7	29,3
3. Im Praktikum habe ich erfahren, wie wichtig theoretische Kenntnisse für die Praxis sind.	34,0	66,0	54,9	45,1
4. Ich habe gemerkt, dass theoretische Kenntnisse in Erziehungswissenschaft beim Umgang mit Schülerinnen und Schülern nützlich sind.	25,0	75,0	54,9	45,1
5. Durch Reflexion über die Unterrichtsbeobachtungen habe ich Merkmale erkannt, die in Lehrveranstaltungen Thema waren	44,2	55,8	58,8	41,2
6. Bei Unterrichtsbeobachtungen habe ich erkannt, wie wichtig systematische Forschung in der Schule ist.	60,4	39,6	63,4	36,6

welche allgemeinen Angaben bereits die Studierenden dieser Kohorten zur Bedeutung theoretischer Kenntnisse und der Relevanz von Unterrichtsbeobachtungen im Praktikum machen. Die Antworten werden in Tabelle 1 dargestellt und mit denen der Praktikusteilnehmerinnen 2006 verglichen. Für die Darstellung werden die Antwortmöglichkeiten «trifft gar nicht zu» und «trifft sehr begrenzt zu» auf der einen sowie «trifft weitgehend zu» und «trifft völlig zu» auf der anderen Seite zusammengefasst (vgl. auch Abel, Lunkenbein & Rahm, 2008).

Bei den Absolventinnen und Absolventen hat weniger als die Hälfte der Studierenden im Sinne eines Interessenzuwachses für theoretische Kenntnisse und Unterrichtsforschung votiert. 39 % der Studierenden haben Interesse an der Unterrichtsforschung gewonnen, 71 % halten theoretische Kenntnisse für wichtig, 45 % haben erfahren, dass theoretische Kenntnisse für die Praxis wichtig sind, und noch gut 45 %, dass sie nützlich beim Umgang mit Schülerinnen sind. 41,2 % der Studierenden haben Merkmale, die in Lehrveranstaltungen vorkamen, durch Reflexion über eigene Unterrichtsbeobachtungen wiedererkannt. Systematische Forschung in der Schule halten knapp 37 % der Absolventinnen und Absolventen für wichtig.

Bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Praktikum 2006 zeigt sich ein Trend hin zu den Orientierungen der Bamberger Neukonzeption, was sich an den Antworten des grösseren Teils der Studierenden nachzeichnen lässt. Im Durchschnitt geben ca. 10 % mehr an, dass sie theoretische Kenntnisse, Unterrichtsforschung und Unterrichtsbeobachtungen für wichtig und nützlich erachten. Damit befürworten sie implizit Ziele des Projekts. Insgesamt lässt sich mit aller Vorsicht festhalten, dass es Wirkungen der Intervention gibt, die annehmen lassen, dass sich die unterschiedlichen Praktikumsvoraussetzungen auswirken. Die Entwicklung von Beobachtungskompetenz wird laut Befragung der Praktikusteilnehmerinnen und -teilnehmer überwiegend als Gewinn betrachtet. Gleichzeitig wächst die kritische Haltung gegenüber beobachtetem Unterricht. In der qualitativen Studie werden diese Angaben ausgelotet.

2.2 Beobachtungen von Lehrpersonen

Im Rahmen der Bamberger Interventionsstudie wurden Leitfadeninterviews mit Studierenden geführt, die innerhalb des GLANZ-Projektes (2005-2007) ihr erstes Schulpädagogisches Blockpraktikum absolvierten. Insgesamt konnten 28 Interviews durchgeführt, transkribiert und 13 Interviews in einem ersten Durchlauf ausgewertet werden. Die Studierenden befanden sich zum Interviewzeitpunkt in ihrem zweiten bzw. dritten Fachsemester des Lehramtes für Grundschulen. Eine Kategorienzuordnung innerhalb der transkribierten Texte (in Anlehnung an Mayring [2007] mit Hilfe des Programms MaxQDA) erbringt Ergebnisse in Bezug auf die Einschätzungen und Stellungnahmen der Studierenden hinsichtlich ihrer Praktikumslehrkräfte. Diese Beobachtungen erfolgten aus eigenem Antrieb und gehörten nicht zum Aufgabenkatalog. Beobachtungen der Lehrkraft stellen jedoch für die Studierenden eine wichtige Herausforderung im Praktikum dar. Es erfolgen häufig spontane Wertungen des Verhaltens der Lehrkraft:

