

Neff, Judith

Professionalisierung durch Beobachtung

Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]:
Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule.
Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 342-351



Quellenangabe/ Reference:

Neff, Judith: Professionalisierung durch Beobachtung - In: Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 342-351 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359981 - DOI: 10.25656/01:35998; 10.35468/6241-30

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359981>

<https://doi.org/10.25656/01:35998>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Professionalisierung durch Beobachtung

Abstract

Bei der Professionalisierung von Lehrkräften setzte Maria Montessori bei der Einübung in die Individualdiagnostik in Form von Beobachtung an. Ausgehend davon untersucht diese Erhebung Reflexionen ($n = 48$) von kriteriengeleiteten teilnehmenden Beobachtungen von Kindern während selbstgesteuerten Aktivitäten. Das pädagogische Konzept bildet den Bezugsrahmen der Reflexionen, weshalb der Beitrag die Qualifikationsziele des Beobachtungsprozesses darstellt. Die Auswertung zeigt, dass angehende Lehrkräfte durch eine teilnehmende Beobachtung in ihrer Wahrnehmung für lernförderliche Tiefenstrukturen sowie Aspekte emotionaler, motivationaler und kognitiver Art sensibilisiert werden.

Schlüsselwörter: Beobachtung; Montessori-Pädagogik; Professionalisierung; Beobachtungskompetenz

1 Problemaufriss: Professionalisierung im Beobachtungsprozess

In diesem Beitrag steht die Professionalisierung im Beobachtungsprozess im Kontext der Montessori-Pädagogik im Fokus. Die Reformpädagogin Maria Montessori verstand Beobachtung als eine zentrale und kontinuierliche Aufgabe der Lehrkraft. Die Einübung in die Haltung der beobachtenden Lehrperson sowie die systematische Ausgestaltung von Beobachtungsprozessen nehmen in ihrer pädagogischen Konzeption einen deutlich höheren Stellenwert ein als in der traditionellen Lehrerbildung.

Klassischer Unterricht lässt sich als strukturierte und überschaubare Darstellung von Welt begreifen, die von der Lehrkraft phasenweise didaktisch aufbereitet wird. Die Planung erfolgt unter Berücksichtigung didaktischer, methodischer und motivationaler Gesichtspunkte in Bezug auf die Lernenden (Meyer 2024). Entsprechend liegt in der Lehrendenausbildung ein Schwerpunkt auf der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht. Unterrichtsbeobachtung reflektiert in diesem Kontext überwiegend die Verständlichkeit des Unterrichts für die Lernenden. Montessori fragt im Unterschied dazu: Was

möchte das Kind lernen? Welches Lernverhalten zeigt es bei der Beschäftigung mit einem selbstgewählten Lernmaterial? Wie muss die Lernumgebung dafür vorbereitet werden, damit konzentrierte Arbeitsphasen und Bildungsprozesse entstehen? Bei der Arbeit nach Prinzipien Montessoris stellt die Beobachtungskompetenz der Lehrkraft ein essentielles Moment dar. Sie umfasst die Analyse und adäquate Einschätzung der Beobachtung und führt zu professionellem Handeln. Montessori fordert deshalb, bereits im Qualifizierungsprozess die systematische Beobachtung einzuüben (Montessori 1916).

Da aktuelle Forderungen nach einer Transformation von Schule insbesondere den Fokus auf die Aktivierung, Kompetenzen und individuelle Förderung von Lernenden richten, möchte diese Untersuchung aufzeigen, inwiefern eine teilnehmende Beobachtung von Lernenden bereits in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte bisher wenig berücksichtigte Chancen birgt.

2 Forschungsstand zum Zusammenhang von Lernumgebungen, Lernverhalten und Beobachtungskompetenz

Zentral für die vorliegende Studie ist der Zusammenhang von Lernumgebung, beobachtbarem Lernverhalten und diagnostischer Lernbegleitung. Aus diesem Grund werden Begriffsklärungen mit Bezug auf den aktuellen Forschungsstand vorgenommen.

