

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

## BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Facetten von Coaching und Mentoring

26. Jahrgang Heft 2/2008

## **Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern**

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

Erscheint 3 mal jährlich

### **Herausgeber und Redaktion**

**Dr. Anni Heitzmann**, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe, Abteilung Aarau, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, Tel. 062 838 90 94, [anni.heitzmann@fhnw.ch](mailto:anni.heitzmann@fhnw.ch)

**Dr. Helmut Messner**, Rankmattweg 04, 4802 Strengelbach Tel. 062 751 73 32, [helmut.messner@fhnw.ch](mailto:helmut.messner@fhnw.ch)

**Prof. tit. Dr. Alois Niggli**, Pädagogische Hochschule Freiburg, Forschungsstelle, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, Tel. 026 305 72 55, Fax 026 305 72 11, [NiggliA@edufr.ch](mailto:NiggliA@edufr.ch)

**Dr. Christine Pauli**, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich  
Tel. 044 634 27 73, Fax 044 634 49 22, [cpauli@paed.uzh.ch](mailto:cpauli@paed.uzh.ch)

**Prof. Dr. Kurt Reusser**, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich  
Tel. 044 634 27 68 (27 53), Fax 044 634 49 22, [reusser@paed.uzh.ch](mailto:reusser@paed.uzh.ch)

**Dr. Peter Tremp**, Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, 044 634 41 44, [peter.tremp@access.uzh.ch](mailto:peter.tremp@access.uzh.ch)

### **Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter**

#### **Buchbesprechungen**

**Dr. Jürg Rüedi**, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, Tel. 061 927 91 55 (70), [juerg.rueedi@fhnw.ch](mailto:juerg.rueedi@fhnw.ch)

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

#### **Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel**

**Kathrin Futter**, lic. phil., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, Tel. 044 634 41 41, [kathrin.futter@access.uzh.ch](mailto:kathrin.futter@access.uzh.ch)

#### **Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte**

**Dr. Urs Vögeli-Mantovani**, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 833 23 90, [www.skbf-scsre.ch](http://www.skbf-scsre.ch)

#### **Cartoons**

**Ueli Halbheer**, Allmendstrasse 394, 8427 Rorbas/ZH. <http://www.didacartoons.ch>

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden.

Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf [www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch) verfügbar (siehe «Autoren/ Autorinnen» «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

---

**Editorial**

- Alois Niggli, Anni Heitzmann, Helmut Messner, Christine Pauli,  
Kurt Reusser, Peter Tremp 123

**Schwerpunkt****Facetten von Coaching und Mentoring**

- Kathrin Futter** und **Fritz C. Staub** Unterrichtsvorbesprechungen als  
Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung 126

- Alois Niggli**, **Markus Gerteis** und **Roger Gut** Wirken – erkennen – sich  
selbst sein: Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden  
und Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen 140

- Harm H. Tillema** Wissensproduktion im Teamlernen (Knowledge  
Productive Learning in Teams) 154

- Sibylle Rahm** und **Martin Lunkenbein** Optionen reflexiven Lernens  
durch Beobachtungen 166

- Kathrin Krammer**, **Claudia Lena Schnetzler**, **Nadja Ratzka**,  
**Kurt Reusser**, **Christine Pauli**, **Frank Lipowsky** und **Eckhard Klieme**  
Lernen mit Unterrichtsvideos: Konzeption und Ergebnisse eines netz-  
gestützten Weiterbildungsprojekts mit Mathematiklehrpersonen aus  
Deutschland und der Schweiz 178

- Annelies Kreis** und **Fritz C. Staub** Praxislehrpersonen als Unterrichts-  
coachs und als Mediatoren in der Rekontextualisierung unterrichtsbe-  
zogenen Wissens 198

**Forum**

- Karl Mäder** Anmerkungen zur Positionierung von Beratung im  
Schulfeld 211

**Rubriken**

- Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte** 218

**Veranstaltungsbericht**

13. Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung am 15.5.2008  
im Stapferhaus, Schloss Lenzburg (Helmut Messner) 226

**Buchbesprechungen**

- Lerch, W. (2005). Mit kollegialischem Grusse. Das erste Korrespondenzbuch  
der 1881 bis 1883 «aus Schiers hervorgegangenen Lehrer» (Peter Metz) 229

- Brägger, G. & Posse, N. (2007). Instrumente für die Qualitätsentwicklung  
und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Ge-  
sundheits- und Qualitätsförderung besser werden können (Michael Fuchs) 231

- Tresch, S. (2007). Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer  
Ergebnisrückmeldungen zur Sicherheit und Steigerung ihrer Unterrichts-  
qualität nutzen (Elisabeth Moser Opitz) 234

- Schüpbach, J. (2007). Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnach-  
besprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und  
Praxis»? (Annelies Kreis) 236

- Neuerscheinungen** 238

- Zeitschriftenspiegel** 241

**Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen**

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer  
Homepage (<http://www.bzl-online.ch>). Manuskripte zu diesen Themen können bei  
einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Ma-  
nuskriftgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

## Editorial

Seit den 90er-Jahren ist die reflektierende Praktikerin bzw. der reflektierende Praktiker zu einer Leitvorstellung in der Aus- und Weiterbildung von kompetenten Lehrpersonen geworden. Reflexionsgrundlage ist primär ein praktisches Berufswissen, wobei als Orientierungs- und Reflexionsrahmen auch wissenschaftliches Wissen unentbehrlich bleibt. Dieser Prozess bleibt nicht nur auf die einzelne Person beschränkt. Er wird als ein dialogisches Geschehen verstanden, das auch die Perspektive des anderen mit einschließt. Daraus lässt sich folgern, dass bei der professionellen Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern unterschiedliche Akteure eine Rolle zu spielen haben. Im Kern geht es dabei darum, gemeinsam Wirklichkeit zu konstruieren und sie auch gemeinsam zu reflektieren.

Passende Kooperationsformen zwischen den Beteiligten werden meist mit dem Begriffspaar *Coaching* oder *Mentoring* assoziiert. Unter den genannten Bedingungen könnten sich diese beiden Kategorien künftig zunehmend als Leitprinzipien der beruflichen Sozialisation von Lehrpersonen etablieren. Die damit verbundenen Chancen und auch mögliche Grenzen werden in der vorliegenden Nummer der BzL deshalb aus unterschiedlichen Positionen analysiert.

Der Coachingbegriff stammt ursprünglich aus der Sportwelt. Auf Lehr-/Lernverhältnisse übertragen wurde er durch das Konzept der kognitiven Meisterlehre, das auf der Grundlage des situierten Lernens entworfen worden ist. Dabei unterstützen sachkompetente Personen die Leistungen der von ihnen betreuten Personen in einem bestimmten Kompetenzbereich. In die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wurde der Coachingbegriff vor allem von Fritz C. Staub eingebracht. Coachs tragen zur Zielklärung bei und unterstützen den Lernprozess. Sie geben Hinweise, dienen als Modell und stellen auch neue Aufgaben. Dieses Verständnis unterscheidet sich von Ansätzen, in denen ein Coach beispielsweise im beruflichen Kontext lediglich als Prozessberater agiert und nicht direkt an der Problemlösung beteiligt ist.

Von förderlichen Beziehungen wird ebenfalls beim Mentoring gesprochen. Seine Überlappungen mit dem Coaching sind beträchtlich. Auch Mentorinnen und Mentoren unterstützen und begleiten Lernende, jedoch vor allem mit dem Ziel, sie in eine Berufskultur einzuführen. Traditionellerweise galt dies insbesondere für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wo erfahrene Lehrkräfte die Praxiseinsätze von Novizinnen und Novizen betreuen. Die Tätigkeit von Mentorinnen und Mentoren wird dabei als relativ intensive Wechselbeziehung gesehen, die durch eine dynamische und dialogische Prozessgestaltung akzentuiert wird. Begriffliche Vorstellungen zum Mentoring werden gemeinhin in einem globaleren Sinne verstanden als dies beim Coaching der Fall ist. Sie sind daher noch weniger eindeutig fassbar und können Aspekte der Sozialisation, des Unterrichts, Coaching und Ermunterung umfassen, aber auch Anregungen zu forschenden Aktivitäten oder den Austausch in kleineren, sich gegenseitig unterstützenden Teams.

Die Bemerkungen zum Problemfeld des vorliegenden Themenheftes orientieren sich damit an zwei Teilaspekten: (1) Coaching und Mentoring lassen sich einerseits im Spannungsfeld zwischen Handlungsvollzug und Reflexion situieren. Würde die Tätigkeit von Lehrpersonen demgegenüber primär als kognitive Aktivität gedeutet, könnte man sich dem Vorwurf, einen intellektualistischen Reduktionismus zu betreiben, wohl nur schwer entziehen. (2) Andererseits bleiben die begrifflichen Vorstellungen der Autorinnen und Autoren nicht ausschliesslich an dyadische Prozesse gekoppelt. Vor allem konzeptuelle Überlegungen zum Mentoring erweitern die Perspektive für darüber hinausgehende Entwicklungsmöglichkeiten professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern. Die Beiträge in dieser Nummer dokumentieren ganz unterschiedliche Facetten im Spektrum der beiden Betrachtungslinien.