Also bei der Lehrerin, also, kann ich jetzt nicht so viel sagen. Also sie war toll, ... deswegen. Und sie hat mit den Kindern ganz toll agiert und war ganz wunderbar zu den Kindern und hat auch alle Kinder versucht zu beachten, natürlich, was nicht immer funktioniert. Aber so jetzt etwas Negatives, oder so: Gar nicht, überhaupt nicht. (Zitat einer Studierenden nach dem Praktikum, IN06B22,31)

Die hier skizzierte Einschätzung der Lehrperson basiert auf Wahrnehmungen, die offenbar auf Kongruenzstrebungen beruhen. Die beobachtete Lehrerin entspricht den Vorstellungen der Beobachterin. Man kann wenig zu ihr sagen, aber sie ist «toll», weil sie den Kindern zugewandt ist und sich darum bemüht, allen Kindern Beachtung zu schenken. Kritische Momente werden rundweg ausgeschlossen. Die normative Grundlage der Beurteilung der beobachteten Lehrkraft ist die einer beziehungsorientierten, fördernden Lehrerin, der gelegentliche Abweichungen von der Norm zugestanden werden. Die skizzierte Beobachtung ist unsystematisch. Deutlich wird eine hohe Identifikation mit der Praxislehrerin.

Vorliegende empirische Befunde weisen in eine ähnliche Richtung. Den Praktikumslehrkräften in der Lehrerausbildung kommt eine Schlüsselposition zu (Stadelmann, 2004, S. 166). Im Allgemeinen kann das Beobachten der Lehrkraft auf zwei differentiellen Ebenen stattfinden (Büscher, 2004, S. 251): Auf der Beziehungsebene und auf der Vermittlungsebene. In diesem Zusammenhang können die Kommunikation im Klassenzimmer und/oder die Gestaltung der Lehr-Lern-Situation analysiert werden. Die Beziehungsebene wird von Studierenden nach Ergebnissen von Büscher (2004, S. 251) wesentlich differenzierter betrachtet als die Vermittlungsebene. Oft beschränken sich die Praktikantinnen und Praktikanten «auf Oberflächenmerkmale des Unterrichts, sie nehmen häufig in der Weise wahr, wie sie auch als Schülerinnen und Schüler wahrgenommen haben und verlassen die Schülerperspektive teils überhaupt nicht, teils nur bedingt» (Büscher 2004, S. 251). Dies deckt sich mit Berichten, wonach Studierende eher Handlungskompetenz erwerben als forschen und reflektieren wollen (Frenzel, 2003).

Im Allgemeinen orientieren sich gerade Studierende sehr stark an den Expertinnen und Experten. So bleibt zu vermuten, dass Praktikantinnen und Praktikanten Handlungsmuster übernehmen und sich von Handlungsvorschlägen leiten lassen. Problematisch wird es dann, wenn Beobachtende über das Beobachten eigene subjektive Theorien oder subjektive Theorien des Modells zementieren (Hascher & Moser, 2001, S. 228 f.). Alternativ werden Modelle der Lernbegleitung (Coaching) vorgeschlagen. Umfangreiche Protokollbögen zum Beobachten der Lehrkraft entwickelten etwa Müllener-Malina (2005) und Niggli (2005). Beobachtungsaufgaben, wie das Bamberger GLANZ-Projekt sie vorsieht, dienen einer Überwindung identifikatorischer Tendenzen im Sinne der skizzierten Ansprüchlichkeit wissenschaftlicher Beobachtung.