Die empirische Bildungsforschung hat verdeutlicht, dass Lernumgebungen für ein umfassendes Verständnis von lernförderlichen Angeboten wichtig sind. Stadler-Altman (2016) bezeichnet ein Klassenzimmer, welches architekturpsychologische Aspekte berücksichtigt als Lernumgebung. Die räumlichen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten sowie das didaktische Lernangebot nehmen Einfluss auf den Lernprozess und das Lernverhalten von Lernenden (vgl. Rau & Scheunpflug 2024). Die Lernumgebung in diesem breiten Verständnis ist mehr als der Lernraum in seiner architektonischen Form. Sie umfasst den pädagogisch-konzeptionellen Kontext, in dem gelernt wird.

Das mögliche Lernverhalten von Grundschulkindern steht also in direkter Abhängigkeit zur Lernumgebung und zum Unterricht, d.h. es liegt zwischen der Umsetzung von direkter Instruktion bis hin zur Selbstregulation in Freiarbeit. Die Beobachtungskompetenz von Lernverhalten erfordert eine Verknüpfung von diagnostischem und pädagogisch-psychologischem Wissen mit Alltagserfahrungen (vgl. Hesse & Latzko 2011). Eine Anpassung des Unterrichts an diagnostische Ergebnisse und die evidenzbasierte Sichtbarmachung von Lehr-Lernprozessen ist zielführend (vgl. Leuders et al. 2020; Helmke et al. 2018). Einflussfaktoren auf den Erwerb von Diagnosekompetenz stellen die

Wahrnehmungsfähigkeit von Differenzen als auch das diagnostische Denken von Lehrkräften dar, d.h. eine adäquate Einschätzung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Leuders et al. 2020). Erforscht ist auch der kognitive Prozess, der dem Diagnostizieren im Unterricht zugrunde liegt (vgl. Rieu et al. 2020). In der bisherigen Forschung konnte freilich noch nicht klar genug ermittelt werden, welche Merkmale von Beobachtenden und Lernenden den Erwerb von Diagnosekompetenz beeinflussen (vgl. Wagner 2024).

3 Theoretischer Hintergrund: Vorbereitete Lernumgebung als Beobachtungsfeld von Polarisierung der Aufmerksamkeit

Die vorliegende Erhebung fokussiert auf Beobachtungskompetenz und deren Reflexion von angehenden Lehrkräften im Kontext von Montessori-Pädagogik. Gleichzeitig versucht sie aufzudecken, inwiefern das theoretische Wissen über den Zusammenhang von Lernumgebung und Aufmerksamkeit des Kindes im Blick auf die Beobachtungssituation reflektiert wird. Der theoretische Rahmen erläutert den Fokus der Beobachtung nach Montessori sowie die damit verknüpften Zielsetzungen.

Aus diagnostischem Interesse untersucht Montessori zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Frage, wie konzentriertes Lernverhalten von Kindern ermöglicht und strukturiert beobachtet werden kann. Dafür greift sie auf medizinische, (entwicklungs-)psychologische, pädagogische, philosophische und anthropologische Erkenntnisse ihrer Zeit zu. Im Rückgriff auf die biologische Verhaltensforschung von Jean-Henri Fabre möchte sie Kindern Lernumgebungen ermöglichen, in denen sie altersgemäße Bewegungen, Aktivitäten und Verhaltensweisen zeigen können (vgl. Montessori 2017: 66–73). Die Vorbereitete Lernumgebung nach Montessori hat eine Funktion als Beobachtungsfeld für Lehrpersonen und wird von ihr an den Interessen und Entwicklungsständen der Gruppe orientiert eingerichtet (vgl. Neff 2023).

Über einen wissenschaftlich-methodischen Zugang plädiert die Pädagogin für die Einübung in die Beobachtung.

„Wenn man bedenkt, welchen Erfolg die Methode der Beobachtung auf allen Gebieten davongetragen hat, folgt daraus, dass sie auch die pädagogische Verhaltensweise ändern wird. Die neue Erziehung (soll) das Kind viel beobachten, bevor sie es wagt, es erziehen zu wollen“ (Montessori 2017: 13).

