

Eggenberger, Kurt; C. Staub, Fritz  
**Gesichtspunkte und Strategien zur Gestaltung von  
Unterrichtsbesprechungen: Eine Fallstudie. Lehren lernen durch angeleitete  
didaktische Unterrichtsreflexion**

*Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 2, S. 199-216*



Quellenangabe/ Reference:

Eggenberger, Kurt; C. Staub, Fritz: Gesichtspunkte und Strategien zur Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen: Eine Fallstudie. Lehren lernen durch angeleitete didaktische Unterrichtsreflexion - In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 2, S. 199-216 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134556 - DOI: 10.25656/01:13455

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134556>

<https://doi.org/10.25656/01:13455>

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 2296-8632

<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**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Gesichtspunkte und Strategien zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen: Eine Fallstudie<sup>1</sup>

Lehren lernen durch angeleitete didaktische Unterrichtsreflexion

Kurt Eggenberger und Fritz C. Staub

In einzelnen schweizerischen Lehrerbildungsinstitutionen üben Dozierende der Allgemeinen Didaktik eine doppelte Funktion aus: Zusätzlich zur Lehre begleiten sie ihre Studierenden in lehrpraktischen Übungen und in Praktika. Damit lässt sich didaktisches Denken in direktem Bezug zur Unterrichtspraxis entwickeln. Eine Fallstudie stellt die anhand von Interviews herausgearbeiteten Überzeugungen, Theoriebezüge, Strategien und Erfahrungen eines Didaktikdozenten zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen dar. Das damit beschriebene Coaching didaktischer Reflexion besteht zu einem Grossteil aus der Modellierung von Unterrichtsanalyse durch den Didaktikdozenten. Didaktische Reflexion wird dabei gedeutet als das situationsspezifische und inhaltsbezogene In-Beziehung-Setzen von Lernzielen, Unterrichtsdesign, Lehrformen/Lehrmethoden und psychologisch-didaktischen Perspektiven im Hinblick auf lernwirksame Unterrichtsgestaltung.

In der Schweiz wird der didaktischen Handlungskompetenz für die Praxis, insbesondere in der Ausbildung für die Volksschullehrer und -lehrerinnen, seit jeher grosse Wichtigkeit beigemessen. Die Seminare, als bis anhin weitest verbreitete Form von Lehrerbildungsinstitutionen für Volksschullehrer und -lehrerinnen, legten grosses Gewicht auf Einführung und Begleitung der Studentinnen und -studenten in das Praxisfeld. Wie weit die laufende Umwandlung der Seminare in Fachhochschulen bzw. die Ein- oder Angliederung der Lehrerbildung an Universitäten diese Lernkultur weiter führen kann, bleibt bis jetzt offen. Die Tertiarisierung der Lehrerbildung steht insbesondere im Hinblick auf die Konzeption und institutionelle Organisation der berufspraktischen Ausbildungselemente vor wichtigen Gestaltungsfragen.

Hauptelemente der traditionellen Praxisbegleitung und Unterstützung von Lehrstudierenden sind die Vorbesprechungen von Unterricht, die Unterrichtsbeobachtung und die Unterrichtsnachbesprechungen durch eine speziell für diese Funktionen ausgewählte und vorbereitete Praxislehrerschaft. An einigen Lehrerbildungsinstitutionen tritt zu diesen ein weiteres Element von Praxisbegleitung: Lehrkräfte der erziehungswissenschaftlichen Fächer unterrichten ihre Lehrstudierenden nicht nur in Didaktik, Psychologie und Pädagogik, sondern unterstützen und begleiten diese auch bei ihren Unterrichtsversuchen in der Praxis. Diese Organisationsstruktur ermöglicht es beispielsweise den Dozenten und Dozentinnen der Allgemeinen Didaktik, das didaktische Denken in direktem Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis der Lehrstudierenden und -studenten zu unterstützen und mit ihnen zu reflektieren.

---

<sup>1</sup> Grundlage dieses Artikels ist ein in Englisch verfasstes Konferenzpapier für eine Posterpräsentation an der 8. Konferenz der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), in Göteborg, Schweden, September 1999: Staub, F.C. & Eggenberger, K. "Learning to teach through guided didactic reflection". Miriam Leuchter verfasste eine erste deutsche Übersetzung dieses Papiers, welche für den vorliegenden Artikel von den Autoren gekürzt und überarbeitet wurde.

Die Handlungswirksamkeit und Effektivität erziehungswissenschaftlich-didaktischer Ausbildung wird oft in Frage gestellt (z.B. Feiman-Nemser, 1990; Oelkers & Oser, 2000). Auf diesem Hintergrund sind Ausbildungselemente, welche der Förderung von Theorie-Praxis-Bezügen dienen, von hohem Interesse. Zur Entwicklung von Unterrichtsexpertise werden Aus- und Weiterbildungsformen gefordert, welche nicht alleine theoretisches Wissen vermitteln, sondern Lehrpersonen vermehrt konkret vor Ort in ihrer Unterrichtsarbeit unterstützen (z.B. Borko & Putnam, 1995; Joyce & Showers, 1995; Morine-Dershimer & Kent, 1999).

Die im Folgenden dargestellte Fallstudie will dazu beitragen, ein traditionsreiches, auf die Herstellung von Theorie-Praxis-Bezügen zielendes Ausbildungselement schweizerischer Lehrerbildung zu beschreiben<sup>2</sup> und zu reflektieren.

## A Kontext und Fragestellung der Fallstudie

### 1. Die Praxisbegleitung der nachmaturitären Lehrerbildung am Seminar Biel

Der Kanton Bern hat, ergänzend zur seminaristischen Ausbildung, die tertiäre Lehrerbildung schon lange vor den jetzt laufenden Tertiärisierungs-Reformen eingeführt. Seit mehr als zwei Jahrzehnten wird in Bern und Biel eine viersemestrige Vollzeitausbildung für Inhaber eines Maturitätsausweises angeboten.

Eine wichtige Leitvorstellung der Ausbildung in Biel ist die Verknüpfung von wissenschaftlich fundierten Theorien mit der Praxis des Lehrens und Lernens in der Schule. Planungsgespräche über die Umsetzung von Aufträgen in Unterricht sowie die Reflexion über durchgeführten Unterricht versuchen, erziehungswissenschaftliche Theorien zur Anwendung zu bringen. Ein zentrales Prinzip der praxisbezogenen Ausbildung besteht darin, dass die Lehrerstudentinnen und -studenten während der gesamten zwei Ausbildungsjahre zunehmend Verantwortung in der Unterrichtspraxis übernehmen. Wöchentliche halbtägige Lehrübungen während der ersten drei Semester, ein Einführungspraktikum, zwei einwöchige und ein Zweiwochenpraktikum sowie ein Schlusspraktikum von fünf Wochen stützen den geleiteten Aufbau eines didaktischen Handlungsrepertoires. Zudem findet im ersten Ausbildungsjahr ein 'Didaktischer Kurs' unter Leitung des Didaktikdozenten statt: Alle zwei Wochen gestalten zwei Studierende - zusammen mit einer Praxislehrkraft - Teile eines Schulhalbtages. An diesen Veranstaltungen nehmen weitere Studierende und die Didaktiklehrperson teil. Die durchgeführten Lektionen stehen in engem thematischen Zusammenhang mit dem aktuellen Thema der Allgemeinen Didaktik. Vor Ort wird so Unterricht theoriebezogen reflektiert und Theorie in Unterricht umzusetzen versucht.