2.3 Beobachtungen von Schülerinnen und Schülern

Erhebungen zu Einschätzungen der Studierenden bezüglich gerichteter Beobachtungsaufgaben sprechen für eine Akzentuierung der Aufmerksamkeitshaltung im Unterricht.

Dies betrifft sowohl die Beobachtung von Schülerinnen und Schülern als auch die Beobachtung von Unterricht und die Selbstbeobachtung.

Was ich auch wirklich gut finde sind diese Aufgaben die uns gestellt werden bei den Praktika. Weil man dadurch aufmerksamer wird und dann noch mehr einen Anstoss bekommt sein Wissen, das man hat, auch umzusetzen. Das würde ich so als die Aufgaben sehen. (IN05B3,97)

Durch die Vorgabe der Aufgaben wird vor allem die Aufmerksamkeit geschärft, es wird genauer, differenzierter und fokussierter wahrgenommen. In Aussicht gestellt wird die Möglichkeit, erworbenes Wissen in die Praxis umzusetzen. Die Aufgaben sind demnach auf doppelte Art und Weise Herausforderung: sie müssen gelöst werden, und sie lenken die Aufmerksamkeit auf vorliegendes Wissen.

Dass man auch sieht, wo die Probleme von manchen sind, oder auch so Sachen, die einem im ersten Blick gar nicht auffallen würden. (IN05B4,57)

Die Interviewpartnerin macht an dieser Stelle deutlich, wo der Fokus liegt: das Interesse wird auf die Probleme der Lernenden gerichtet. Beobachtungsfragen lenken die Aufmerksamkeit der Praktikantin auf Lernprobleme von Kindern. Diese würden ohne die Fragen nicht in das Zentrum der Aufmerksamkeit rücken.

Weil wann hat man mal die Möglichkeit hinten, weil später als Lehrer wünscht man sich ja, dass man mal seine Kinder beobachten kann, um zu merken wie sie sind. (IN06B22,155)

Die Beobachtung einer Praktikantin kann sich auf die Schülerinnen und Schüler konzentrieren. Hinten, als Beobachterin, kann man «seine» Kinder ungestört beobachten. Vorweg genommen die Wünsche als Lehrerin: sie möchte ihre Kinder kennenlernen, sie möchte wissen, wie sie sind. Die Befragte möchte sich einstellen auf Schülerinnen und Schüler. In dieser Passage drückt sich eine Anbahnung der Identifikation mit der Lehrerrolle aus. Die Beobachtungsaufgaben helfen bei der Justierung von Beobachtungen; sie sind ein Weg zum Aufbau fruchtbarer Lehrer-Schüler-Beziehungen.

Das Beobachten von Schülerinnen und Schülern wird von den Studierenden aber auch als schwieriges Geschäft empfunden, wenn es als rein erkenntnisorientiertes Tun ohne produktive Anleitung zu besserer Praxis gesehen wird (Abel, Lunkenbein & Rahm, 2008, S. 49). Am Beispiel einer Interviewpassage zur Erstellung eines Soziogramms wird dies deutlich:

Bei dem Soziogramm. Das war mir persönlich ziemlich unangenehm. Einfach den Kindern so fiese Fragen zu stellen. Mir hat es auch so leid getan für die Igel, die da raus gekommen sind. Man konnte damit... Wir konnten ja nichts bewirken. (IN05B2,191)

Deutlich dokumentiert diese Stelle die Scheu davor, in die persönliche Sphäre der Kinder mit «fiesen» Fragen einzudringen. Eine Abgrenzung von der Schülerrolle, mit der man sich (auch) solidarisiert, scheint problematisch. Beobachtungen sollten, so die implizite Botschaft, mit Perspektiven für eine bessere pädagogische Praxis verbunden sein. Ohne Anbindung an eine solche Praxis erzeugen sie Hilflosigkeit und Bedauern.