Montessori war davon überzeugt, dass Beobachtung zur Achtung der Individualität führen kann, d.h. einer respektvollen Annäherung an das Individuum. Sie tritt für eine beständige Beobachtung durch die „vorbereitete“ Lehrkraft ein (Montessori 1952: 250).

Ihre Erkenntnisse aus Beobachtungen von Kindern stellt Montessori der Annahme von Wilhelm Wundt entgegen, dass die Aufmerksamkeit von Kleinkindern durch Unstetigkeit gekennzeichnet sei. Sie spricht von ihrer Entdeckung, der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ als Bewusstseinsphänomen (Montessori 1916: 70). Obgleich sie in diesen Vergleichen auf eine theologische Sprachmetaphorik zurückgreift, wie z. B. in der Rede von ‚wie bekehrt wirkenden Kindern‘, nutzt sie auch die pädagogische Argumentation des sich selbst bildenden Kindes und einer an wissenschaftlichen Verfahren orientierten Beobachtung (vgl. Neff 2016).

Polarisation der Aufmerksamkeit strukturiert Montessori in drei aufeinander aufbauenden Phasen: Vorbereitung, Polarisation der Aufmerksamkeit und Ruhezeit. Die Phasenstruktur trotz freier Wahl der Beschäftigungszeit weist die Eigentümlichkeit von strukturierter Zeit trotz Zeitlosigkeit auf (vgl. Neff 2018). Die Vorbereitungsphase umfasst die Auswahl des Arbeitsplatzes, des Materials und der Sozialform, welche die Grundlage für ein selbstgesteuertes Lernen bilden (vgl. Pütz 2005: 228-230). Das Hauptaugenmerk liegt auf der zweiten Phase, der intensiven Beschäftigung mit dem Lernmaterial. Dabei sind die Lernenden vollständig in ihre Tätigkeit vertieft, blenden die Umwelt aus und befinden sich in einer vollständigen Aufmerksamkeit auf die Tätigkeit und eigene Person. Äußere Einflüsse führen nicht zur Ablenkung.

Die Darstellungen Montessoris werden von Fischer (2014: 38) mit Forschungsergebnissen von Csikszentmihalyi als Flow-Erleben gleichgesetzt. „Flow“ ist definiert als „optimale Herausforderung an das Können und Wissen eines Menschen und seine Absorption durch diese Aufgabe“. Der Zustand wird i.d.R. erst dann abgeschlossen, wenn ein Gefühl der inneren Zufriedenheit erreicht wurde (ebd.). Zudem ermöglicht dieser Zustand den Kindern, neue Entdeckungen zu machen und durch Erfolgserlebnisse eine nachhaltige Lernmotivation zu entwickeln (vgl. Pütz 2005: 238-242).

4 Empirische Erhebung: Teilnehmende Beobachtung und Reflexion

4.1 Ziele und Fragestellung

Qualifizierte Beobachtungen von Kindern sind nicht nur in der Montessori-Pädagogik wichtig, sondern in jedem schulischen Kontext (vgl. Klafki 2007: 202). In Auftrag der KMK wurden für die Schulpraxis evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung (EMU) als Werkzeuge für Lehrkräfte erarbeitet. Für die vorliegende Erhebung werden die darin formulierten Kompetenzen „Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires durch kriteriengeleitete Beobachtung“, „Bewusstmachung eigener subjektiver Theorien und

Urteilsgewohnheiten“ und „Sensibilisierung für die Vielfalt von Lernvoraussetzungen“ in den Blick genommen, weil diese die Beobachtung durch die Lehrkraft betreffen (Helmke et al. 2018).

Die Analyse richtet sich auf Reflexionen nach einer teilnehmenden Beobachtung. Von Interesse sind die subjektiv reflektierten verschriftlichten Beobachtungserfahrungen, geäußerte Erkenntnisse und Einstellungen. Ziel der Erhebung ist es, beschreiben zu können, in welchen Perspektiven (Befinden, Bewusstsein, Relevanz) angehende Lehrkräfte eine erste strukturierte Beobachtung eines Kindes reflektieren.