Während der wöchentlichen Lehrpraktika und in den Blockpraktika werden die Lehrerstudentinnen und -studenten in erster Linie von den dort unterrichtenden Klassenlehrkräften begleitet. In den zwei Jahren der Ausbildung wird somit jeder Lehrer-

student, jede Lehrerstudentin von vier oder fünf verschiedenen Klassenlehrkräften betreut, die je andere Stärken haben und auch unterschiedlich unterrichten. Ferner werden die Lehrerstudentinnen und -studenten von Seminarlehrkräften der Erziehungswissenschaften - Allgemeine Didaktik, Psychologie, Pädagogik und gelegentlich von Fachdidaktikern - besucht und begleitet. Die Seminarlehrer und -lehrerinnen beobachten die Lektionen der Lehrerstudentinnen und -studenten und führen nach der Lektion mit ihnen ein Gespräch, welches die beobachtete Lektion, die Lehrerrolle und Probleme des praktischen Unterrichtens zum Gegenstand hat. Die Seminarlehrkräfte interpretieren ihre Rolle als Lernbegleiter je nach persönlichem Stil und je nach Fach, welches sie repräsentieren. Das Kennenlernen unterschiedlicher Perspektiven wird für die Einführung der Lehrerstudenten und -studentinnen als hilfreich und notwendig erachtet. Die Besuche der Dozentinnen und Dozenten in den Übungsklassen erfüllen zwei weitere, wichtige Funktionen: Einerseits bewahren die Theorielehrkräfte auf diese Weise eine enge Beziehung zur Schule, andererseits nehmen sie ihre Verantwortung wahr, die Klassenlehrpersonen in ihrer Rolle als Lernbegleiter der Lehrerstudentinnen und -studenten zu unterstützen und zu beraten.

### 2. Fragestellung und Vorgehen

Das Ziel dieser Fallstudie besteht darin, für einen erfahrenen Dozenten der Allgemeinen Didaktik herauszuarbeiten, auf welchen zentralen Überzeugungen und theoriebezogenen Wissensbeständen seine Reflexion von Unterricht basiert und mittels welcher Strategien er die Kompetenz zur didaktischen Reflexion seiner Lehrerstudentinnen und -studenten im Kontext von Unterrichtsbesprechungen zu fördern sucht. Am Beispiel eines Allgemeindidaktikers wird untersucht, wie eine Theorielehrperson in der praxisbezogenen Interaktion mit Lehrerstudentinnen und -studenten im Rahmen von Unterrichtsbesprechungen Lerngelegenheiten zu gestalten sucht.

Die Studie entstand aus der Zusammenarbeit der beiden Autoren dieses Artikels, einem Erziehungswissenschaftler (Fritz Staub) und einem Allgemeindidaktiker (Kurt Eggenberger). In ausgedehnten halbstrukturierten Interviews wurde der Allgemeindidaktiker bezüglich seiner Praxis im Kontext von Unterrichtsbesprechungen und den ihn leitenden Überzeugungen befragt. Zudem begleitete ihn der Forscher bei Unterrichtsbesuchen im Rahmen eines im letzten Ausbildungssemester jeweils erfolgenden fünfwöchigen Praktikums an Mehrjahrgangsklassen, die in zwei Fällen auch auf Video aufgezeichnet wurden. Mittels einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 1995) der Tonbandaufzeichnungen und Feldnotizen suchte der Erziehungswissenschaftler die vom Allgemeindidaktiker in den Interviews und in informellen Gesprächen vertretenen Kernüberzeugungen und Strategien herauszuarbeiten und darzustellen. Diese Zusammenfassungen und die damit verknüpften Strukturierungsvorschläge wurden sodann in mehrfach durchgeführten Validierungsdialogen diskutiert und überarbeitet, bis sich der Allgemeindidaktiker mit den Zusammenfassungen identifizieren konnte.

Im Folgenden stellen wir die Hauptergebnisse dieser Arbeit dar und fassen die vom Allgemeindidaktiker vertretenen zentralen Gesichtspunkte und Strategien zur

<sup>2</sup> Ausgangspunkt dieser Fallstudie war das Ziel, für US-amerikanische Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner ein Stück schweizerischer Lehrerbildungskultur zugänglich zu machen. Die im Rahmen dieser Fallstudie hergestellten Videoaufzeichnungen von Unterricht und Unterrichtsbesprechungen wurden durch das Institute for Learning der Universität Pittsburgh finanziert.

Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen sowie damit zusammenhängende Erfahrungen zusammen.

## B Strategien und Gesichtspunkte zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen eines Allgemeindidaktikers

In Bezug auf die Gestaltung der Begleitung von Lehrerstudentinnen und -studenten im Kontext von Unterrichtslektionen geht es einerseits um die Frage nach den Grundlagen, die zur Auswahl der Gesprächsgegenstände und Themenbereiche führen: WAS wird in Unterrichtsnachbesprechungen besprochen? Andererseits geht es darum, WIE die ausgewählten Themenbereiche und Perspektiven in den Dialog eingebracht werden. Ein erster Teil dieses Artikels geht auf die Beziehungsgestaltung ein, welche für den Allgemeindidaktiker eine wichtige Voraussetzung für das Zustandekommen von produktiven Reflexionsanlässen darstellt. Das zweite Teilkapitel hält fest, mittels welcher Strategien der Allgemeindidaktiker im Verlauf von Unterrichtsbesuchen Beobachtungen und potenzielle Gesprächsgegenstände sammelt. Das dritte Teilkapitel stellt dar, aufgrund welcher theoriebezogenen Perspektiven Unterrichtsplanung und unterrichtliches Geschehen reflektiert werden. Das vierte Teilkapitel sucht allgemeine Orientierungen herauszuarbeiten, welche die Auswahl von Themen und Perspektiven für die Unterrichtsnachbesprechungen leiten. Im letzten Teilkapitel des Ergebnisteiles werden schliesslich einige Muster beschrieben, wie bestimmte Themenbereiche und Perspektiven im Begleitprozess in das Reflexionsgespräch mit der Lehrerstudentin oder dem Lehrerstudenten eingebracht werden und damit didaktische Reflexion zu fördern suchen.

### 1. Begleitbeziehungen aufbauen und pflegen

Zur Gestaltung des sozialen Settings der Unterrichtsnachbesprechung werden der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung mit dem Lehrerstudenten oder der Lehrerstudentin sowie der Einbezug der Praktikumslehrperson als besonders wichtig betrachtet.

#### *Vertrauensvolle Beziehungen aufbauen*

Erst eine von gegenseitigem Vertrauen getragene Beziehung zwischen den Akteuren eines Reflexionsgesprächs ermöglicht das Anbringen konstruktiver Kritik. Die Grundlage für diese Beziehung ist idealer Weise bereits vor den eigentlichen Unterrichtsbesprechungen durch gemeinsame Erfahrungen in anderen Settings aufgebaut worden. Gelegenheiten für vielfältige Interaktion und Kommunikation ergeben sich im Rahmen der Ausbildungsveranstaltungen zur Allgemeinen Didaktik, zum Beispiel in den Diskussionen zur Gestaltung und Durchführung von Übungslektionen, in Studienwochen oder bei weiteren Veranstaltungen im Schulleben. Auf den Aufbau einer positiven Einstellung der Lehrerstudentinnen und -studenten zu (selbst-)kritischen Unterrichtsreflexionen ist schon früh in der Ausbildung zu achten. Dazu gehört die Überzeugung, dass (Selbst-)Beurteilung und (Selbst-)Kritik von Unterricht sowie die Analyse von Unterrichtsplanungen Teil einer professionellen Reflexion sind und nicht darauf abzielen, die Studierenden als Person zu beurteilen. Um die für die Begleitung

notwendige Unbefangenheit zu ermöglichen, ist es ausschlaggebend, dass sich alle am Begleitprozess beteiligten Personen möglichst gut kennen.