Die Bedeutung der Unterrichtsvorbesprechung im Kontext einer von der Praxislehrperson mitverantworteten Unterrichtsplanung thematisieren **Kathrin Futter** und **Fritz C. Staub** in ihrer quasi-experimentellen Interventionsstudie. Ihre Befunde können als ein Beleg für die Bedeutung einer auf Performanz gerichteten Kommunikation über Unterricht gedeutet werden.

**Alois Niggli**, **Markus Gerteis** und **Roger Gut** interessieren unterschiedliche Rationalitätsebenen in Unterrichtsbesprechungen. Diese betreffen konkrete, performative Unterrichtspraktiken, das subjektive vom Handlungskontext losgelöste Berufswissen sowie die Selbstanteile der Handelnden. Faktorenanalytische Untersuchungen bestätigen die drei Besprechungsfacetten, jedoch mit unterschiedlichen Akzentsetzungen bei Studierenden und Praxislehrkräften.

Herkömmliche dyadische Beziehungen im Mentoring werden im Beitrag von **Harm H. Tillema** durch Befunde zur Wissenskonstruktion in Teams ergänzt. Beschrieben wird die Tätigkeit von zwei kontrastierenden Arbeitsgruppen. Die dialogisch gestaltete Reflexion im Mentoring und Coaching wird in seinem Ansatz zum Teamlernen durch den Begriff der Authentizität erweitert. Eine auf dieser Basis beruhende Teamarbeit korreliert deutlich mit Indikatoren erfolgreicher Wissensproduktion.

**Sibylle Rahm** und **Martin Lunkenbein** konzentrieren sich darauf, Wahrnehmungsleistungen von Studierenden über angeleitete Beobachtungen im Praktikum zu erweitern. Ihre Daten der Bamberger Interventionsstudie (GLANZ) belegen, dass auch durch Beobachtung Potenziale für reflexives Lernen freigelegt werden können.

Veränderungen berufsbezogenen Wissens untersuchten ebenfalls **Kathrin Krammer et al.** im Rahmen einer Weiterbildung von Mathematiklehrpersonen mit Unterrichtsvideos. Die Konzeption des Projektes war durch einen Wechsel zwischen Online- und Workshopphasen strukturiert. Basierend auf den berichteten Ergebnissen liessen sich ähnlich konzipierte Modelle auch für Coaching- und Mentoringprozesse vorstellen.

**Annelies Kreis** und **Fritz C. Staub** schildern erste Erfahrungen aus einer quasi-experimentellen Interventionsstudie über die Ausbildung von Praxislehrpersonen zu Unterrichtacoachs. Bemerkenswert ist, dass kompetente Praxislehrpersonen neben ihrer Ausbildungsfunktion auch die Rolle von Mediatoren in der Unterrichtsentwicklung übernehmen können. Grundlage dazu bildet ein produktiver Diskurs zwischen Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik und Praxis.

Im Forumsbeitrag dieser Nummer werden Beratungsleistungen der pädagogischen Hochschulen thematisiert. Ausgehend von einem entsprechenden Positionspapier der COHEP skizziert **Karl Mäder** ein Dienstleistungskonzept für eine berufsbezogene Beratung im Schulfeld. Beratung versteht er dabei als fachlich eigenständige Unterstützungs- und Lernform.

**Alois Niggli, Anni Heitzmann, Helmut Messner, Christine Pauli, Kurt Reusser, Peter Tremp**



## **Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung**

Kathrin Futter und Fritz C. Staub

**Unterrichtsbesprechungen finden häufig in Form von Nachbesprechungen statt. Dieser Beitrag untersucht die Frage, ob Unterrichtsvorbesprechungen im Kontext einer von der Praxislehrperson mitverantworteten Unterrichtsplanung als ein förderliches Mittel für das berufspraktische Lernen im Rahmen einer einphasigen Lehrergrundausbildung wahrgenommen wird. Auf der Grundlage einer quasi-experimentellen Interventionsstudie mit 10 Praxislehrpersonen und 26 Lehrerstudierenden werden Vor- und Nachbesprechungen bezüglich ihres Nutzens für das berufspraktische Lernen verglichen und die zugrunde liegenden Gesichtspunkte untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass Unterrichtsvorbesprechungen im Vergleich zu Unterrichtsnachbesprechungen sogar als noch hilfreicher für das berufspraktische Lernen wahrgenommen werden. Die Untersuchung gibt auch Hinweise darauf, worin der Nutzen, aber auch mögliche Nachteile von Unterrichtsvorbesprechungen gesehen werden.**

### **1. Einleitung**

Nach Terhart (2000) gehören das Planen, Organisieren, Gestalten und Reflektieren von Lehr-Lern-Prozessen zum Kernbereich der beruflichen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Gerade diese Kernkompetenz können Novizinnen und Novizen des Lehrberufes jedoch nicht allein anhand von Theorien erwerben, sondern es braucht dazu auch das praktische Tun und die Reflexion desselben während der berufspraktischen Ausbildung.

#### **1.1 Die berufspraktische Ausbildung angehender Lehrpersonen**

Nach Heitzmann und Messner (2001) ist der Praxisbegriff, auf den sich die berufspraktische Ausbildung bezieht, eng mit dem Berufsauftrag von Lehrpersonen verknüpft. «Zentrale Elemente dieses Berufsauftrages sind das Unterrichten im Sinne des Planens und Gestaltens von Lehr-Lernsituationen auf einer bestimmten Schulstufe, Strategien des Klassenmanagements, des Prüfens und Beurteilens von Leistungen sowie Aufgaben und Methoden der Erziehungsarbeit» (ebd., S. 6). Für die Konzipierung einer berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen ist weiter von Bedeutung, worin die Grundlagen zur Erlangung der entsprechenden praktischen Handlungsfähigkeiten gesehen werden und wie die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen verstanden wird (Messner & Reusser, 2000). Da es kein allgemein akzeptiertes berufspraktisches Ausbildungsmodell gibt, ist es den einzelnen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbil-



dung überlassen, wie sie die berufspraktische Ausbildung konzipieren und organisieren.

Auf der Grundlage der Integrationsthese (vgl. z.B. Nölle, 2002; Neuweg, 2004) wird im Sinne einer Stärkung des Praxisbezugs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefordert, dass die Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin für die Studierenden bereits vor Eintritt in die Berufstätigkeit Hilfen für den Aufbau professioneller Kompetenzen zur Verfügung stellt. Insbesondere einphasige Ausbildungen, welche in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung dominieren, sehen in der berufspraktischen Ausbildung eine Möglichkeit zur Verbindung einer theoriebezogenen und wissenschaftlich fundierten Ausbildung einerseits und der Berufspraxis andererseits. Dass jedoch Praktika in einer einphasigen Ausbildung nicht an sich schon wirksam und in jedem Fall einer hoch qualifizierten Professionalisierung dienlich sind, zeigten die Ergebnisse einer Studie zur Wirksamkeit der schweizerischen Lehrerbildungssysteme (Oser, 2001). Die Mehrheit der befragten Studierenden hat entweder nur in der Theorie oder nur in der Praxis von einem bestimmten Sachverhalt gehört oder aber nur praktische Übungen dazu gemacht. Die Einlösbarkeit des vorausgesetzten Theorie-Praxis-Bezugs im Kontext der tradierten Formen von Praktika wird zunehmend problematisiert (Herzog & von Felten, 2001; Schüpbach, 2007; von Felten, 2005). Die deskriptiv-empirische Studie von Schüpbach (2007) liefert in diesem Zusammenhang ernüchternde Ergebnisse. Für die Annahme, dass der vielerorts praktizierten Unterrichtsnachbesprechung in Lehrpraktika die Funktion einer «Nahtstelle von Theorie und Praxis» zukommt, gibt es kaum empirische Belege. Untersuchungen aus England zum Lernen in Praktika zeigen zudem folgendes Dilemma auf: Praktikantinnen und Praktikanten verstehen sich im Kontext von Schulen sehr schnell nicht mehr primär als Lernende, sondern als Lehrpersonen, welche ihre Kompetenz in der unterrichteten Klasse unter Beweis zu stellen haben (vgl. Edwards & Protheroe, 2003). Eine schnelle Übergabe der Verantwortung an die Praktikantinnen und Praktikanten und deren vorwiegende Unterstützung durch Unterrichtsnachbesprechungen anhand von Unterrichtsbeobachtungen schränken die möglichen berufsbezogenen Lernprozesse ein. Berufspraktisches Lernen durch Partizipation und Unterrichtsreflexion muss sich nicht auf die Reflexion von bereits durchgeführtem Unterricht beschränken. Praxislehrpersonen und/oder Mentoren oder Mentorinnen können ihre Expertise auch einbringen, indem sie Praktikantinnen und Praktikanten an Planungsprozessen und gemeinsamem Unterricht beteiligen.