2.4 Beobachtungen von Unterricht

Die Beobachtung des Unterrichtes ist nicht immer eindeutig von der Beobachtung der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler (Meldeverhalten) zu trennen. Sie erfolgt implizit bei der Beantwortung der gerichteten Fragen. Deutlich wird in den Interviews, dass die Studierenden durch die Beobachtung des Unterrichtes eine eher wertende Haltung gegenüber der Lehrkraft und ihrer Unterrichtstätigkeit einnehmen.

Also das muss ich sagen: Ich habe bei der Lehrerin beobachtet: Da fehlt die Struktur im Unterricht, total. (IN06B24,39)

Die Befragte moniert ein zentrales Element guten Unterrichtes: die klare Strukturierung. Es gibt keinen roten Faden, die inhaltliche Klarheit oder die Transparenz von Leistungserwartungen etwa fehlen. Ähnlich kritische Äusserungen finden sich bezüglich disziplinärer Fragen:

Ich habe auch von der Sicht oder von dem Unterricht oder wie der Lehrer so gearbeitet hat, ist mir auch vieles aufgefallen, was ich lieber nicht so machen würde. Zum Beispiel das mit dem Zurruhebringen von den Kindern. Er hat dann immer gesagt: Ja, das Schuljahr hat erst angefangen und die sind jetzt erst in die dritte Klasse gekommen. Das war, glaube ich, die dritte Woche in der wir angefangen haben mit dem Praktikum, nachdem die Schule begann. Und er hat gesagt: Ja, es ist normal, dass es noch nicht gleich zur Ruhe geht. Nach den drei Wochen, in denen wir drinnen waren, hatte sich noch nichts verändert. Da haben die in der einen Situation auf mich mehr gehört, oder waren schneller ruhig, als bei ihm. Da habe ich mir dann auch gedacht: So mache ich es dann nicht, später, wie er. (IN05B,105)

Die Beobachtung wirft die Beobachterin auf sich selbst und auf ihre eigenen Vorstellungen zurück. Sie sieht Dinge, die sie selbst anders machen würde. In ihrer Darstellung erfüllt der Lehrer nicht die Ansprüche, die er selbst formuliert. Die Beobachtung ergibt, dass Disziplinfragen auch nach drei Wochen noch nicht gelöst sind. Das kritisierte Verhalten des Lehrers gibt Anlass zur Abgrenzung. Die Interviewpartnerin berichtet darüber, dass sie selbst schneller Ruhe in der Klasse hergestellt hat. Im Kontrast zum Verhalten des Praktikumslehrers bildet sich ein eigenes berufliches Selbstverständnis heraus. Es ist kontrastiv erarbeitet.

2.5 Selbstbeobachtungen

«Die Herausbildung eines professionellen Habitus von Lehrerinnen ist eng verbunden mit der Entwicklung des Selbst» (Schratz & Wieser, 2002, S. 15). Daraus resultiert die Existenz einer durch Sozialisations- und Bildungsprozesse entstandenen Lehrerpersönlichkeit. Jene handelt in beruflichen Prozessen nicht ständig reflektiert, benötigt für ein professionelles Handeln jedoch immer wieder die «reflection-on-action» und die «reflection-in-action». Angesichts der komplexen Situation in der Praxis muss Reflexion immer wieder praktische Handlungen begleiten und orientieren (Altrichter & Feindt, 2004, S. 85). Eine Selbstbeobachtung kann in aktiven Situationen (beim Unterrichten) oder in «passiven» Situationen (beim Beobachten) vollzogen werden.

In der Bamberger Studie dokumentiert sich ein Interesse der Studierenden an der Selbstbeobachtung beim Unterrichten.