#### *Die Klassenlehrperson einbeziehen*

An etwa vier von fünf Unterrichtsbesprechungen mit Studierenden nimmt die Klassenlehrperson wenigstens phasenweise teil und wird in die Besprechung einbezogen. Den überaus erfahrenen Klassenlehrkräften kommt beim Begleiten der Lehrerstudentinnen und -studenten eine spezielle Rolle zu, welche sich von derjenigen der Theorielehrkraft unterscheidet. Die Teilnahme und der Einbezug der Klassenlehrkraft bei der Unterrichtsnachbesprechung mit den Lehrerstudentinnen und -studenten ist aus folgenden Gründen für die Qualität der Unterrichtsreflexion von grossem Wert: (1) Die Klassenlehrkraft wählt aufgrund ihrer curricularen Ziele den Teil des Lehrprogramms aus, welcher von der Lehrerstudentin, vom Lehrerstudenten unterrichtet werden soll. Sie verfügt damit über die für die Besprechung von Lernprozessen zentrale Kenntnis der Lernziele und ihrer Einbettung in grössere curriculare Zusammenhänge. (2) Die Studierenden sind verantwortlich dafür, Unterrichtseinheiten zu entwerfen und die notwendigen Materialien bereitzustellen. In den Vorbesprechungen mit den Klassenlehrkräften stellen die Studierenden ihre Unterrichtsplanungen zur Diskussion und überarbeiten sie aufgrund der Besprechung. Den Klassenlehrpersonen kommt damit bei der Entwicklung von Unterrichtsvorhaben eine wichtige Funktion zu, und sie haben meist sehr gute Kenntnisse von den Absichten und didaktischen Vorhaben ihrer Praktikanten und Praktikantinnen. (3) Aufgrund ihrer grossen Erfahrung mit Schülern ihrer Klassenstufe wissen die Klassenlehrpersonen sehr viel über den Stand des Wissens und des Verstehens ihrer Schüler. Sie kennen die besonderen Schwierigkeiten von Unterrichtsinhalten und besondere Schwächen einzelner Schüler, und sie können damit auch die Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades von Aufgabenstellungen beurteilen. (4) Klassenlehrpersonen beobachten weitaus mehr Unterrichtseinsätze des betreffenden Studenten, der betreffenden Studentin, als dies für den Dozenten, die Dozentin möglich ist. Die Beobachtungen und Einschätzungen einer Klassenlehrkraft verhelfen der Theorielehrperson zu wichtigen Informationen bezüglich speziellen Aspekten und besonderen Problemen, die mit den Lehrerstudenten diskutiert werden sollten.

### 2. Strategien zum Sammeln von potenziellen Gegenständen der Reflexion

Unterrichtsbesprechungen setzen voraus, dass geeignete Reflexionsgegenstände in Form von Beobachtungen verfügbar sind. Beobachtungsnotizen oder mit dem Unterricht in direktem Zusammenhang stehende konkrete Objekte, wie zum Beispiel Schülerarbeiten, sind wichtige Erinnerungshilfen. Die Beobachtung beschränkt sich jedoch nicht allein auf passive Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens. Während Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen kann ein Beobachter durch Interaktion mit den Lernenden zusätzliche Information zum Lehr-Lernprozess beschaffen. Die im Folgenden beschriebenen Strategien dienen der Sammlung von potenziellen Gegenständen der Unterrichtsreflexion.

### *Schriftliche Lektionsvorbereitung der Studierenden konsultieren*

Von den Lehrerstudentinnen und -studenten wird eine schriftliche Unterrichtsvorbereitung verlangt, die mit der Klassenlehrkraft vorgängig besprochen worden ist und einer auf Unterrichtsbesuch kommenden Theorielehrkraft kurz vor Unterrichtsbeginn abgegeben wird. Die Form dieser Vorbereitungen verändert sich im Laufe der Ausbildung. Mit zunehmenden didaktischen und fachdidaktischen Kenntnissen wird sie elaborierter. Gegen Ende der Ausbildung muss sich die schriftliche Unterrichtsvorbereitung jedoch praktikablen Formen von 'alltäglichen' Vorbereitungen annähern. Durchgehend aber bleiben die Sachdurchdringung, der Bezug der Lerngruppe zum Thema und die Zielausrichtung der methodischen Vornahmen unabdingbare Bestandteile der schriftlichen Vorbereitung. Diese Angaben geben wichtige Anhaltspunkte für die Unterrichtsbesprechung.

### *Beobachtungsnotizen während der Lektion anfertigen*

Der Allgemeindidaktiker hat eine eigene Form entwickelt, wie er Beobachtungsnotizen während des Unterrichts anfertigt. Diese Notizen beinhalten unter anderem die von den Lehrerstudierenden gegebenen Anweisungen und gestellten Aufgaben und auszugsweise den Wortlaut von gestellten Fragen. Diese konkreten Unterrichtselemente geben Beispiele und Begründungselemente für die nachfolgende Besprechung ab. Folgende Leitstrategien werden für das Anfertigen von Notizen zu befolgen versucht:

- erstelle so viele Notizen wie möglich, um den Lektionsverlauf zu erfassen;
- notiere Beobachtungen und Kommentare in getrennten Spalten;
- beschreibe Aufträge, Aufforderungen, Anweisungen, Impulse und Fragen der Lehrkraft und notiere Beiträge und Lernaktivitäten der Schüler, die dadurch ausgelöst werden (mit wörtlichen Beispielen);
- identifiziere die zentralen Unterrichtsschritte einer Lektionsgestaltung und markiere diese in den Notizen mittels einer horizontalen Linie. Halte die Zeitspanne für die einzelnen Unterrichtsschritte fest;
- analysiere und kommentiere diese Unterrichtsschritte vor dem Hintergrund der für das Lernen der Schüler wesentlichen psychologisch-didaktischen Aspekte in einer dritten Spalte.

### *Schülerarbeiten auswählen*

Die Lehrerstudentinnen und -studenten werden häufig gebeten, Schülerarbeiten im Zusammenhang mit einem bestimmten Auftrag einzusammeln. Aufgrund einer kurzen Überprüfung werden Beispiele erfolgreicher und schwächerer Arbeiten ausgewählt, um diese in der Nachbesprechung zu erörtern.

### *Aufgabenverständnis und Lernstand ausgewählter Schüler während der Einzelarbeit diagnostizieren*

Während Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen nimmt der Lernbegleiter oft Kontakt zu einzelnen Schülerinnen und Schülern auf und bittet diese, ihm ihre Tätigkeit zu erklären. Diese Interaktionen liefern wertvolle Informationen, um das Verstehen der Schüler und Schülerinnen in Bezug auf Arbeitsaufträge und auftauchende Schwierig-

keiten zu erschliessen. Solche Beobachtungen können zum Gegenstand der Besprechung werden. Individuelle Schülerantworten erlauben eine detaillierte Diskussion von Lernstand und Schwierigkeiten der Schüler.

### *Individualisierte Unterrichtselemente während der Einzelarbeit erproben*

Der Unterrichtsbeobachter setzt sich in Gruppen- oder Einzelarbeitsphasen zu den Schülern, hört und sieht ihnen bei der Arbeit zu und lässt sich Aufgaben oder Lösungsüberlegungen erklären.

Wenn Schwierigkeiten erkennbar werden, experimentiert er mit Mikrointerventionen, indem er beispielsweise die Aufgabe auf eine andere Art darbietet oder die Fragen transformiert. Sowohl Erfolge als auch Misserfolge von solchen Mikrointerventionen können fruchtbare Inhalte der nachfolgenden Besprechung werden.