## **1.2 Die Unterrichtsvorbesprechung im Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching als Lerngelegenheit**

Ein im Kontext der Lehrer- und Lehrerinnenfortbildung entwickelter Ansatz, dessen Ziel es ist, Lehrpersonen in der Praxis «on the job» in der Gestaltung und Durchführung von Unterricht zu unterstützen und sie dadurch in ihrer professionellen Entwicklung zu fördern, ist das Fachspezifisch-Pädagogische Coaching/Content-Focused Coaching (Staub, 2001, 2004; West & Staub, 2003). Dieses Modell beinhaltet Vorschläge zur organisatorisch-institutionellen, theoriebezogenen sowie dialogischen Gestaltung von

Coaching für Lehrpersonen im Unterricht. Grundlegend ist die Annahme, dass komplexe Gestaltungsarbeit wie das Unterrichten nicht aufgrund von Theorievermittlung alleine lehrbar, jedoch unter geeigneten Bedingungen im Tun lernbar sei. Coaching bedeutet hier «die *individualisierte* und *situationsbezogene Unterstützung* eines Lerners, einer Lernerin *bei der Bearbeitung einer komplexen Aufgabenstellung* durch eine Person, die in der Bearbeitung solcher Aufgabenstellungen selber über eine hohe *Expertise* verfügt» (Staub, 2001, S. 183, Hervorhebungen im Original). Aus wissenschaftlicher Sicht führt gelingendes Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching von Lehrpersonen zur Weiterentwicklung von allgemeindidaktischen Planungs- und Reflexionsstrategien und fachspezifisch-pädagogischem Wissen, einem zentralen Element von Unterrichtsexpertise (Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1992; Shulman, 1986, 1987; Staub & Stern, 2002). Die Kernelemente dieses Modells beinhalten Konzepte und Werkzeuge zur Gestaltung von Lernsettings für Lehrpersonen. Dazu gehört die Reflexion von durchgeführtem Unterricht ebenso wie die gemeinsam verantwortete Unterrichtsvorbereitung und die gemeinsam verantwortete Durchführung von Unterricht.

Die Unterrichtsvorbesprechung dient hier der (angehenden) Lehrperson und dem Coach (Praxislehrperson) zur reziproken Verständigung über Lektionsziele, Lektionsplan sowie zugrunde liegende Gestaltungsüberlegungen und deren Begründungen (Staub, 2001, 2004). Ausgangspunkt der gemeinsamen Planungsarbeit sind in der Regel die von Lehrpersonen eingebrachten Unterrichtsentwürfe oder Planskizzen, die zu gemeinsam verantworteten Lektionsplänen ausgearbeitet werden. Auch der Coach kann einen mehr oder weniger ausgearbeiteten Unterrichtsentwurf in solche Vorbesprechungen einbringen. Damit die (angehende) Lehrperson durch ihre Teilnahme an der Bearbeitung von Gestaltungsproblemen lernen kann, ist es notwendig, dass nicht nur fertige Lektionspläne mitgeteilt, sondern auch Planentwürfe gemeinsam überarbeitet und optimiert werden. Damit entstehen in Vorbesprechungen echte Dialoge, und in produktiven Fällen kommt es zur Ko-Konstruktion gemeinsam verantworteter Lektionspläne. Die Kooperation in der Unterrichtsvorbesprechung ist auch für die Unterrichtsnachbesprechung von Bedeutung. Fehlt zwischen den beiden Partnern ein geteiltes Verständnis bezüglich des Unterrichtsplanes, der damit verfolgten Absichten sowie der den Entscheiden zugrunde liegenden Überlegungen, dann können auch die Rückmeldungen nur sehr schwer an das Vorwissen und Verständnis der Lehrperson angepasst werden. In der Nachbesprechung ist der Hauptfokus auf den inhaltspezifisch gefassten Lernprozess der Schülerinnen und Schüler gerichtet. Der Unterricht wird im Hinblick auf die intendierten und effektiv ausgelösten Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler analysiert.

Mit einer auf diese Weise konzipierten Unterrichtsvorbesprechung werden Settings ermöglicht, in denen kompetente Lehrpersonen ihr handlungsorientiertes wie auch ihr theoretisches Wissen zur Lösung von Gestaltungsproblemen einbringen können. Dadurch entstehen einerseits Lerngelegenheiten für die unterstützten (angehenden) Lehrpersonen. Andererseits kann damit auch ein Beitrag zur Steigerung der Unterrichtsqua-

lität für die Schülerinnen und Schüler geleistet werden. Da Lehrerstudierende in der Regel wenig Gelegenheit haben, mit kundiger Unterstützung in der Praxis realistische Formen der Planung und Unterrichtsvorbereitung zu erwerben, kommt der Unterrichtsvorbesprechung unseres Erachtens eine wichtige Rolle zu.

## **2. Fragestellung und Design der quasi-experimentellen Interventionsstudie zum wahrgenommenen Nutzen von Unterrichtsvorbesprechungen in der berufspraktischen Grundausbildung**

Die nachfolgend dargestellte Interventionsstudie<sup>1</sup> wurde am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) durchgeführt. Die Ausbildung zur Vorschul- resp. Primarlehrperson am Institut Unterstrass an der PHZH gliederte sich zum Zeitpunkt der Intervention in ein einjähriges Basisstudium, gefolgt von einem zweijährigen Diplomstudium. Im Basisstudium werden sowohl Halbtages- als auch Wochenpraktika durchgeführt. Bei den Halbtagespraktika arbeiten die Studierenden allein oder in Gruppen in einer kooperierenden Schule.

Leitende Hauptfragestellung der Untersuchung war, ob das im Rahmen von Praxis- halbtagen einer einphasigen Lehrergrundausbildung neu eingeführte Element der Unterrichtsvorbesprechung von den Studierenden und den Praxislehrpersonen als ein für das berufspraktische Lernen förderliches Mittel beurteilt wird und worin Nutzen und/oder Nachteile für das Lernen der angehenden Lehrpersonen gesehen werden. Zur Untersuchung dieser Fragestellung unterrichteten Studienanfänger im ersten Semester ihres Basisjahres sowohl Lektionen ohne besondere Lektionsvorbesprechung als auch Lektionen, für die eine Woche vor der Lektionsdurchführung eine Lektionsvorbesprechung mit der Praxislehrperson stattfand. Zur Ermöglichung dieser Lerngelegenheiten wurden in Zusammenarbeit mit der Ausbildungsinstitution die organisatorischen Veränderungen vorgenommen und die Praxislehrpersonen wurden im Rahmen einer Weiterbildung auf ihre neue Aufgabe zur Durchführung von Unterrichtsvorbesprechungen vorbereitet. Dies erfolgte auf der Grundlage ausgewählter Elemente des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings: die Gestaltung von Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen im Kontext einer vom Coach mitverantworteten Unterrichtsplanung zur optimalen Förderung der Schülerinnen und Schüler. Weitere zentrale Elemente des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings wie das Unterstützen der Studierenden während des Unterrichts oder die theoriebezogenen Kernaspekte für die Planung und Reflexion von Unterricht wurden nicht vermittelt, da die wahrgenommene Wirkung einer Unterrichtsvorbesprechung im Kontext einer mitverantworteten Unterrichtsplanung alleine interessierte.

---

<sup>1</sup> Die Aushandlung der Gesamtkonzeption der Interventionsstudie mit dem Institut Unterstrass sowie die Ausbildung der an der Studie beteiligten Praktikumslehrpersonen erfolgte durch F. Staub. Die hier berichteten Ergebnisse basieren auf Daten, welche K. Futter im Rahmen ihrer Lizentiatsarbeit erhoben und ausgewertet hat (Futter, 2005).

## 2.1 Untersuchungsdesign und Methoden

Die Wirkung einer Vorbesprechung auf das Lernen der Studierenden wurde auf der Grundlage eines quasi-experimentellen Designs untersucht, indem das Element einer zusätzlichen Unterrichtsvorbesprechung systematisch variiert wurde und jede Studentin/jeder Student im Laufe des Semesters unter folgenden drei Bedingungen Lektionen durchführte: (A) mit einer Vorbesprechung der eigenen Lektion, (B) ohne Vorbesprechung, und (C) mit Zuhören bei der Vorbesprechung einer anderen Studentin/eines anderen Studenten. Lektionsvorbesprechungen wurden eine Woche vor der Lektionsdurchführung im Anschluss an den Unterricht des Praktikumshalbtages abgehalten. Den Auftrag für ihre Lektionen erhielten alle Studierenden zwei Wochen vor der Lektionsdurchführung. Als Vorbereitung auf die Vorbesprechung fertigten die Studierenden einen Planungsentwurf an, welcher von der Praxislehrperson und der Studentin/dem Studenten gemeinsam zu einem definitiven Lektionsplan weiterentwickelt wurde. Für allfällige weitere notwendige Vorbereitungsarbeiten blieb den Studierenden nach der Vorbesprechung noch eine Woche Zeit.

An der Untersuchung beteiligten sich während der Dauer eines Semesters alle Studierenden ( $N=26$ ) des 1. Jahres des Basisjahres sowie die Praxislehrpersonen ( $N=10$ ), was einer Vollerhebung dieser Studienkohorte entspricht. Das Durchschnittsalter der Praxislehrpersonen lag bei 45 Jahren, dasjenige der Studierenden bei 22 Jahren. Die Praxislehrpersonen standen durchschnittlich seit 19 Jahren im Schuldienst. Mittels Fragebögen schätzten sowohl die Studierenden als auch die Praxislehrpersonen das Lernen der Studierenden unter den verschiedenen Bedingungen ein. Auf der Grundlage von Antworten auf offene Fragen in einem abschliessenden Fragebogen bezüglich der gemachten Erfahrungen wurde weiter eine qualitative Inhaltsanalyse mit Bezug auf das berufspraktische Lernen aus Sicht der Studierenden und der Praxislehrpersonen durchgeführt. Weiter wurde jede Lektion aufgrund eines Rasters der Ausbildungsinstitution zur Erfassung von Unterrichtsqualität beurteilt. Das Raster beinhaltet acht Gesichtspunkte wie zum Beispiel: «Liegt ein klares Lernziel vor?» oder «Wird an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft?»