Die zugrundeliegende Forschungsfrage lautet in Bezug auf das Setting: Welche Professionalisierungsprozesse können durch eine teilnehmende Beobachtung mit dem Fokus auf Phasen polarisierter Aufmerksamkeit bei der Beschäftigung von Kindern mit didaktischen Lernmaterialien im Lehr-Lernlabor „Montessori-Studio“ bei Lehramtsstudierenden im Bachelorstudiengang bereits vor dem Praxissemester für den Kompetenzerwerb in den Bereichen diagnostische Beobachtung und Reflexion angeregt werden?

4.2 Methodisches Vorgehen

Die Erhebung fand in zwei Zeiträumen, im Wintersemester 2023/24 und Sommersemester 2024, unter Studierenden aus dem Bachelorstudiengang Lehramt Grundschule an einer Pädagogischen Hochschule statt. Im Rahmen eines Wahlseminars erwarben die Studierenden grundlegendes Wissen zur Montessori-Pädagogik und diagnostischen Beobachtung. Für die Durchführung einer teilnehmenden Beobachtung während einer Hospitation erhielten sie strukturierte Anleitungen in Form von: Leitfragen zur Beobachtung, Hinweisen zur Dokumentation, Auswertung der Beobachtung sowie Impulse und Leitfragen zur Reflexion. Außerdem wurden sie für Verhaltensweisen während Hospitationen sensibilisiert.

Die teilnehmende Beobachtung erfolgte als Hospitation im Lehr-Lernlabor „Montessori-Studio“ der Hochschule während den Besuchszeiten einer Kindergartengruppe, Schulklasse oder der offenen Lern-Spielzeit. Es handelt sich um eine passiv teilnehmende Fremdbeobachtung eines selbst gewählten Kindes im Rahmen einer offenen Beobachtungssituation. Während der Beobachtung von ca. 45 Minuten wurde ein Protokoll mit Zeitangaben angefertigt mit dem Ziel, eine neutrale Vorgangsdokumentation ohne subjektive Deutung zu erstellen. Nach der Hospitation wurde eine Aufmerksamkeitskurve für das beobachtete Kind gezeichnet und eine Individualreflexion verfasst. Abschließend fand eine Nachbereitung der Hospitation in der Lehrveranstaltung statt. Bei der Reflexion konnten sich die Studierenden am Beobachtungsprotokoll orientieren und die Situation weitgehend authentisch erinnern. Diesen Prozess durchliefen alle Studierenden, da sie nach der Beobachtung anhand ihres

Beobachtungsprotokolls die Aufmerksamkeitskurve für das beobachtete Kind anfertigten. Die Kurve zeichneten sie in eine vorgegebene Tabelle, welche die Pole geordnete bzw. ungeordnete Arbeit mit graduerten Abstufungen aufweist. Daran lässt sich erkennen, ob und wie lange Polarisierung der Aufmerksamkeit zustande kam oder wie stark die Situation von geordneter Arbeit bzw. von Ablenkung geprägt war.

Ein Pretest zeigte, dass das Verfassen einer freien Reflexion als Herausforderung wahrgenommen wurde und nur knappe Texte im Umfang von wenigen Sätzen entstanden. Den Verfassenden der vorliegenden Reflexionen wurden deshalb Impulse für den eigenen Reflexionsprozess zur Verfügung gestellt. Damit blieb gegenüber einer schriftlichen Erhebung ein Zugang zur Subjektivität erhalten, individuell bedeutsame Aspekte zu thematisieren und den persönlichen Erkenntnisgewinn authentisch widerzugeben.

Für die vorliegende Untersuchung bilden 48 Reflexionen die bereinigte Stichprobe.