### *3. Unter welchen zentralen Perspektiven wird Unterricht reflektiert?*

Unterrichten ist ein hoch komplexer und dynamischer Prozess, dessen Gestaltung und Steuerung hohe Anforderungen stellt (Bromme, 1992; Shavelson & Stern, 1981; Wahl, 1991). Lehrpersonen versuchen, durch vielfältige Handlungen spezifische Lernprozesse auszulösen und zu unterstützen. Wie über die Gestaltung und Durchführung von komplexen Phänomenen wie Unterricht nachgedacht und kommuniziert werden kann, ist abhängig davon, welches Repertoire an Begriffen hierzu zur Verfügung steht. Je nach Differenzierungsgrad des vorhandenen begrifflich-theoretischen Wissens, besteht eine enorme Vielfalt an Begriffen, die hierzu verwendet werden können. Im Kontext von praktischen Handlungen mit zeitlich beschränkten Ressourcen sind jedoch dem Planungs- und Reflexionsaufwand meist enge Grenzen gesetzt. Es muss also darum gehen, für die jeweilige Situation möglichst fruchtbare begriffliche Perspektiven anzuwenden. So steht auch ein Allgemeindidaktiker immer wieder vor der Notwendigkeit, aus der grossen Vielfalt allgemeindidaktischer Ansätze und Begriffe die ihm für das Lernen der Lehrerstudenten und -studentinnen sinnvoll erscheinende Auswahl treffen zu müssen. In Abhängigkeit des eigenen Erfahrungshintergrundes sowie der rezipierten Theorien werden sich die bevorzugten begrifflichen Strukturen unterscheiden.

Für den in dieser Fallstudie befragten Allgemeindidaktiker stellen wir im Folgenden die Hauptelemente dar, welche die aus seiner Sicht zentrale theoretische Grundlage für die Reflexion von Unterricht mit Lehrerstudierenden bilden. Die damit aufgeführten Perspektiven charakterisieren zugleich die Art von Unterrichtsreflexion, welche der Dozent für Allgemeine Didaktik als Praxisbegleiter bei Lehrerstudentinnen und -studenten auszulösen und zu entwickeln sucht.

Neben den Kernthemen Lerninhalte und Lernziele können die für die Reflexion über Unterrichtsgestaltung zentralen Begriffe in zwei weitere Hauptkategorien eingeteilt werden: in eine Gruppe heterogener Konzepte, welche sich auf Unterrichtsformen und -methoden beziehen, und in eine Gruppe von psychologisch-didaktischen Begriffen, welche in engem Bezug zu Theorien der Allgemeinen Didaktik und der Psychologie stehen.

Zusätzlich zu diesen zentralen Reflexionsbereichen werden in der Besprechung wenn nötig auch andere Themen wie erzieherisch-pädagogische Probleme oder Pro-

bleme mit Bezug auf die Rollenidentifikation der Lehrerstudentinnen oder -studenten aufgenommen. Die herausgearbeiteten Reflexionsperspektiven, welche sich in der langjährigen Berufspraxis des befragten Allgemeindidaktikers als besonders relevant und nützlich erwiesen haben, beziehen sich auf den *didaktischen Kern von unterrichtlichem Handeln*. Damit soll aber in keiner Weise die Fruchtbarkeit von Unterrichtsreflexion unter weiteren Perspektiven wie pädagogisch-erzieherischen, soziologischen oder sozialpsychologischen Fragestellungen negiert werden.

### Lerninhalte

Ein gründliches Verständnis und die Analyse des zu lehrenden Fachinhalts sind für gute Lektionsvorbereitungen und gelungenen Unterricht eine notwendige Voraussetzung. Lektionsvorbereitung, die sich auf oberflächliches Kennenlernen des Stoffes im Lehrbuch beschränkt, wird als ungenügend angesehen. Unterrichtsplanung erfordert eine genaue Analyse des zu vermittelnden Fachwissens, auf dem die didaktische Transformation aufbaut. Trotz guter Vorbildung fehlt den Studierenden gelegentlich die Einsicht, dass Probleme bei der Umsetzung auf nicht hinreichend kohärentes Wissen zurückzuführen sind. Vielfach verursacht ein als einfach geltender curricularer Unterrichtsgegenstand mehr Schwierigkeiten im Unterricht als ein Inhalt, den die Studierenden vor dem Unterrichten neu lernen müssen.

### Lernziele

Lernziele bilden einen zentralen Gegenstand der didaktischen Reflexion. Lehrkräfte müssen dazu in der Lage sein, ihre Auswahl der Lernziele für eine bestimmte Klassenstufe zu begründen. Lehrkräfte können ihren Unterricht nur aufgrund eines klaren Verständnisses der Lernziele planen und durchführen sowie über ihre Unterrichtshandlungen nachdenken. Dabei sollten Lernziele nicht auf verhaltenstheoretische Operationalisierungen reduziert werden. Klare Grundanliegen, die der Unterricht zu verfolgen sucht, sind die wichtigste Anforderung an die Lernzielbildung. Nur auf dieser Grundlage lässt sich der im Verlauf einer Lektion erreichte Lernstand einschätzen und beurteilen.

### Lehrformen und Lehrmethoden

Unter den vielen Möglichkeiten, wie über Lehren und Muster von Unterrichtsaktivitäten kommuniziert werden kann, haben die folgenden begrifflichen Kategorien für den befragten Allgemeindidaktiker eine besonders prominente Rolle:

*Grundformen des Lehrens:* Eine grosse Vielfalt von Konzepten nimmt Bezug auf Muster von Unterrichtsaktivitäten. Folgende Begriffe werden häufig gebraucht, um Formen des Lehrens zu erörtern: Aufgaben stellen und Anweisungen geben, Erklären und Darbieten, Vorzeigen, geführte Beobachtung, Lesen mit Schülern, Texte mit Schülern verfassen, problemlösender Aufbau von Begriffen, Durcharbeiten von neuem Wissen, Üben und Wiederholen, Anwenden von neuem Wissen und Begleiten von Schülerarbeit (vgl. Aebli, 1983).

*Lernarrangements:* Das Zusammenwirken von verschiedenen Grundformen in komplexeren Unterrichtsvorhaben, wie zum Beispiel in den so genannten 'erweiterten Lehr- und Lernformen', werden als Lernarrangements analysiert.

*Interaktionsmuster:* Auf welche Weise nehmen die Lehrerstudentinnen und -studenten Schülerbeiträge entgegen? Wie stellen sie Fragen und wie geben sie Lernimpulse? Wie tragen sie neue Gedanken vor und wie erklären sie diese? Wie werden Unterrichtsgespräche gestaltet und welche Formen der Gesprächsführung werden verwendet?

*Unterrichtsmanagement:* Fragen zur Klassenführung und -organisation werden unter interdisziplinären Gesichtspunkten diskutiert, welche Didaktik, Pädagogik und pädagogische Psychologie mit einbeziehen.

*Vermittlungstechniken:* Spezielle Methoden und Techniken, die praktisch wertvolle Anweisungen anbieten, umfassen beispielsweise Hinweise zu Anschriften an die Wandtafel oder Anweisungen für Hefteinträge.

### Psychologisch-didaktische Dimensionen

Die folgenden fünf Dimensionen psychologisch-didaktischen Denkens bewähren sich als Analyseperspektiven für Überlegungen zu Lernzielen, Unterrichtsformen, Unterrichtsmethoden und Techniken und der Gesamtgestaltung von Lektionen. Die Konzeption der ersten drei Dimensionen beruht auf der von Aebli (1983) entwickelten Allgemeinen Didaktik, die vierte (Aktionsformen) und fünfte Dimension (Sozialformen) entsprechen zwei in der Allgemeinen Didaktik gängigen Kategorien (zusammenfassend dargestellt in Terhart, 1997; Vogel, 1975).