Also das war alles so, ich sage mal, im Grossen und Ganzen hatte ich halt die Stunde auch im Kopf, was ich machen möchte, was mir wichtig war, die Kinder und dann noch so ganz unten, wenn man es jetzt in drei Schichten betrachtet, so ganz unten, so ein Strich, so wie verhalte ich mich jetzt selber. (IN06B25,37)

Geschildert wird eine Stufung der Bedeutsamkeit von Überlegungen. An erster Stelle steht demnach die Stundenplanung im Praktikum. Lehreraktivitäten, Inhalts-, Ziel- und Handlungsstruktur haben Priorität. Die Befragte schildert eine hohe Identifikation mit den Zielen des Unterrichts und mit den Schülerinnen und Schülern. Erst ganz unten, unter dem Strich, beginnt die Selbstbeobachtung im Unterricht. Das Zitat zeigt, wie komplex und anspruchsvoll die Eigenbeobachtung für Novizen ist. Das Reflektieren in der Situation ist eine Kompetenz, die aufgrund der vielfältigen Anforderungen, die das Unterrichten an Berufsanfänger stellt, nur in Ausnahmefällen gezeigt werden kann.

In der Nachbereitung der Stunde sieht es anders aus: kritische Distanz kann eingenommen werden.

Aber natürlich hat man auch kritisch auf die eigene Stunde zurückgeschaut: Mensch was ist da jetzt vielleicht nicht so gelaufen, wie es geplant war. (IN06B24,193)

Reflexionskompetenz in Bezug auf den eigenen Unterricht wird von dieser Befragten als selbstverständlich vorausgesetzt. Dabei werden Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung verglichen. Angedeutet wird eine wohlwollende Beurteilung der Praxis; <vielleicht> entspricht sie nicht dem Entwurf, so die Überlegung. Für Praktikantinnen und Praktikanten geht es um eine erste Orientierung im Praxisfeld; Abweichungen vom Idealentwurf und das Einnehmen einer professionellen Metaperspektive stehen dabei im Hintergrund.

3. Diskussion

Optionen reflexiven Lernens durch Beobachtung im Praktikum werden durch die Bamberger Interventionsstudie belegt. Das GLANZ-Projekt zeigt, dass Studierende erziehungswissenschaftliche Kenntnisse als Grundlage für Praxiskontakte tendenziell befürworten. Über Unterrichtsbeobachtungen haben sie zum überwiegenden Teil erkannt, wie wichtig systematische Forschung in der Schule ist. Die qualitative Studie zeigt die Bereitschaft zur Identifikation und wertenden Auseinandersetzung mit der Praktikumslehrkraft. Beobachtungsfragen zum Verhalten von Schülerinnen und Schülern führen zu gerichteter Aufmerksamkeit auf die Lernenden und auf Beziehungsstrukturen. Diese werden als Ausgangspunkt pädagogischer Intervention betrachtet. In der Beobachterrolle nehmen die Befragten eine kritische Haltung zum erlebten Unterricht im Praktikum ein. Nicht erfüllte Erwartungen werden in Perspektiven für eigenen besseren

Unterricht überführt. In der Beobachtung des eigenen Unterrichts zeigen die Befragten sich eher zurückhaltend. Die Beschäftigung mit konkreten Handlungsanforderungen steht im Vordergrund. In der Nachbereitung von Unterricht wird die Metaperspektive eingeräumt. Die Eröffnung von Lernoptionen durch gezielte Beobachtungen kann nach der Bamberger GLANZ-Studie bejaht werden. Die Befunde sprechen für die Möglichkeit eines frühen Aufbaus von Beobachtungsdispositionen im Praktikum. Die Systematisierung von Erfahrungen geht über das bloße Wahrnehmen und spontane Werten von unterrichtlicher Wirklichkeit hinaus und wird von den Praktikantinnen und Praktikanten als bildende Massnahme erlebt.