## 2.2 Spezifische Fragestellungen

Zur Untersuchung des (wahrgenommenen) Nutzens von Unterrichtsvorbesprechungen für das berufspraktische Lernen von zukünftigen Lehrpersonen werden im Ergebnisteil folgende Fragen beantwortet:

1. Als wie hilfreich wird die Vorbesprechung der eigenen Lektion von den Studierenden und den Praxislehrpersonen für das berufspraktische Lernen der Studierenden eingeschätzt?
2. Werden die Vorbesprechung einer Lektion, die Lektionsdurchführung und deren Nachbesprechung in gleichem Masse als hilfreich für das berufspraktische Lernen eingeschätzt?
3. Unterscheidet sich der eingeschätzte Nutzen der eigenen Lektionsdurchführung bzw. der Nachbesprechung in Abhängigkeit davon, ob eine Vorbesprechung durch-

geführt wurde, die Vorbesprechung einer Mitstudentin/eines Mitstudenten mitverfolgt wurde oder keine Vorbesprechung stattfand?

4. Wird die Qualität von Lektionen mit einer Vorbesprechung von den Praxislehrpersonen höher beurteilt als die Qualität von Lektionen ohne Vorbesprechung?
5. Welches sind aus Sicht der Studierenden und der Praxislehrpersonen die lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer Unterrichtsvorbesprechung?
6. Worin sehen die Studierenden und die Praxislehrpersonen die Vor- und die Nachteile einer ausführlichen Vorbesprechung?

### 3. Ergebnisse

Jede Studentin/jeder Student durchlief in Dreiergruppen die drei Bedingungen A, B und C<sup>2</sup> während der gesamten Erhebungsdauer mindestens einmal, und in Zweiergruppen wurden die Bedingungen A und B mindestens zweimal durchlaufen. Damit die Ergebnisse bezüglich der Einschätzungen der einzelnen Bedingungen vergleichbar sind, werden Durchschnittswerte aufgrund der vorhandenen Daten pro Student oder Studentin und Bedingung berechnet. Auf der Grundlage dieser Daten wurde jedoch ausschließlich non-parametrisch geprüft. Die vorliegenden Stichprobenerhebungen sind voneinander abhängig (es handelt sich um Messwiederholungen; dieselben Studierenden durchlaufen nacheinander die verschiedenen Bedingungen). Das verwendete Prüfverfahren bei zwei voneinander abhängigen Stichproben ist der Wilcoxon-Test resp. der Friedman-Test bei drei voneinander abhängigen Stichproben. Das Signifikanzniveau wurde bei 5% festgelegt.

#### 3.1 Als wie hilfreich wird die Vorbesprechung der eigenen Lektion von den Studierenden und den Praxislehrpersonen für das berufspraktische Lernen der Studierenden eingeschätzt?

Die Einschätzungen des Nutzens der Vorbesprechung für das Lernen der Studierenden veränderten sich über den Zeitraum der Datenerhebung nicht signifikant. Den Nutzen der Vorbesprechung für das berufsspezifische Lernen (1=nicht hilfreich, 2=etwas hilfreich, 3=hilfreich, 4=sehr hilfreich) schätzten sowohl die Studierenden ( $M=3.12$ ) als auch die Praxislehrpersonen ( $M=3.35$ ) als «hilfreich» bis «sehr hilfreich» ein. Die Einschätzungen der beiden Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Experten in Sachen Unterrichtsplanung als auch Novizen sind demzufolge der Ansicht, dass Unterrichtsvorbesprechungen hilfreich bis sehr hilfreich für das Lernen der Novizen sind. Konnten Studierende einer Unterrichtsvorbesprechung lediglich zuhören, schätzten sie den Nutzen dieser Vorbesprechung als wesentlich geringer ( $M=2.3$ ) für das eigene Lernen ein, als wenn es sich um die Vorbesprechung der eigenen Lektion

---

<sup>2</sup> A=A-Treatment (Vorbesprechung der eigenen Lektion durchgeführt), B=Kontrollgruppe (keine Vorbesprechung), C=C-Treatment (Vorbesprechung einer Mitstudentin/eines Mitstudenten zugehört)

handelte. Diese Einschätzungen unterscheiden sich signifikant voneinander [ $Z(N=17)=-2.592, p \leq 0.01$ ].

**3.2 Werden die Vorbereitungen einer Lektion, die Lektionsdurchführung und deren Nachbereitung in gleichem Masse als hilfreich für das berufspraktische Lernen eingeschätzt?**

Falls eine Vorbereitung der eigenen Lektion durchgeführt wurde, schätzten die Studierenden auf einer vierstufigen Antwortskala (1 = nicht hilfreich, 2 = etwas hilfreich, 3 = hilfreich, 4 = sehr hilfreich) im Durchschnitt die praktische Durchführung der Lektion für ihr berufsspezifisches Lernen als am hilfreichsten ein ( $M=3.48$ ). Die Vorbereitung der eigenen Lektion wurde etwas weniger hilfreich ( $M=3.12$ ) für das eigene Lernen eingeschätzt. Am wenigsten hilfreich wurde die Nachbereitung ( $M=2.5$ ) eingeschätzt (vgl. Abbildung 1). Die Unterschiede der Einschätzungen des Nutzens zwischen Vorbereitung – praktischer Durchführung Lektion – Nachbereitung sind signifikant [ $\chi^2(2, N=22)=19,902, p \leq 0.001$ ], so wie dies auch alle Paarvergleiche sind. Die Vorbereitung wird demzufolge als hilfreicher für das eigene Lernen eingeschätzt als die Nachbereitung der eigenen Lektion.

Wenn keine Vorbereitung der eigenen Lektion stattgefunden hatte, schätzten die Studierenden die praktische Durchführung der Lektion als hilfreicher für ihr Lernen ein

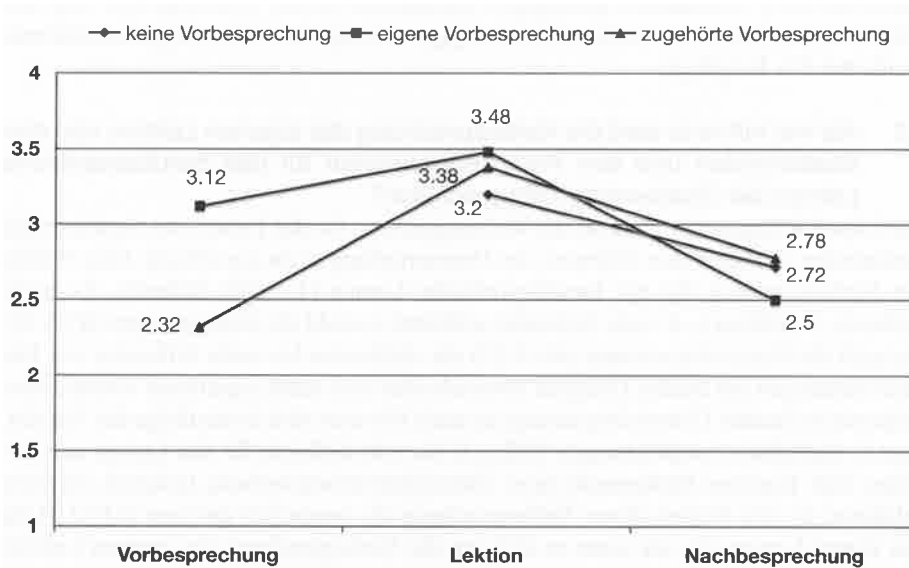


Abbildung 1: Vergleich der durchschnittlichen Einschätzung (1 = nicht hilfreich, 2 = etwas hilfreich, 3 = hilfreich, 4 = sehr hilfreich) des Nutzens von Vorbereitung, Lektionsdurchführung und Nachbereitung für das eigene berufsspezifische Lernen getrennt nach Bedingung

als die Nachbesprechung. Der Unterschied ist signifikant [ $Z(N=20)=-2.272, p \leq 0.05$ ]. Ein gleiches Muster zeigt sich bei den Studierenden, welche lediglich zugehört hatten.

**3.3 Unterscheidet sich der eingeschätzte Nutzen der eigenen Lektionsdurchführung bzw. der Nachbesprechung in Abhängigkeit davon, ob eine Vorbesprechung durchgeführt wurde, die Vorbesprechung einer Mitstudentin oder eines Mitstudenten mitverfolgt wurde oder keine Vorbesprechung stattfand?**

Deskriptiv liegt der durchschnittlich eingeschätzte Nutzen der Nachbesprechung ohne Vorbesprechung der Lektion höher ( $M=2.72$ ), als mit Vorbesprechung ( $M=2.5$ ) (vgl. Abbildung 1). Der Unterschied ist jedoch nicht signifikant [ $Z(N=18)=-1.204, p=.229$ ]. Die Einschätzung des Nutzens der Nachbesprechung unterscheidet sich nicht hinsichtlich dessen, ob eine Vorbesprechung durchgeführt wurde oder nicht. Auch der von den Studierenden durchschnittlich eingeschätzte Nutzen der durchgeführten Lektion unterscheidet sich nicht signifikant [ $Z(N=18)=-.734, p=.463$ ] in Abhängigkeit davon, ob eine Vorbesprechung stattgefunden hat oder nicht.