*Struktur des zu vermittelnden Wissens oder Könnens (Inhaltsstruktur):* Um die im Hinblick auf das Erreichen von ausgewählten Lernzielen notwendigen Lernprozesse zu antizipieren und geeignet zu gestalten, sind die dem Lernziel zugrunde liegenden fachinhaltspezifischen *Handlungsschemata, mentalen Operationen oder Begriffe* zu untersuchen und zu klären.

*Repräsentationsmedien:* Die einem Lernziel zugrunde liegende Wissensstruktur kann auf verschiedene Weisen repräsentiert werden. Mit Bruner, Olver und Greenfield (1966) wird zwischen *enaktiven, ikonischen* und *symbolischen* Medien unterschieden. Wissen kann im Kontext von Handlungen, mit Hilfe von realen Gegenständen oder Bildern, oder mittels rein symbolischer Repräsentationen wie mündlichen Erklärungen oder Texten vermittelt werden.

*Funktionen im Lernprozess:* Die folgenden Funktionen werden für einen bewusst angeleiteten Lernprozess als zentral erachtet: *Problemorientierter Aufbau* von neuem Wissen, *Durcharbeiten* von Wissen (aus unterschiedlichen Blickwinkeln durchdenken oder in verschiedenen Darstellungsmedien bearbeiten), *Üben/ Wiederholen* und *Anwenden von neuem Wissen und Können*. Diese Funktionen stellen ein allgemeines Phasenmodell dar, von welchem angenommen wird, dass es einen vollständigen Lernzyklus beschreibt. Innerhalb der Lektionen werden diese Funktionen mit Bezug auf die Teilziele der Lektion oft hierarchisch verschachtelt. Schüleraktivitäten, Aufträge, Materialien und Unterrichtsmethoden müssen auf ihre Funktion für das Lernen hin überdacht werden.

*Aktionsformen:* Die Lehrer-Schüler-Interaktion kann hinsichtlich der von der Lehrkraft angebotenen Führung und Anleitung sehr verschieden gestaltet werden. Der Lehrkraft und den Lernenden werden beim Aufbau von Wissensstrukturen dabei un-

terschiedliche Rollen zugeteilt. Folgende drei Hauptformen, die Lehrer-Schüler-Interaktion in Lernsituationen bezüglich ihres Anleitungsgehalts zu strukturieren, werden unterschieden: (a) Die Lehrperson leitet die Schüler durch Darbietung, die Schülerinnen und Schüler lernen nachvollziehend (*expositorischer Unterricht*); (b) die Schüler konstruieren den Lerninhalt unter Anleitung der Lehrkraft im fragend-entwickelnden bzw. problemlösenden Verfahren (*erarbeitender Unterricht*); (c) die Schüler erarbeiten den Stoff selbständig, mit beschränkter direkter Hilfe in von der Lehrkraft orchestrierten Lernumgebungen (*entdeckendes Lernen*).

*Sozialformen:* Die Variation der sozialen und räumlichen Organisation im Klassenzimmer drückt sich in einigen Grundformen aus: *Ganzklassenunterricht*, *Gruppenunterricht*, *Partnerarbeit* und *Einzelarbeit*. Diese Formen unterscheiden sich in ihrer jeweiligen Sitzordnung, der Art des sozialen Kontakts und der Art der erforderlichen Kommunikation. Die Wahl der räumlich-sozialen Profile kann viele Auswirkungen auf den Lehr-Lernprozess haben. Fragen der Differenzierung und Individualisierung sind im Zusammenhang mit dem räumlich-sozialen Profil zu klären.

#### *Gestaltung einer Unterrichtseinheit (Design)*

Die Sequenzierung von Lehr- und Lernaktivitäten in einer Unterrichtseinheit mit einer bestimmten zeitlichen Dauer der einzelnen Schritte kann als ihr Design verstanden werden. Welches ist die Gesamtstruktur oder das Makrodesign einer Unterrichtseinheit? Wurden Aufgaben, Materialien und Aktivitäten so ausgewählt, dass sie den beabsichtigten Lerneffekt fördern? Sind fehlende Elemente zu erkennen? Ist die Gesamtstruktur kohärent? Die Analyse des Designs erfolgt einerseits auf der Grundlage eines Repertoires von Begriffen, welche sich auf Grundformen, Methoden und Techniken des Lehrens beziehen, andererseits liefern die fünf psychologisch-didaktischen Dimensionen wichtige Reflexionsbegriffe.

#### *4. Orientierungen bei der Auswahl von Themen und Perspektiven für die Unterrichtsnachbesprechung*

Welche grundlegenden Orientierungen und Ziele des Theorielehrers und Lernbegleiters beeinflussen die Auswahl der Reflexionsgegenstände und der Reflexionsperspektiven?

##### *Bezugnahme auf die beobachteten Unterrichtshandlungen der Studierenden und den Lernprozess der Schüler und Schülerinnen*

Unterrichtsnachbesprechungen suchen auf die beobachteten unterrichtlichen Handlungen der Lehrerstudentinnen und -studenten einzugehen und beziehen diese auf die Lernprozesse und Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen sowie auf die zugrunde liegende Unterrichtsplanung. In Praktika besprechen Lehrerstudentinnen und -studenten die Planungsunterlagen mit der Praxislehrperson. In der Regel hat der Allgemeindidaktiker für seine Unterrichtsbesuche vor der Unterrichtsbeobachtung keine Einsicht in die Vorbereitungen der Lehrerstudentinnen und -studenten und macht sich aufgrund der zu Beginn der Lektion überreichten Unterrichtspräparation ein Bild von der Unterrichtsplanung. Hauptziel eines Reflexionsgesprächs ist die gemeinsame Analyse des realisierten Unterrichts auf dem Hintergrund der Unterrichtsplanung un-

ter mehreren Aspekten: Einerseits wird besprochen, ob der Unterricht und die diesem zugrunde liegende Planung das intendierte Lernen der Schülerinnen und Schüler erfolgreich angeregt und unterstützt hat, andererseits werden mögliche Veränderungen und künftige Lernschritte der Lehrerstudentinnen und -studenten vorgeschlagen.

##### *Berücksichtigung der Einschätzungen der Studierenden durch die Praxislehrkraft*

Die Beobachtungen, Kommentare und Fragen der Praxislehrperson beeinflussen ebenfalls die in Unterrichtsbesprechungen mit dem Allgemeindidaktiker angegangenen Themen. Oft erörtert der Didaktiker mit der Klassenlehrkraft vor dem Reflexionsgespräch 'unter vier Augen' die allgemeinen Leistungen der Studierenden und die beobachtete Lektion. Diese Gespräche führen zu einer Auswahl von Themen, die aus der Sicht der Praxislehrperson wichtige Lerngelegenheiten für die Lehrerstudentin oder den Lehrerstudenten darstellen können. Andererseits kann der Allgemeindidaktiker dazu beitragen, dass so die Beurteilungen und Vorschläge der Klassenlehrkraft in einen erweiterten didaktischen Zusammenhang gestellt werden.

##### *Den Nutzen von didaktischen Konzepten und didaktischer Reflexion erfahrbar werden lassen*

In seiner Rolle als Dozent für Allgemeine Didaktik ist es für den Lernbegleiter ein vordringliches Ziel, immer wieder aufzuzeigen und erfahrbar werden zu lassen, dass die in der Ausbildung vermittelte Allgemeine Didaktik nützliche Konzepte bereithält, welche für die Kommunikation und Reflexion über Unterricht und Lektionsplanung hilfreich sind. Dies sollte die Lehrerstudentinnen und -studenten dazu anregen, ihre eigene begrifflich-theoretische Basis für die Reflexion von Unterricht zu entwickeln und aktiv zu verwenden. Die in der Allgemeinen Didaktik vermittelten Begriffe und deren angeleitete Anwendung im Kontext von Unterrichtsbesprechungen zielen letztlich darauf, bei den Lehrerstudierenden den Aufbau von flexiblen Gewohnheiten theoriebasierter Reflexion von Unterricht und Unterrichtsplanung zu fördern. Die Glaubwürdigkeit des Allgemeindidaktikers als Lernbegleiter hängt sehr davon ab, ob seine didaktischen Reflexionen nachvollziehbar und begründbar sind, und ob die erarbeiteten Vorschläge in Unterricht umsetzbar sind.