Literatur

- Abel, J., Beisbart, O., Faust, G. & Rahm, S.** (2003). *Neukonzeption der Grundschullehrerausbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg*. Antrag im Rahmen des Programms «Neue Wege in der Lehrerausbildung» des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft – Stiftung Mercator.
- Abel, J., Lunkenbein, M. & Rahm, S.** (2007). Beobachtungen der Beobachter. Wahrnehmung von Verschiedenheit im Klassenzimmer. *Journal für LehrerInnenbildung*, 7 (1), 38–45.
- Abel, J., Lunkenbein, M. & Rahm, S.** (2008). «... Ich bin heim gekommen und war erst mal ein bisschen panisch ...» Systematische Beobachtungen als Herausforderung im Schulpraktikum. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln* (S. 35–52). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H. & Feindt, A.** (2004). Zehn Fragen zur Lehrerinnenforschung. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *Lehrerinnenforschung* (S. 84–101). Innsbruck: Studienverlag.
- Bachmair, G.** (1980). *Handlungsorientierte Unterrichtsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Bastian, J. & Helsper, W.** (2000). Professionalisierung im Lehrberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf* (S. 167–192). Opladen: Leske & Budrich.
- Borich, G.D.** (2008). *Observation Skills for Effective Teaching*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Büscher, C.** (2004). *Schulpraktikum – ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerausbildung?* Dissertation Heidelberg.
- Büttner, G. & Pütz, T.** (2007). «Dichte Beschreibung» als methodische Möglichkeit bei der Erstellung von Praktikumsberichten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 7 (3), 56–64.
- Denner, L.** (2005). Beobachten – Basis professionellen Lehrerhandelns. *Karlsruher pädagogische Beiträge*, H. 62, 49–86.
- Fisseni, H.-J.** (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Flagmeyer, D., Dietze-Münnich, U. & Strizel, A.** (2002). *Schule als Studienfeld*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Frenzel, G.** (2003). Forschungshaltung oder Handlungskompetenz? Studierende im ersten Schulpraktikum. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 227–242). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. & Moser, P.** (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), S. 217–231.
- Helmke, A., Helmke, T. & Schrader, F.W.** (2007). Qualität von Unterricht: Aktuelle Tendenzen und Herausforderungen im Hinblick auf die Evaluation und Entwicklung von Schule und Unterricht. *Pädagogische Rundschau*, 61 (5), S. 527–544.
- Kant, I.** (1790). *Kritik der Urteilskraft*. Online unter: http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=1370&kapitel=80&cHash=e53ae368b02#gb_found (14.02.2008)
- Klement, K.** (2005). *Beobachten lernen – Begabungen entdecken*. Münster: Lit.
- Köck, P.** (2004). *Praxis der Beobachtung und Beratung*. Auer: Donauwörth.

- Kultusministerkonferenz der Länder in Deutschland** (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*.
- Mayring, P.** (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, K. & Rittelmeyer, C.** (1977). *Methoden der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa.
- Müllener-Malina, J.** (2005). *Beurteilung der Unterrichtsqualität von Lehrpersonen*. Dissertation. Zürich.
- Neuweg, G.H.** (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1–26). Münster: Lit.
- Niggli, A.** (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Ostermeier, C. & Prenzel, M.** (2002). Standards in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2 (1), S. 55–60.
- Schlömerkemper, J.** (2005). *Fragen, suchen, finden. Konzepte, Prozesse und Beispiele pädagogischer Forschung*. Frankfurt/M: Als Manuskript gedruckt. Online unter: <http://www.schloem-home.de/texte-fm-buch.pdf> (08.02.2008).
- Schratz, M. & Wieser, I.** (2002). Mit Unsicherheiten souverän umgehen lernen. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 13–43). Innsbruck: Studienverlag.
- Schröder, H.** (2001). *Didaktisches Wörterbuch*. München: Oldenbourg.
- Stadelmann, M.** (2004). *Differenz oder Vermittlung*. Dissertation. Bern.
- Terhart, E.** (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.** (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37–58). Kempten: Klinkhardt/Westermann.
- Topsch, W.** (2002). Beobachten im Unterricht. In H. Kiper, H. Meyer & W. Topsch (Hrsg.), *Einführung in die Schulpädagogik* (S. 97–108). Berlin: Cornelsen.
- Topsch, W.** (2004). *Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Autorin und Autor

Sibylle Rahm, Prof. Dr., sibylle.rahm@uni-bamberg.de

Martin Lunkenbein, Dipl.-Päd, martin.lunkenbein@uni-bamberg.de

Beide: Lehrstuhl für Schulpädagogik, Otto-Friedrich-Universität Bamberg