4.3 Auswertung

Anhand einer strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse wurden die anonymisierten Reflexionstexte in einem iterativen Prozess ausgewertet (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024). Die Kategorienbildung erfolgte zunächst konzeptgesteuert entlang den Reflexionsimpulsen. Die datengesteuerte Kategorienbildung orientierte sich u. a. am Wortgebrauch (z. B. erkannt, gelernt). Für das Kategoriensystem wurden sieben Hauptkategorien mit jeweils mindestens zwei Subkategorien gebildet, um positive und negative Aussagen unterscheiden zu können.

Um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der inhaltsanalytischen Untersuchung zu gewährleisten, wurde ein Kodierleitfaden mit Kategoriendefinitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln schriftlich fixiert. Mithilfe der Software MAXQDA wurde eine kleinschrittige Kodierung in mehreren Zyklen durchgeführt. Als formale Einheiten wurden jeweils ganze Sätze und inhaltliche Sinn-einheiten kodiert.

Vertiefende Analysen wurden für die Variable „ausführliche Reflexion“ und den Typ „Unwohlsein während der Beobachtung“ angefertigt.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Studierenden sich in der Rolle als Beobachtende überwiegend wohlgefühlt haben, die Beobachtung des Kindes als bedeutsam erlebt und als Erkenntnisgewinn empfunden wurde. Die Intensität der Reflexionen zeigen, dass die Impulse als Hilfestellung angenommen

wurden, um die persönliche Wahrnehmung zu strukturieren und in verschiedenen Aspekten emotionaler und kognitiver Art auszuformulieren.

Viele Aussagen deuten auf ein hohes Interesse an der Wirkung der Materialien auf das beobachtete Kind hin. „Ich fand es sehr interessant, dass das Material die Neugier des Jungen so geweckt hat.“ (50, 4)).

„Die Beobachtung war interessant, da man das Phänomen der ‚Polarisation der Aufmerksamkeit‘ für einen kurzen Moment beobachten konnte, [...]“ (23, 7)). Reflektiert werden beobachtete Aktivitäten des Kindes mit dem Montessori-Material unter den Aspekten Wirkung auf das Kind, Schwierigkeitsgrad, Beschäftigungsdauer und Störfaktoren. Auch wenn keine Polarisation der Aufmerksamkeit beobachtet wurde, kam es zu Aussagen, wie z. B.: „Ich fand es sehr interessant und überraschend, dass das Kind trotz vorheriger ‚Träumer – Phase‘ im späteren Verlauf der Beobachtung trotz gelegentlicher Unterbrechungen wieder zur geordneten Arbeit zurückkehren konnte.“ (48, 7)).

Soziale Interaktionen mit anderen Kindern und mit Erwachsenen werden in Bezug auf positive und negative Effekte auf die polarisierte Aufmerksamkeit dargestellt. Handlungsoptionen für zukünftiges eigenes Handeln werden sowohl aus zurückhaltenden als auch aus intervenierenden Interaktionen abgeleitet. Auch als ungünstig bewertete Situationen gaben Anlass, alternative Handlungsoptionen für das eigene Agieren als zukünftige Lehrkraft zu skizzieren.

In den Reflexionen wurden auch Herausforderungen angesprochen. Diese bezogen sich auf die Dokumentation während der Beobachtung, wenn viel Aktivität in kurzer Zeit stattfand oder wenn Kommunikation akustisch nicht verständlich war. Einige Studierende sahen auch eine Herausforderung darin, die Distanz zum Kind zu wahren.

Aufgrund der klaren Vorgaben wurde die kriteriengeleitete Beobachtung als leicht umsetzbar eingestuft. Viele Studierende beschreiben die Durchführung der Beobachtung explizit als Qualifikationszuwachs. Überwiegend werden dabei neu gewonnene Einsichten direkt aus der Beobachtung abgeleitet.

„Allgemein lässt sich sagen, dass die Beobachtung unglaublich hilfreich war in meinem Denken als zukünftiger Lehrender und mir didaktisch soweit geholfen hat, dass ich weiß, wie ich noch besser beobachten kann.“ (25, 7)).