##### *Dem Stand des didaktischen Wissens der Studierenden Rechnung tragen*

Die in Lektionsnachbesprechungen aufgegriffenen Themen und Aspekte sind notwendig immer sehr selektiv und sie verändern sich auch im Verlauf der Ausbildung. Die vom Allgemeindidaktiker geführten Nachbesprechungen fokussieren besonders auf Themen, auf die Lehrerstudentinnen und -studenten durch ihr in der Ausbildung erworbenes didaktisches Wissen vorbereitet sind. Das Ausbildungskonzept legt zu Beginn der Ausbildung einen starken Akzent darauf, die Studentinnen und -studenten ihre Rolle als Lehrperson finden zu lassen. In einer späteren Phase wird differenzierter psychologisch-didaktischen Reflexionen zunehmend mehr Gewicht beigemessen.

##### *Auch die Praxislehrperson ist Adressat von didaktischen Reflexionen*

Die Gespräche des Theorielehrers mit den Lehrerstudentinnen und -studenten bieten zugleich auch Gelegenheiten für die anwesende Praxislehrperson, ihre didaktische

Reflexion zu vertiefen. Viele Klassenlehrpersonen, die als Praxislehrkräfte mit dem Seminar zusammenarbeiten, tun dies während vieler Jahre. Mit ihrer Teilnahme an den vom Dozenten in Allgemeiner Didaktik geführten Unterrichtsbesprechungen erhalten sie Gelegenheit, mit einer theoriebezogenen Kultur der didaktischen Reflexion zunehmend vertrauter zu werden.

5. Zur Art und Weise, wie Themen und Perspektiven in die Nachbesprechung eingebracht werden

Im Folgenden werden einige allgemeine Strategien beschrieben, wie der Allgemein-didaktiker als Lernbegleiter in den Unterrichtsnachbesprechungen Themen und Reflexionsperspektiven aufgreift und einbringt. Er folgt dabei keiner festgelegten Reihenfolge. Vielmehr werden die während der Beobachtungsphase gewonnenen Reflexionsobjekte, die aufgrund der allgemeinen Orientierungen als besonders relevant eingeschätzt werden, sehr situationsbezogen im Gespräch aufgenommen. Reflexionsperspektiven werden jedoch auch nicht rein zufällig oder isoliert aufgegriffen. Ein zentrales Merkmal für die Gestaltung der Unterrichtsnachbesprechungen besteht darin, dass Unterricht nicht bloss in additiver Weise unter isolierter Anwendung einzelner Reflexionsperspektiven besprochen wird. Ein Charakteristikum der hier dargestellten didaktischen Reflexionsarbeit besteht vielmehr darin, dass mit Bezug auf den besprochenen spezifischen Unterricht Beziehungen zwischen den beschriebenen zentralen Reflexionsperspektiven hergestellt werden. Um dies zu verdeutlichen, haben wir versucht, die zentralen Reflexionsperspektiven zu ordnen und in vereinfachter Form deren häufig thematisierte Beziehungen untereinander aufzuzeigen (Abb. 1). Zudem macht die Abbildung deutlich, dass didaktische Aussagen und Begründungen meist nur als Relationen zwischen den einzelnen Kernthemen sinnvoll sind. Die Mehrzahl der unten aufgeführten Strategien sind jeweils auf solche Relationen gerichtet und lassen sich im Schema lokalisieren. Im Kern geht es darum, dass auf der Grundlage von psychologisch-didaktischen Analyseperspektiven ein detailliertes und fachinhaltsbezogenes Verständnis des beabsichtigten Lernprozesses mit den beobachteten Lehrformen und Methoden in Beziehung gesetzt werden.

Bezüge zwischen Lerninhalt und Lernziel herausarbeiten

Die Herstellung von Bezügen zwischen Lernziel und Lerninhalt ist eine zentrale Aufgabe der didaktischen Reflexion: *Welcher Inhalt* wird gewählt im Hinblick auf *welche Ziele*? Wie kann der bildende Wert von Ziel und Inhalt mit Bezug auf das aktuelle und zukünftige Leben der Schüler und in Bezug auf die Gesellschaft gerechtfertigt werden? Spezifische Lerninhalte und -ziele werden erfragt, vorgeschlagen und begründet. Entscheidungen dieser Art setzen ein solides Wissen des disziplinären Fachinhalts voraus. Zudem hat die didaktische Analyse das *Vorwissen* der Schüler zu berücksichtigen und sich an *entwicklungsgemässen Leistungserwartungen* zu orientieren.

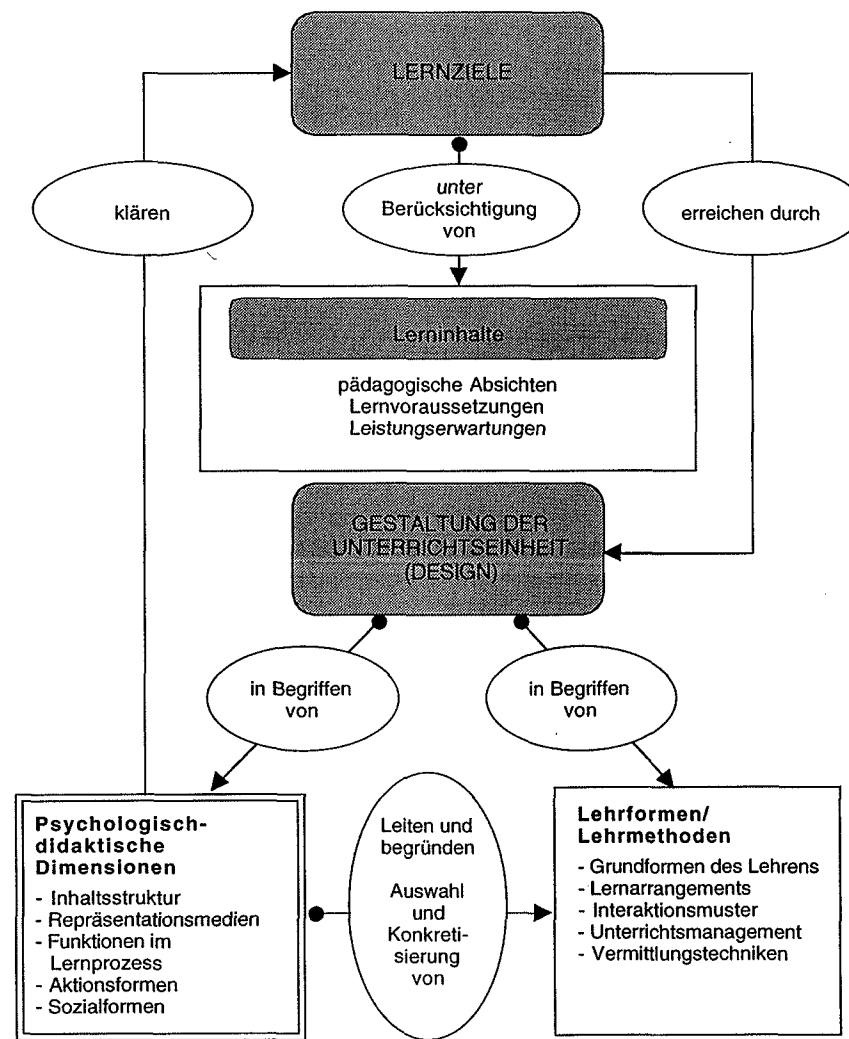


Abbildung 1: Beziehungen zwischen Kernperspektiven didaktischer Unterrichtsreflexion



### *Bezüge zwischen Unterrichtsdesign und Lernzielerreichung herstellen*

Die Elemente der Lektionsgestaltung oder der Gestaltung einer Unterrichtseinheit als Ganzes werden daraufhin geprüft, ob sie für die Unterstützung des Lernens der Schüler und der Lernzielerreichung geeignet waren. Zur Analyse eines Designs werden die ausgewählten Lehrformen, Unterrichtsmethoden und Techniken unter psychologisch-didaktischen Dimensionen analysiert und mit der effektiven Zielerreichung im Unterricht in Beziehung gesetzt. Im Falle unbefriedigender Ergebnisse werden auch alternative Designs vorgeschlagen und mit den antizipierten Lernprozessen in Beziehung gesetzt.