**3.4 Wird die Qualität von Lektionen mit einer Vorbesprechung von den Praxislehrpersonen höher beurteilt als die Qualität von Lektionen ohne Vorbesprechung?**

Alle Praxislehrpersonen beurteilten im Anschluss an den Praxishalbtage die gehaltenen Lektionen anhand eines Rasters ihrer Ausbildungsinstitution zur Erfassung von Unterrichtsqualität mittels eines fünfstufigen Antwortformats. Auf dessen Grundlage wurde ein Durchschnittswert gebildet. Diejenigen Lektionen, welche vorbesprochen worden waren ( $M=4.06$ ), wurden von den Praxislehrpersonen im Mittel signifikant besser beurteilt [ $Z(N=16)=-2.451, p \leq 0.05$ ], als nicht vorbesprochene Lektionen ( $M=3.75$ ). Die vorbesprochenen Lektionen wurden zudem auch besser beurteilt als Lektionen, bei welchen die Studierenden bei der Vorbesprechung lediglich zugehört ( $M=3.42$ ) hatten [ $Z(N=14)=-2.901, p \leq 0.01$ ].

**3.5 Welches sind aus Sicht der Studierenden und der Praxislehrpersonen die lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer Unterrichtsvorbesprechung?**

Auf die zum Abschluss der Praxishalbtage von den Studierenden wie auch den Praxislehrpersonen jeweils beantworteten offenen Fragetexte in den Fragebögen («Welches waren die für Ihr eigenes Lernen (für das Lernen der Studierenden) lehrreichsten Inhalte und Aspekte der *heutigen* Vorbesprechung?») und auf die am Ende des Semesters rückblickende Frage («Welches waren *über das Ganze gesehen* die für Ihr eigenes Lernen (für das Lernen der Studierenden) lehrreichsten Inhalte und Aspekte der Vorbesprechung?») formulierten die Studierenden und die Praxislehrpersonen Aussagen dazu, welche Inhalte und Prozessmerkmale von Vorbesprechungen für das berufspraktische Lernen hilfreich sind. Auf der Grundlage dieser qualitativen Daten wurde auf induktive Weise ein Codierleitfaden zur Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer

Unterrichtsvorbesprechung entwickelt. Dieser umfasst die in Tabelle 1 aufgeführten 21 Codes, welche sich unter drei übergeordnete Bereiche subsumieren lassen, die sich auf das «Was» und das «Wie» einer Vorbesprechung sowie auf damit verknüpfte Aspekte der Motivation und des emotionalen Erlebens beziehen.

Tabelle 1: Die drei Hauptbereiche des Codierleitfadens zur Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer Unterrichtsvorbesprechung mit den zugehörigen Codes (alphabetisch geordnet)

<b>Emotionales Erleben und Motivation</b>	<b>«Was»: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit</b>	<b>«Wie» Art der ermöglichten Unterstützung</b>
- Ängste abbauen	- Anregungen Materialsuche	- Entscheidungsfindung unterstützen
- Mut machen	- Fachdidaktik	- Fragen stellen/beantworten
- Sicherheit gewinnen	- Fachwissen	- Gemeinsame Reflexion und Planung
- Unsichere Stellen klären	- Gesamt Ablauf	- Hilfe erhalten
	- Gestaltungselemente	- Ideen austauschen/erhalten
	- Methodische Hinweise	- Mentales Probehandeln
	- Vorabklärungen	- Neue Handlungsmöglichkeiten kennenlernen
	- Zielsetzung	- Plan vorstellen und beurteilen lassen
		- Von Erfahrungen anderer profitieren

Für die Antworten von Studierenden und Praxislehrpersonen auf die rückblickende Frage konnten insgesamt 102 Textstellen den 21 Codes zugeordnet werden. In Bezug auf die Antworten von Studierenden und Praxislehrpersonen auf die jeweils im Anschluss an die Halbtagespraktika gestellte Frage nach den lehrreichsten Inhalten und Aspekten konnten aufgrund der Inhaltsanalyse insgesamt 136 Textstellen den 21 Codes zugeordnet werden. Tabelle 2 gibt Auskunft darüber, wie viele Zuordnungen pro Code im Anschluss an die Praxishalbtage, als auch rückblickend über das ganze Semester vorgenommen werden konnten.

Unmittelbar im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage wurden auf die Frage nach den lehrreichsten Inhalten und Aspekten einer Unterrichtsvorbesprechung überwiegend inhaltliche Aspekte genannt. Erst in der rückblickenden Gesamtschau werden dagegen häufiger auch Aspekte der Zusammenarbeit und des emotionalen Erlebens genannt.

### 3.6 Worin sehen die Studierenden und die Praxislehrpersonen die Vor- und die Nachteile einer ausführlichen Vorbesprechung?

Die Antworten von Studierenden und Praxislehrpersonen bezüglich der Vorteile einer ausführlichen Vorbesprechung konnten ebenfalls mit Hilfe des Codierleitfadens zur Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung analysiert werden. Es wurde kein Vorteil genannt, welcher nicht einem bereits vorhandenen Code hätte zugeordnet werden können. Der von den Studierenden



Tabelle 2: Häufigkeit von Aussagen in den drei übergeordneten Bereichen zu den lehrreichsten Inhalten und Aspekten von Unterrichtsvorbesprechungen im Anschluss an die Praxishalbtage und im Gesamtrückblick

	Im Anschluss an die Praxishalbtage genannte lehrreichste Inhalte und Aspekte		Im Gesamtrückblick genannte lehrreichste Inhalte und Aspekte	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Emotionales Erleben und Motivation	2	1,5	14	13,7
«Was»: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit	117	86,1	48	47,1
«Wie»: Art der Zusammenarbeit	17	12,4	40	39,2

und Praktikumslehrpersonen am häufigsten genannte Vorteil wird darin gesehen, dass die Studierenden durch die Vorbesprechung Sicherheit gewinnen können. Tabelle 3 gibt Auskunft über die meistgenannten Vorteile einer ausführlichen Vorbesprechung.

Der Zuwachs an Sicherheit wird von den Studierenden und den Praxislehrpersonen am häufigsten als Vorteil benannt, gefolgt von Aspekten der Art und Weise der Hilfestellung. Nicht explizit als Vorteil benannt werden inhaltliche Aspekte.

Hinsichtlich der genannten Nachteile wurden erneut induktiv Codes auf der Grundlage der Antworten der Studierenden und Praxislehrpersonen entwickelt. In Tabelle 4 wird dargestellt, wie viele Studierende resp. Praxislehrpersonen welchen Nachteil nannten.

Tabelle 3: Anzahl Studierende resp. Praxislehrpersonen, welche den jeweiligen Vorteil einer ausführlichen Vorbesprechung rückblickend nannten (nur die vier meistgenannten Vorteile)

Argumente für eine Unterrichtsvorbesprechung	Studierende (N=26)		Praxislehrpersonen (N=10)	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Sicherheit gewinnen	10	38,5	3	30
Ideen austauschen/erhalten	10	38,5	1	10
Von Erfahrungen profitieren	4	15,4	2	20
Hilfe erhalten	5	19,2	-	-

Der am häufigsten genannte Nachteil einer ausführlichen Vorbesprechung wird sowohl von den Studierenden als auch von den Praxislehrpersonen in einer allfällig zu starken Beeinflussung der Studierenden durch die Praxislehrperson oder einer zu grossen An-

passung der Studierenden an die Praxislehrperson gesehen. Zudem wird auch der grosse Zeitaufwand von nahezu einem Drittel als Nachteil gesehen.

Tabelle 4: Anzahl Studierende resp. Praxislehrpersonen, welche den jeweiligen Nachteil einer ausführlichen Vorbesprechung rückblickend nannten

Nachteile einer Unterrichtsvorbesprechung	Studierende (N=26)		Praxislehrpersonen (N=10)	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Beeinflussung/Anpassung	9	34,6	4	40
Grosser Zeitaufwand	7	26,9	3	30
Kein Lernen aus Fehlern möglich	5	19,2	–	–
Vorausplanung schwierig	1	3,9	4	40
Motivationsverlust	4	15,4	–	–
Kein Experimentieren möglich	2	7,7	1	10
Konsumhaltung	1	3,9	1	10

#### 4 Diskussion

Der im Kontext der Lehrer- und Lehrerinnenweiterbildung entwickelte Ansatz des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings (Staub, 2001; West & Staub, 2003) sieht in der Unterrichtsvorbesprechung – in Ergänzung zur Unterrichtsnachbesprechung – eine wichtige strukturelle Komponente zur Erzeugung von Lerngelegenheiten in berufspraktischen Settings. In der Lehrer- und Lehrerinnenbildung dominieren dagegen Unterrichtsbesprechungen in Form von Unterrichtsnachbesprechungen zur Reflexion bereits durchgeführter Lektionen (vgl. Schüpbach, 2007). Die mittels Fragebogen erhobenen Einschätzungen des Nutzens von Unterrichtsvorbesprechungen für das berufspraktische Lernen zeigen, dass die Unterrichtsvorbesprechungen von einer Mehrheit der Studierenden als hilfreich bis sehr hilfreich für ihr Lernen beurteilt wird. Diese positive Einschätzung teilen auch die Praxislehrpersonen. Die Beurteilungen der beiden Personengruppen unterscheiden sich nicht signifikant. Die blosse Anwesenheit bei der Vorbesprechung einer anderen Studentin oder eines anderen Studenten wird von einer Mehrheit der Studierenden zwar ebenfalls als «etwas hilfreich» oder «hilfreich» beurteilt. Im Vergleich dazu wird jedoch die Vorbesprechung von eigenen Lektionen signifikant hilfreicher beurteilt.