Die Reflexionen zeigen, dass die Beobachtung vielfältige Professionalisierungsprozesse eröffnet hat: Die Einübung einer differenzierten Wahrnehmung und Reflexionskompetenz bezogen auf das Aktivierungspotential von Lernmaterialien und den Zusammenhang von individuellem Lernprozess, Lernumgebung, Lernaktivität sowie motivationalen Aspekten (Wahlfreiheit, Ausdauer).

6 Diskussion und Limitationen

Der Forschungsstand zu Lernumgebungen, Lernverhalten und Beobachtungskompetenz wurde mit aktuellen Studien belegt, um die Aktualität der hier aufgegriffenen Bezüge zum Konzept Montessoris abzusichern (vgl. Ludwig 2022). Eine gezeigte kritische Distanz zur Aufgabenstellung richtet sich nicht auf die Montessori-Pädagogik, sondern steht im Kontext zu einer persönlichen Haltung gegenüber dem Beobachten. Hierbei steht die Frage im Vordergrund, ob es sich beim Beobachten um einen Eingriff in die Privatsphäre eines anderen Menschen handelt bzw. um ein legitimes pädagogisches Instrument (vgl. Fehrer 2021: 20).

Aktualität und Transparenz weist das forschungsmethodische Beobachtungssetting mit eindeutig definierten Bereichen (Verfahren, Kriterien, Personen und Ziele) auf. Vorteile im Verfahren als teilnehmende und reale Feldbeobachtung bestehen in der Unmittelbarkeit, Spontaneität und Kontextualisierung der Beobachtungssituation (vgl. Allmann 2014).

Ziele des Verfahrens bestehen in der Einübung in die Beobachtendenrolle, die Wahrnehmung des Entwicklungsstandes eines Kindes, die Passung von Lernmaterialien und Lerninteressen und in die Reflexionsfähigkeit.

Eine Limitation der Auswertung ist, dass die Intercoderreliabilität nicht umgesetzt wurde, allerdings wurde zusätzlich die Autocodierung angewandt.

Limitationen von Reflexionen beziehen sich auf die Differenzierung von starken Impulsen gegenüber Schwachen und die erworbene Fähigkeit zur Selbstreflexion (Redecker 2020). Um dieser Limitation vorzubeugen wurden Reflexionsimpulse zur Verfügung gestellt. Dennoch besteht die Möglichkeit, dass es persönlich relevante Ereignisse bei der Beobachtung gab, die nicht ausdrücklich formuliert wurden.

Beobachtungen von Videosequenzen könnten eine direkte Reflexion und den Austausch in der Gruppe über die Beobachtungen ermöglichen, hätten aber nicht den Effekt der Unmittelbarkeit wie bei der Realsituation.

Beobachtungen und Beurteilungen sind invalide, wenn nicht kriteriengeleitet vorgegangen wird, sondern subjektive Theorien urteilsleitend sind. Subjektive Komponenten kommen i.d.R. zur Sprache, wenn eine spontane Beurteilung, eigene Wertung oder Interpretation erforderlich wird. Unabhängig davon, worauf sich eine Beobachtung von Kindern bzw. Lehr-Lernprozessen richtet, gilt es in der Professionalisierung zur Lehrkraft sich darin einzuüben und subjektive Wahrnehmungen kritisch zu reflektieren sowie mehrperspektivisch auszuwerten.