### *Methoden, Techniken, Schüleraktivitäten oder Materialien vorschlagen*

Nur vereinzelt macht der Allgemeindidaktiker eigene praktische Vorschläge zu bestimmten Methoden, Techniken oder Materialien, um eine Unterrichtseinheit oder einen Lektionsplan zu verbessern. Hilfen dieser Art sind vor allem Aufgabe der Klassenlehrkräfte, die in diesen Bereichen über ein reichhaltiges und auf ihre Klassenstufe abgestimmtes Wissen verfügen.

### *Den Einsatz von Lernmaterialien mit Bezug auf weitere Lernziele explorieren*

Die zur Verfügung stehenden oder vom Lehrerstudenten, der Lehrerstudentin selber hergestellten Lernmaterialien werden auf die damit ermöglichten Schüleraktivitäten, Lernprozesse sowie deren Verwendung für weiterführendes Lernen bezogen. Zwei Arten der vertiefenden Anwendung werden oft vorgeschlagen. (1) Das Lernmaterial und die Aufgaben sollen für vielgestaltige Lernziele angewendet werden: Das gleiche Material kann kreativ für das Erreichen von verschiedensten Zielvorstellungen eingesetzt werden. (2) Kognitive und metakognitive Strategien sollen unterstützt und gefördert werden: Die Schüleraktivitäten an und mit den Lernmaterialien werden zum Reflexionsgegenstand gemacht. Die Strategie des Allgemeindidaktikers, sich zu Materialien zu äussern, zielt darauf ab, bei den Lehrerstudentinnen und -studenten die Gewohnheit heranzubilden, Lernmaterial wirksam und im Dienste der beabsichtigten Zieltätigkeiten einzusetzen. Zusätzlich wirkt diese Strategie der Gefahr entgegen, Aktivitäten als blosse 'Beschäftigung' auszulösen, ohne genügend Aufmerksamkeit und Zeit für eine tiefe, gründliche Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen einzusetzen.

### *Auf fehlende Kohärenz im Fachwissen der Studierenden aufmerksam machen und zur fachlichen Fortbildung ermutigen*

Gründliches Verständnis und gut verankertes Inhalts- und Prozesswissen zum Lerngegenstand sind wichtige Voraussetzungen, um geeignete Lernziele auszuwählen und den Schülern und Schülerinnen eine wirksame Unterstützung zukommen zu lassen. Oft können Lehrerstudierende Mängel in diesem Bereich nicht lokalisieren und schreiben misslungene Unterrichtsschritte eher der methodischen Anlage oder der Klassenführung zu. Hier werden Lehrerstudentinnen und -studenten ermutigt, ihr Fachwissen zu festigen und auszubauen.

### *Lehrerstudenten und Lehrerstudentinnen zur Begründung von Design und Einsatz von Lehrformen und Lehrmethoden auffordern*

Die Lehrerstudentinnen und -studenten werden aufgefordert, ihr Design oder die Auswahl bestimmter Lehrformen oder Methoden zu begründen. Damit wird von den Lehrerstudentinnen und -studenten verlangt, dass sie ihre Unterrichtsgestaltung aus psychologisch-didaktischer Sicht durchdenken und mit der Lernzielerreichung in Beziehung setzen.

### *Studenten und Studentinnen Fragen und didaktische Probleme einbringen lassen*

Der Didaktiker gibt Lehrerstudentinnen und -studenten auf unterschiedliche Weisen die Möglichkeit, sie beschäftigende Themen oder Ereignisse der beobachteten Lektion in die Diskussion einzubringen. Viele Novizenfragen zielen auf eine Beurteilung einzelner methodischer Vorgehensweisen oder verlangen nach einer möglichst konkreten Handlungsanweisung. Der Allgemeindidaktiker bringt in solchen Fällen seine Expertise dadurch ins Spiel, dass er, statt isolierte Beurteilungen oder Handlungsanweisungen abzugeben, Bezüge zwischen Lernzielen, Lerninhalten und den didaktischen Dimensionen herstellt. Damit soll die Möglichkeit zum Erwerb von Gesichtspunkten und Reflexionsmustern angeboten werden, welche zur Förderung der Selbstbeurteilung und eigenständiger Unterrichtsreflexion beitragen.

## C Diskussion

Lehrerstudentinnen und -studenten zu begleiten ist ein hoch komplexer Prozess. Als Lehrender der Allgemeinen Didaktik begleitet der in dieser Fallstudie befragte Dozent die Lektionen von Lehrerstudentinnen und -studenten, um didaktische Reflexion bezogen auf den beobachteten Unterricht anzuregen und anzuleiten. Er analysiert die beobachteten Lektionen, stellt Fragen und bringt alternative Designs und Unterrichtshandlungen zur Diskussion. Das Ziel dieser Unterrichtsbesprechungen besteht darin, Lehrerstudentinnen und -studenten dahingehend zu unterstützen, dass sie ihren Unterricht zu reflektieren und ihn im Hinblick auf das Lernen der Schüler zu verbessern lernen.

Aufgrund von Interviews und Diskussionen zwischen dem Allgemeindidaktiker und dem Forscher haben wir im Rahmen dieser kooperativen Fallstudie versucht, Kernelemente der vom Allgemeindidaktiker vertretenen Theorien, Überzeugungen und Erfahrungen zum Begleiten und Anleiten von Lehrerstudentinnen und -studenten in didaktischer Reflexion explizit zu machen<sup>3</sup>. Im Zentrum der vertretenen Theorien wurden begriffliche Perspektiven ermittelt, welche den thematischen Fokus bei der Gestaltung von Unterrichtsreflexionen zu leiten suchen. Die Hauptbereiche sind Lerninhalte, Lernziele und Design des Unterrichts. Das Design von Unterrichtseinheiten wird in Begriffen von Lehrformen und Lehrmethoden in Verbindung mit psycholo-

<sup>3</sup> Ausgehend von den vertretenen Gesichtspunkten und Strategien des Dozenten hat Jeannette Müller (2000) anhand von verschriftlichten Unterrichtsnachbesprechungen entsprechende Lerngelegenheiten identifiziert und analysiert.

gisch-didaktischen Begriffen zu fassen und zu gestalten versucht. Auf der Grundlage einer inhaltsbezogenen psychologisch-didaktischen Vorstellung von Lernzielen und Lernprozessen werden geeignete Lehrformen und Lernarrangements ausgewählt und konkretisiert. Ein besonderes Merkmal der in der Fallstudie rekonstruierten Vorstellungen zur didaktischen Reflexion besteht darin, dass didaktische Reflexion verstanden wird als verknüpfende Bewegung zwischen Lerninhalten, Lernzielen, Designvarianten, Lehrformen/Lehrmethoden und psychologisch-didaktischen Dimensionen. Die Struktur der wichtigsten Verknüpfungen haben wir in vereinfachter Form in Abbildung 1 einzufangen versucht. Didaktische Reflexionskompetenz wird damit als die Fähigkeit verstanden, auf der Grundlage eines geteilten Begriffsrepertoires situationsbezogene Verknüpfungen zwischen didaktischen Kernperspektiven herzustellen, um auf dieser Grundlage die Abwägungen zur optimalen Gestaltung von Unterricht vornehmen zu können.