Im Vergleich zu den Unterrichtsnachbesprechungen beurteilten die Studierenden die Vorbesprechung der eigenen Lektion signifikant hilfreicher für ihr Lernen. Eine mögliche Ursache dafür, dass die Vorbesprechung hilfreicher eingeschätzt wurde als die

Nachbesprechungen, könnte darin gesehen werden, dass den Vorbesprechungen schon aufgrund ihrer relativen Neuheit Attraktivität zukommt. Diese Erklärung (alleine) scheint jedoch unwahrscheinlich, da dem Neuheitswert die Notwendigkeit eines grösseren zeitlichen Engagements gegenübersteht.

Die qualitativen Analysen der Antworten auf die offenen Fragen geben Hinweise darauf, weshalb insbesondere Unterrichtsvorbesprechungen von den Befragten als hilfreich bis sehr hilfreich eingeschätzt werden. Es sind dies (1) bestimmte Gesprächsinhalte (z.B. zum Gesamt Ablauf der Lektion, Materialhinweise oder Hilfestellungen fachdidaktischer Art), (2) die durch die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Praxislehrperson in der Planungsphase gewonnene Unterstützung (z.B. bei der Entscheidungsfindung, durch das Kennenlernen neuer Handlungsmöglichkeiten oder beim mentalen Probehandeln) und (3) die damit einhergehenden emotionalen resp. motivationalen Aspekte (Gewinn von Sicherheit und der Abbau von Ängsten). Die zwei von der grössten Anzahl Studierender (von je 38%) genannten Vorteile einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung sind die damit gewonnene Steigerung des Sicherheitsgefühls sowie die Möglichkeit zum Austausch von Ideen mit den Praxislehrpersonen. Der am häufigsten genannte Nachteil von Vorbesprechungen (von 35% der Studierenden und 24% der Praxislehrpersonen) sind die allenfalls zu dominante Beeinflussung der Studierenden durch die Praxislehrpersonen. Der am zweithäufigsten genannte Nachteil (27% der Studierenden und 24% der Praxislehrpersonen) betrifft den erforderlichen Zeitaufwand für die Durchführung der Vorbesprechungen. Weiter vermuten 19% der Studierenden als Nachteil, dass Unterrichtsvorbesprechungen ein Lernen aus Fehlern verhindern können.

Der Befund, dass die Unterrichtsqualität von vorbesprochenen Lektionen von den jeweiligen Praxislehrpersonen signifikant höher beurteilt wurde als die Qualität von nicht vorbesprochenen Lektionen, deutet weiter darauf hin, dass Vorbesprechungen ein geeignetes Mittel sein können, um die Unterrichtsqualität von Lehrerstudierenden zu steigern. Eine Qualitätsverbesserung, welche vor allem auch den unterrichteten Schülerinnen und Schülern zugutekommt. Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass die Praxislehrpersonen bei ihrer Beurteilung keine neutralen Beobachter sind, da sie Lektionen beurteilten, für deren Planung und Erfolg sie – wie auf der Grundlage des Modells des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings gefordert – Mitverantwortung übernehmen. Für eine Absicherung dieses Ergebnisses müsste in weiterführenden Untersuchungen die Unterrichtsqualität der Lektionen zusätzlich durch neutrale Experten eingeschätzt werden, denen nicht bekannt ist, ob eine Lektion vorbesprochen wurde oder nicht.

Keine signifikanten Unterschiede zeigten sich bezüglich des eingeschätzten Nutzens der Lektionsdurchführung in Abhängigkeit davon, ob eine Vorbesprechung stattfand oder nicht. Auch der eingeschätzte Nutzen der Nachbesprechung unterschied sich nicht

in Abhängigkeit von dieser Bedingungsvariation. Aufgrund der Modellannahmen zum Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching wäre zu erwarten, dass sich der Nutzen von Unterrichtsnachbesprechungen in Verbindung mit einer Lektionsvorbesprechung vergrößert, da die durchgeführte Lektion sehr spezifisch in Bezug auf die in der Vorbesprechung ausgehandelten Zielvorstellungen und geteilten Gestaltungsüberlegungen reflektiert werden kann. Die Analyse der Gruppendiskussion mit den Studierenden am Ende des Semester gab Hinweise darauf, dass es vermutlich noch nicht allen Praxislehrpersonen gelungen war, die Nachbesprechungen in einer für die Studierenden transparenten Weise auf die jeweilige Vorbesprechung zu beziehen. Im Rahmen der Interventionsstudie wurde einzig die in Mitverantwortung für den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler durchgeführte Unterrichtsvorbesprechung als ein Element des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings in das System der Praktikumsbetreuung eingeführt. Dieses Element hat im untersuchten Praxissystem den wahrgenommenen Nutzen für das Lernen anhand der Unterrichtsnachbesprechung nicht signifikant verändert. In weiterführenden Interventionsstudien wäre zu klären, ob eine Kombination der Unterrichtsvorbesprechung mit Hilfestellungen zur thematischen Fokussierung von Vor- und Nachbesprechungen die Qualität der Nachbesprechung bei Vorhandensein einer Vorbesprechung signifikant verändert. Ein im Rahmen dieser Intervention ebenfalls nicht implementiertes Element des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings sind lehr-lernpsychologisch fundierte Kernaspekte für die Planung und Reflexion von Lektionen. Eine Hauptfunktion dieser Kernaspekte ist es, durch eine Fokussierung auf die Inhalte der intendierten Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsplanung und Unterrichtsreflexion in kohärenter Weise zu verknüpfen.

Die hier berichtete Interventionsstudie liefert einige Belege dafür, dass Unterrichtsvorbesprechungen zur mitverantworteten Planung von Unterricht in der berufspraktischen Ausbildung produktive Lerngelegenheiten erzeugen können, denen Studierende wie auch Praxislehrpersonen eine für das berufspraktische Lernen förderliche Wirkung zuschreiben. Die qualitative Analyse der Antworten auf die Frage nach den Nachteilen von Unterrichtsvorbesprechungen zeigt jedoch auch, dass 35% der Studierenden und 40% der Praxislehrpersonen die Möglichkeit einer zu starken Einflussnahme durch die Praktikumslehrpersonen befürchten. Für die insgesamt positive Wahrnehmung dieser Neuerung spricht jedoch auch die Tatsache, dass die mit der quasi-experimentellen Studie eingeführte Unterrichtsvorbesprechung auch nach dem Abschluss der Untersuchung im Institut Unterstrass an der PHZH beibehalten und weiter ausgebaut wurde.

## Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Verlag Hans Huber.

- Edwards, A. & Protheroe, L.** (2003). Learning to see in classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? *British Educational Research Journal*, 29 (2), 227–242.
- Futter, K.** (2005). *Unterrichtsvorbesprechungen in der berufspraktischen Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen: Ein Element zur Förderung des berufsbezogenen Lernens der Studierenden. Eine quasi-experimentelle Untersuchung am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Heitzmann, A. & Messner, H.** (2001). Die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 5–16.
- Herzog, W. & von Felten, R.** (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 17–28.
- Messner, H. & Reusser, H.** (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157–171.
- Neuweg, H. G.** (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackel & H. G. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1–26). Münster: LIT Verlag.
- Nölle, K.** (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 48–68.
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrbildungssysteme* (S. 215–342). Chur: Verlag Rüegger.
- Schüpbach, J.** (2007). *Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Wissen und Handeln»? Eine deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung*. Bern: Haupt.
- Shulman, L. S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. S.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–21.
- Staub, F. C.** (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 175–198.
- Staub, F. C.** (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (3), 113–141.
- Staub, F. C. & Stern, E.** (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 344–355.
- Terhart, E.** (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Von Felten, R.** (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- West, L. & Staub, F. C.** (2003). *Content-Focused Coaching*. Portsmouth, NH: Heinemann.