Literatur

- Allmann, Silke (2014): Beobachtung in der Montessori-Pädagogik. Freiburg: Herder.
- Fehrer, Malve (2021): Mit der Montessori-Pädagogik die beobachtende Haltung erwerben und Beobachtungen durchführen. *DAS KIND*, Heft 69, 17-42.
- Fischer, R. (2014): Das Konzentrationsphänomen bei Montessori und Csikszentmihalyi. *Zeitschrift für Montessoripädagogik*, *DAS KIND*, Heft 56, 36-52.
- Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Lenske, Gerlinde; Pham, Giang; Praetorius, Anna-Katherina; Schrader, Friedrich-Wilhelm & Ade-Thurow, Manuel (2018): Unterrichtsdiagnostik mit EMU, <http://www.unterrichtsdiagnostik.info>. [letzter Zugriff am 09.01.2025]
- Hesse, Ingrid & Latzko, Barbara (2011): Diagnostik für Lehrkräfte. Opladen: Barbara Budrich.
- Klafki, Wolfgang (2007). Schülerbeobachtung bzw. -selbstbeobachtung als Grundlage Innerer Differenzierung. In: Klafki, W. (Hrsg.) (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz, 202.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2024): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leuders, Timo; Loibl, Katharina & Dörfler, Tobias (2020): Diagnostische Urteile von Lehrkräften erklären – Ein Rahmenmodell für kognitive Modellierungen und deren experimentelle Prüfung. *Unterrichtswissenschaft*, Heft 48, 493-502.
- Ludwig, Harald (2022): Kritik und Metakritik der Pädagogik Maria Montessoris. In: Ludwig, H. (Hrsg.) (2022): Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Freiburg: Herder, 323-344.
- Meyer, Hilbert (2024): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Montessori, Maria (1916): Die Schule des Kindes. Oswald, Paul & Schulz-Benesch, Günter (Hrsg.) (2008). Freiburg: Herder.
- Montessori, Maria (1952): Das kreative Kind. Oswald, Paul & Schulz-Benesch, Günter (Hrsg.) (2007). Freiburg: Herder.
- Montessori, Maria (2017): Das Kind in der Familie. Hammerer, Franz & Ludwig, Harald (Hrsg.). Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (2018): Aufwertung der Persönlichkeit, Altersmischung und soziale Erfahrungen. Klein-Landeck, Michael & Ludwig, Harald (Hrsg.): Von der Kindheit zur Jugend. Freiburg: Herder, 269.283.
- Neff, Judith (2016): Pädagogik aus Religion? Theologische Sprache und Religion bei Montessori und in der religionspädagogischen Montessorirezeption. Münster: LIT.
- Neff, Judith (2018): Polarisierung der Aufmerksamkeit und die Beobachtung der Seelenkräfte des Kindes in der Pädagogik Maria Montessoris in der Spanne von realer Tätigkeit und Transzendenz. In: Maier, A.; Weber, J.-M.; Conrad, A. & Voss, P. (Hrsg.) (2018): Lernen zwischen Zeit und Ewigkeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 115-129.
- Neff, Judith (2023): „Von der Vorbereitung einer Umgebung hängt alles ab“ (Montessori, 1941) Gerechte Entwicklungschancen für Kinder und Jugendliche aus Sicht der Montessori-Pädagogik. *MONTESSORI*, Heft 61, 20-41.
- Pütz, Tanja (2005): Maria Montessoris Pädagogik als religiöse Erziehung. Polarisierung der Aufmerksamkeit und Meditation im Vergleich. Münster: LIT.
- Rau, Caroline; Scheunpflug, Annette (2024): Lernumgebungen für Globales Lernen gestalten. ZEP, 47. Jg., Editorial.
- Redecker, Anke (2020): Professionalisierung durch Selbstreflexion. In: Basten, Melanie; Mertens, Claudia; Schöning, Anke & Wolf, Elke (Hrsg.) (2020): Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Münster: Waxmann, 237-245.
- Rieu, Andreas; Loibl, Katharina; Leuders, Timo & Herppich, Stephanie (2020): Diagnostisches Urteilen als Informationsverarbeitender Prozess – Wie nutzen Lehrkräfte ihr Wissen bei der Identifizierung und Gewichtung von Anforderungen in Aufgaben? *Unterrichtswissenschaft*, 48 Jg., Heft 4, 503-529.

Stadler-Altmann, Ulrike (Hrsg.) (2016): Lernumgebungen. Opladen: Barbara Budrich.
Wagner, Luisa (2024): Einflussfaktoren auf die Diagnosekompetenz (angehender) Lehrkräfte – ein systematisches Literaturreview. Unterrichtswissenschaft, Heft 2.

Autorin

Neff, Judith, Dr. phil., Erziehungswissenschaft und Geschäftsführung
Montessori-Studio, Pädagogische Hochschule Weingarten,
ORCID: 0009-0000-0187-7566