Bei der von uns beschriebenen Form von Unterrichtsnachbesprechungen handelt es sich um ein *'Coaching der didaktischen Reflexion'*, in welchem der Allgemein-didaktiker nebst vielfältigen Hilfestellungen insbesondere die Methoden der Modellierung und Artikulation (im Sinne der 'Kognitiven Meisterlehre' (Cognitive Apprenticeship) von Collins, Brown & Newman, 1989) von didaktischen Überlegungen praktiziert. Das Coaching der didaktischen Reflexion dient dem Aufbau einer didaktischen Reflexionsfähigkeit, welche ein unabdingbares - aber nicht das einzige - Element professionellen Unterrichtshandelns darstellt.

Organisationsformen von Lernbegleitung für die berufspraktische Ausbildung von Lehrerstudierenden, welche, wie in dem hier untersuchten Fall, die Übernahme von Mitverantwortung im Praxisfeld durch Theorielehrkräfte der erziehungswissenschaftlichen Fächer ermöglicht und verlangt, tragen unseres Erachtens in hohem Masse dazu bei, die oft beklagte Kluft zwischen Theorie und Praxis in vielfältiger und produktiver Weise zu überbrücken.

*Nachwort des "untersuchten Falls"*: Bei der Reflexionsarbeit mit den Lehrerstudenten und -studentinnen fragen wir Lehrerbildner und Lehrerbildnerinnen uns immer wieder nach dem Lerngewinn von Unterrichtsbesprechungen für unsere Studentinnen und Studenten. Was aber hat der untersuchte 'Fall', der Lernbegleiter - und Mitautor - aus dieser Zusammenarbeit mit dem Forscher gelernt? Zusammenfassend das Fazit des Lehrerbildners: Die bohrende Hartnäckigkeit, mit der der Forscher zur Reflexion und Formulierung der hinter den beobachteten Besprechungen stehenden Überzeugungen und Theorien aufforderte, setzte einen fruchtbaren Prozess in Gang. Ungeplant wurde die Forschungsarbeit zu einem 'Coaching' des Lehrerbildners. Dialogstile und deren Wirkung auf die Studierenden wurden bewusster, ebenso die gesprächsleitenden Theorien und Überzeugungen, die zudem vernetzt und damit kohärenter und transparenter gemacht wurden. Dies führte in der weiteren Besprechungsarbeit mit den unterrichtenden Praktikanten und Praktikantinnen zu einer klareren Ausrichtung auf das Anliegen der Lernwirksamkeit für das praktische Unterrichtshandeln der Lehrerstudentinnen und -studenten. Zur Analyse des beobachteten Unterrichts und dessen Anbindung an den Theorieunterricht treten heute stärker auch Fragen der Umsetzung und des Transfers auf späteres Unterrichtshandeln auf. Zwei

Aspekte in der Reflexionsarbeit werden dabei zunehmend wichtig: Der erste betrifft die Generalisierung und Formulierung der am Beispiel einer bestimmten Unterrichtssequenz oder einer Unterrichtsanlage gewonnenen Einsicht. Sollen Analysepunkte lernwirksam werden, dürfen sie nicht nur am vorliegenden Beispiel versteh- und erklärbar sein. Daher müssen generalisierende Muster gesucht und diese probehalber an möglichen anderen Situationen konkretisiert werden ('geleitete Anwendung' sensu Messner, 1978). Für diesen Schritt ist eine gemeinsame Theoriebasis - und damit eine gemeinsame Fachsprache - besonders notwendig und nutzbringend. Der zweite Aspekt betrifft den Einbezug des Lehrerstudenten, der Lehrerstudentin in diesen Analyse-, Generalisierungs- und Transferprozess. Zielrichtung ist, den Prozess zunehmend dialogischer zu gestalten, d.h. Selbstformulierungen der Lerner und Lernerinnen zu fördern und zu unterstützen. Am Anfang bieten sich dazu Versuche an, die Studierenden Übertragungsbeispiele selber suchen zu lassen. Dies gelingt meist früher als die Selbstformulierung einer Generalisierung.

Die Zusammenarbeit zwischen Forscher und Praxisbegleiter gab Anregung, die Funktionen der Lernbegleitung generell zu überdenken und Bezüge zu Coaching-Begriffen zu schaffen. Der Schwerpunkt der Praxis-Begleitarbeit des Theorielehrers liegt auf der didaktischen Reflexion in der nachgeordneten Unterrichtsbesprechung. Vollständigere Coachingprozesse, welche auf eine Unterstützung der gesamten unterrichtsrelevanten Tätigkeiten abzielen, müssten auch die *Planung von Unterricht* gemeinsam mit dem Lehrerstudenten, der Lehrerstudentin, und - fast ein Sakrileg in der schweizerischen Lehrerbildung - das *Coaching während des Unterrichts* ("interventionsorientiertes Coaching") vermehrt mit einbeziehen.

*Um den Kreis gemeinsam zu schliessen*: Der Ergebnisteil dieses Artikels begann mit dem Grundsatz, dass eine konstruktive Reflexionsarbeit nur dort möglich sei, wo eine vertrauensvolle Beziehung zwischen dem Lernbegleiter und den Begleiteten bestehe. Dieser Grundsatz gilt sicher auch für die Art der hier dargestellten Forschung und gemeinsamen Reflexionsarbeit, in der sich sowohl Praktiker als auch Forscher als sich gegenseitig respektierende Lernende begreifen. Mit unserem Versuch, die einer ganz bestimmten Kultur von Unterrichtsbesprechungen zugrunde liegenden Gesichtspunkte und Strategien zu explizieren, hoffen wir, Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern Anstöße und Gesichtspunkte zur Selbstreflexion ihrer eigenen Praxis geben zu können.

#### Literatur

- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Borko, H. & Putnam, R.T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base. A cognitive psychological perspective on professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices* (pp. 35-65). New York: Teachers College Press.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bruner, J.S., Olver, R.S. & Greenfield, P.M. (1966). *Studies in cognitive growth*. New York: Wiley. (Deutsch: *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart: Klett, 1971.)

- Collins, A., Brown, J.S. & Newman S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction* (pp. 453-494). Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Joyce, B. & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development. Fundamentals of school renewal* (2<sup>nd</sup> ed.). White Plains NY: Longman.
- Mayring, P. (1995). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.) (S. 209-213). Weinheim: Beltz PVU.
- Messner, H. (1978). *Wissen und Anwenden*. Stuttgart: Klett.
- Morine-Dershimer, G. & Kent, T. (1999). The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 21-50). Dordrecht: Kluwer.
- Müller, J. (2000). Lerngelegenheiten in Unterrichtsnachbesprechungen. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit: Universität Zürich.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Bern und Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Schulz, W. (1965). Unterricht - Analyse und Planung. In P. Heimann (Hrsg.), *Unterricht - Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.
- Staub, F.C. & Eggenberger, K. (1999). Learning to teach through guided didactic reflection. Paper, präsentiert an der 8. Konferenz der European Association for Research on Learning and Instruction, EARLI, Göteborg, Schweden, Sept. 1999.
- Terhart, E. (1997). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim: Juventa.
- Vogel, A. (1975). *Unterrichtsformen I und II*. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.