## Autorin und Autor

**Kathrin Futter**, lic. phil., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, kathrin.futter@access.uzh.ch

**Fritz C. Staub**, Prof. Dr., Universität Fribourg, Departement für Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg, fritz.staub@unifr.ch

## **Wirken – erkennen – sich selbst sein: Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden und Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen**

Alois Niggli, Markus Gerteis und Roger Gut

**Auf der Basis je einer Stichprobe von Studierenden (N=243) und von Praxislehrpersonen (N=198) aus insgesamt drei Institutionen der Lehrerbildung geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, ob sich unterschiedliche Rationalitätsansprüche in Unterrichtsbesprechungen auf faktorenanalytischem Wege in drei kommunikativen Bereichen kategorisieren lassen. Vorgeschlagen wurden: (a) Feedbackgespräche für zweckrationales Handeln, (b) Reflexionsgespräche für das propositionale Berufswissen, (c) Orientierungsgespräche für den gegenseitigen Austausch zu Fragen der Selbstregulation. Dabei zeigte es sich, dass sich die drei theoretisch postulierten Ebenen tatsächlich in den kommunikativen Interessen der Probanden widerspiegeln. Zusätzlich wurden Unterschiede zwischen Studierenden und Lehrkräften deutlich, die auch für die Betreuung im Praktikum von Bedeutung sind.<sup>1</sup>**

Seit den 80er-Jahren orientiert sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Vorstellung von reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern, die ihr berufliches Können im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit ständig weiterentwickeln (Dick, 1994). Demzufolge wurden konstruktivistisch inspirierte Lernkonzepte in Ausbildungsprogrammen zunehmend als erfolgversprechend angesehen (Hawley & Valli, 1999). Insbesondere gilt dies für die berufspraktische Ausbildung, wo zwischen Mentorinnen, Mentoren und Studierenden eine Ko-Konstruktion des beruflichen Wissens erreicht werden soll (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006). Vor diesem Hintergrund haben sich inzwischen zwei prototypische Bearbeitungsoptionen herauskristallisiert.

Der Ansatz von Schön (1983) ist eher *wissenschaftssoziologischer* Natur (vgl. Rambov & Bromme, 2000). Er geht der Frage nach, wie man wissensbasierte Denk- und Suchprozesse von Fachleuten beschreiben kann. Grundlegend ist eine Epistemologie der Praxis. Handelnde treten mit einem bestimmten Vorverständnis an eine Situation heran und definieren dadurch das Problem, das gelöst werden soll. Wenn Schwierigkeiten mit der ursprünglichen Konzeptidee auftreten, verändern Fachleute ihre Situationsinterpretation. Metaphorisch verdeutlicht Schön die Auseinandersetzung mit widerständiger Realität durch die Vorstellung, die Situation spreche dabei quasi zum Handelnden. Ein *kognitionswissenschaftlicher* Ansatz analysiert das Erfahrungswissen

---

<sup>1</sup> Wir danken Prof. Dr. Jean-Luc Patry, Universität Salzburg, für Hinweise und Anregungen, die in diesen Beitrag einfließen konnten.

von berufserfahrenen Lehrerinnen und Lehrern hingegen auch unter dem Aspekt des akademisch geprägten Wissens, das im Zuge der Ausbildung erworben wird (Bromme, 1992). Für die Profession als relevant geltende Bereiche der Fachdisziplinen stellen in diesem Fall Grundlagen für die Anreicherung von Praxiswissen bereit. Einen exemplarischen Ansatz, der diesen konzeptionellen Vorstellungen nahekommt, haben Staub und West (2003) sowie Staub (2004) als Coachingkonzept für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften entwickelt (Staub, 2008; vgl. auch Kreis & Staub in diesem Heft). Auf der inhaltsbezogenen Ebene macht dieses Modell deshalb auch Vorschläge, welche theoretisch begründeten pädagogisch-psychologischen und psychologisch-didaktischen Prinzipien bei der Problemlösung berücksichtigt werden können (Staub 2001).

Die beschriebenen Problemlöseansätze von Schön, Bromme bzw. von West und Staub können als Kontrapunkte zu einer primär zweckrationalen, an Standards orientierten Formung von Individuen aufgefasst werden. Diese Praxis findet beispielsweise in zunehmend umfangreicher werdenden Kompetenzlisten von Ausbildungsinstitutionen ihren Ausdruck. Im Zentrum einer Epistemologie der Praxis stehen jedoch ebenso Entwicklungs- bzw. Wachstumsprozesse im Rahmen der Sozialisation zur Profession. Das heisst: Studierende und erfahrene Lehrkräfte entwickeln sich noch in anderer Hinsicht, als es in Ausbildungscurricula oder in Standardsammlungen vorgesehen ist. Auch ihre je eigenerlebte Praxis hat prägende Wirkung. Lehrerinnen und Lehrer sind somit nicht ausschliesslich professionell gefordert, sondern auch in ihrem Selbstsein, und dabei haben sie Anspruch auf Unterstützung. Infolgedessen ist es durchaus konsequent, professionellen Fortschritt auch als Prozess des Wachstums eines Lebewesens zu begreifen und neben den berechtigten Ansprüchen der Profession auch persönliche Entwicklungsinteressen, insofern sie für den beruflichen Kontext relevant sind, mitzukonzeptualisieren. Im Folgenden wird ein Rahmenkonzept empirisch validiert, das den handlungsbezogenen Problemlöseansätzen im Grundsatz ebenfalls verpflichtet ist. Darüber hinaus akzentuiert es jedoch Bearbeitungsdimensionen, die auch die professionelle Arbeit an der eigenen Person mitberücksichtigen. Im Vordergrund stehen dabei Anliegen der Grundausbildung.

## **1. Das Konzept des Drei-Ebenen-Mentorings bei Unterrichtsbesprechungen**

Im Konzept von Niggli (2005) werden in Gesprächen über Unterricht Facetten unterschieden, die sich an unterschiedlichen Erkenntnisinteressen der handelnden Person orientieren und jeweils passende Handlungslogiken bedingen (vgl. dazu Habermas, 1999).

*Wirksamkeit des Handelns.* Die erste Bearbeitungsebene betrifft den konkret sichtbaren Handlungsvollzug bzw. die Performanz (Plöger, 2006). Es ist dies die Ebene, auf der Lehrerinnen und Lehrer die meiste Kraft und Energie aufwenden, um im beruflichen

Tun erfolgreich zu sein. Vorherrschend ist eine *teleologische Rationalität* zweckrationalen Handelns. Handelnde wollen in die objektive Welt eingreifen und wissen, was sie erreicht haben. Es gelten praxiswirksame (im weiteren Sinne technische) Regeln, die auf empirischem Wissen beruhen. Bei Nicht-Gelingen wird wohl nach Konzepten gesucht, die eher Erfolg zeitigen. Das heisst: es wird geübt; seltener werden Alternativstrategien gesucht (vgl. Watzlawick, 1983). Im Erfolgsfall werden Kompetenzerfahrungen generiert, die berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen regulieren. Bei diesen handelt es sich um eine relevante Komponente der psychischen Regulationsfähigkeit im professionellen Handlungskontext (Baumert & Kunter, 2006).

*Verstehendes Erkennen.* Eine einseitige Zweck-Mittel-Rationalität entspräche jedoch einem naiven Unterrichtsverständnis. Im Handeln spiegelt sich immer auch die innere Gedankenwelt bzw. das subjektive Berufswissen einer Lehrperson, das mehr oder weniger losgelöst von der konkreten Tätigkeit existiert. Es ist aus Propositionen oder Urteilen aufgebaut, jenen elementaren Einheiten, die richtig oder falsch sein können. Es handelt sich um «Wissen dass», bzw. «Wissen warum». Weil es propositional repräsentiert ist, hat es einen anderen epistemischen Status. Sein Verhältnis zur Ausführung ist kompliziert, dennoch bestehen Verbindungen. Immer wieder muss es neu kontextualisiert werden (vgl. das Allgemeinheits-Konkretheitsdilemma von Herrmann, 1979). Weil die Verfügbarkeit dieses Wissens noch nicht Können im Sinne der Bewältigung konkreter Handlungssituationen darstellt, ist es getrennt zu bearbeiten. Die Rationalität auf dieser Ebene ist darauf ausgerichtet, Situationen aus einer praxisbezogenen Verwendungsperspektive zu interpretieren (Kolbe, 2004).

*Existenzielles Verständigen:* Auf dieser dritten Ebene sind immer auch Selbstanteile der Lehrperson betroffen (Bauer, 1998; Neuweg, 2005). Es geht um den Lebensentwurf im Kontext der eigenen Lebensgeschichte bzw. um das Selbstsein, das intersubjektiv geteilt wird. Entsprechende Überzeugungen, Werthaltungen und motivationale Befindlichkeiten können vom Professionswissen im engeren Sinne getrennt konzeptualisiert werden (Baumert & Kunter, 2006; Day & Sachs, 2004), dennoch können sie unterrichtliches Handeln beeinflussen (Richardson, 1996). Auch lassen sich Enttäuschungen oder unbewältigte Konflikte nicht einfach unterdrücken und stellen Ansprüche an die selbstregulativen Fähigkeiten einer Person (vgl. Boekaerts, 1999). Werthaltungen und Überzeugungen auf dieser existenziellen Ebene haben wiederum unterschiedliche Rechtfertigungsansprüche. Es genügt der individuelle Richtigkeitsglaube. Widerspruchsfreiheit ist hier nicht zwingend (Fenstermacher, 1994).

Den drei Erkenntnisinteressen werden drei passende Gesprächsformen mit unterschiedlichen Entwicklungslogiken zugeordnet. Auf der Performanzebene werden *Feedbackgespräche* vorgeschlagen. Es handelt sich dabei um Rückmeldeschleifen über Könnensanteile mit geringer Komplexität (Kluger & DeNisi, 1996), die die berufliche *Selbstwirksamkeit* (Bandura, 1997) fördern sollen. Sie orientieren sich deshalb in erster Linie an zweckrationalen Bedingungen des Gelingens. Diese Bedingungen sind in



standardbasierten Indikatoren explizit zugänglich und werden von den Beteiligten gegenseitig akzeptiert. Diese Form des Feedbacks unterscheidet sich damit grundlegend von einem generellen kommunikativen Handlungsmuster des Feedbacks, das auch von Schüpbach (2007) eher kritisch beurteilt wird. Die Gesprächsform auf der reflexiven Ebene bzw. das *Reflexive Praxisgespräch* zielt dagegen auf eine Differenzierung des *Erklärungs- und Begründungswissens*. Neues Wissen wird durch einen Austausch zwischen impliziten und expliziten propositionalen Wissensanteilen konstruiert (Nonaka & Takeuchi, 1997). Im günstigsten Fall führt dieser Prozess zu neuen Konzepten des Handelns. Schliesslich geht es im persönlichen *Orientierungsgespräch* um die Regulierung *präskriptiver Selbstanteile*. Kern dieser Gespräche sind situationsübergreifende Überzeugungen, Ziele, Motive und Aspekte der Selbstregulation, über die man sich intersubjektiv zu verständigen versucht. Diese Gespräche werden offen gestaltet. Die Betroffenen entscheiden sich autonom und in eigener Bewusstheit.

Bei den drei Bearbeitungsebenen handelt es sich nicht um separierte Gesprächsanlässe. Angesprochen werden Facetten bzw. Phasen innerhalb der kommunikativen Begleitung, die durch die genannten Rationalitätsansprüche strukturiert werden. Diese Facetten sind zudem miteinander verflochten, beeinflussen sich gegenseitig und sind nur in arbeitsanalytischer Absicht relativ deutlich zu trennen. Aufgrund subjektiver Selbstanteile der Beteiligten können bestimmte Rückmeldungen im Feedback- oder Argumente im Reflexionsgespräch beispielsweise unterschiedlich bewertet werden. Im Hinblick auf neue Zielsetzungen hat man sich darüber unter Umständen wiederum zu verständigen. Im Folgenden prüfen wir, ob sich diese Facetten durch die Befragung von involvierten Studierenden und ihren Praxismentorinnen und -mentoren dennoch empirisch trennen lassen und ob Studierende und Praxislehrkräfte diese Gesprächsebenen unterschiedlich gewichten. Ferner interessiert uns, inwieweit diese Bearbeitungsinteressen im Verlauf der Ausbildung variieren.

## 2. Methode

### 2.1 Stichprobe

Die Stichprobe der Studierenden umfasst 243 Probandinnen und Probanden (89% weiblich) aus den Kantonen Bern und Freiburg. 77% der Studierenden absolvierten die Ausbildung für Vorschule und Primarstufe, 23% diejenige für die Sekundarstufe I. Zum Zeitpunkt der Befragung im Herbst 2006 befanden sich 40% der Studierenden im ersten, 21% im vierten, 29% im sechsten und 7% im achten Semester (nur Studierende Sek. I). Die restlichen 3% der Studierenden verteilen sich auf die übrigen Semester.

In die Stichprobe der Praxislehrkräfte gingen die Daten von insgesamt 198 Personen ein (81% weiblich). 43% unterrichteten im Kindergarten oder an der Unterstufe der Primarschule, 53% ab Mittelstufe, 3% an der Sekundarstufe I. Die durchschnittliche Berufserfahrung betrug 18 Jahre (Min. 2 Jahre, Max. 40 Jahre).

## 2.2 Itempool

Von einem Fachteam aus Dozierenden der Ausbildung von Lehrpersonen wurde ein Pool von 40 Items zusammengestellt. Wegweisend waren das oben beschriebene Drei-Ebenen-Konzept sowie eine qualitative Explorationsstudie, die von Gut und Gerteis (2007) für den vorliegenden Zweck durchgeführt worden war. 16 Studierende wurden gefragt, welche Massnahmen der Praktikumslehrperson sich positiv bzw. negativ auf ihr Können, ihr berufliches Hintergrundwissen und ihre Einstellungen, Ziele und ihr Wohlbefinden ausgewirkt hätten. Ein bedeutsamer Anteil der Aussagen von Studierenden konnte den drei Ebenen zugeordnet werden. Mehrfachnennungen und typisch scheinende Aussagen wurden in je eine Itemform für Studierende und für Praxislehrkräfte gebracht. (Beispiel-Version für Studierende: «In Rückmeldungen will ich Hinweise erhalten, wo mein Unterricht lernwirksam war und wo nicht.»; Version Praxislehrkräfte: «In Rückmeldungen sollten die Studierenden von mir Hinweise erhalten, wo ihr Unterricht lernwirksam war und wo nicht.»). Zwei Items stammen aus von Felten (2005). Die Itemsammlungen der Version für Studierende und derjenigen der Praxislehrpersonen beinhalteten somit inhaltlich identische Items. Lediglich die Formulierungen wurden den unterschiedlichen Populationen angepasst. Die Items waren auf einer fünfstufigen Skala zu beantworten: «in sehr starkem Masse», «in starkem Masse», «in mittlerem Masse», «in geringem Masse», «in keinem Masse».

## 2.3 Statistische Analysen

Zur Überprüfung der Faktorenstruktur in beiden Probanden-Versionen wurden Faktorenanalysen nach der Hauptkomponentenmethode mit anschliessender Varimax-Rotation durchgeführt. Die Bestätigung des theoretischen Konzeptes an zwei unterschiedlichen Stichproben kann auch als Indiz für die Validität der Konstrukte gelten. Als Kriterium für die Extraktion der Faktorenzahl wurden der Scree-Test, der Eigenwertverlauf und die Interpretierbarkeit der Faktoren berücksichtigt. Bivariate Zusammenhänge wurden mit einfaktoriellen ANOVA-Analysen gerechnet. Alle Analysen wurden mit dem Programm SPSS 14 durchgeführt.

## 3. Ergebnisse

Zur Untersuchung grundlegender struktureller Zusammenhänge wurden die Itemsammlungen für Studierende und Praxislehrkräfte jeweils getrennt einer Serie von Faktorenanalysen unterzogen. Items mit Ladungen  $> .50$  auf den primären Faktoren (Nebenladungen  $< .30$ ) wurden jeweils beibehalten. Die Analyse der studentischen Urteile führte zu einer Vier-Faktoren-Lösung (Eigenwerte 4.73, 2.26, 1.98, 1.41), die 55 % der Varianz erklären konnte. Aus den Antworten der Lehrpersonen resultierte hingegen eine Fünf-Faktoren-Lösung (Eigenwerte 3.88, 1.62, 1.21, 1.10, 1.03), die 63 % der Varianz aufklärte. Alle Items wiesen substantielle Ladungen auf ihren Primärfaktoren auf. Die Interkorrelationen zwischen den Faktoren sind moderat ausgefallen. In der Version der Studierenden bewegen sich die Koeffizienten im Intervall von .11 bis .35; in derjenigen

der Praxislehrkräfte zwischen .21 und .43. Items, ihre Faktorladungen sowie Interkorrelationen der Faktoren sind für beide Populationen im Anhang aufgeführt. In Tabelle 1 wird dagegen ein Überblick über die theoretische Konzeption und die ihr zugeordnete faktorielle Prüfstruktur vermittelt.

Tabelle 1: Theoretische Grundlagen sowie Faktorenstruktur aus der Perspektive von Studierenden und Praxislehrkräften (inkl. Mittelwerten und Standardabweichungen)

<b>Theoretische Trias: Rationalität – Gesprächsform – Entwicklungsziel</b>	<b>Version Studierende</b>	<b>Version Praxislehrkräfte</b>
Wirksamkeit des Handelns – Feedbackgespräch – Selbstwirksamkeit	Feedback zum Können (FIV) M = 3.71/SD = .62	Feedback zur Effizienz (FIV) M = 4.01/SD = .54
Verstehendes Erkennen – Reflexionsgespräch – Umorganisation des Berufswissens	Reflexion Situation (FII) M = 4.03/SD = .50	Reflexion Situation (FI) M = 4.02/SD = .57
	Reflexion Theorie-Praxis (FIII) M = 3.20/SD = .66	Reflexion Theorie-Praxis (FIII) M = 3.28/SD = .64
Existenzielles-Sich-Verständigen – Orientierungsgespräch – Funktionieren des beruflichen Selbst	Orientierung an der Person (FI) M = 3.23/SD = .63	Befinden der Person (FI) <b>M = 3.71/SD = .62</b>
		Berufliche Bedeutung der (FV) M = 3.44/SD = .69

(FI-FV = Reihenfolge der Faktoren, geordnet nach Eigenwerten)

Feststellbare Ausdifferenzierungen auf den drei theoretischen Ebenen sowie Unterschiede zwischen den Perspektiven der beiden Probandengruppen bewegen sich im Rahmen der theoretischen Vorannahmen. Auf der *Feedbackebene* fällt auf, dass sich die Faktoren von Studierenden und Praxislehrkräften inhaltlich unterscheiden. Studierende verlangen Bestätigungen des eigenen Könnens, das ihnen Selbstsicherheit vermittelt. Für Praxislehrkräfte scheinen hingegen die Effizienz des Unterrichts bzw. Rückschlüsse auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler bedeutsam zu sein. In beiden Fällen handelt es sich jedoch um teleologische Argumente, die lediglich an unterschiedlichen Referenzsystemen festgemacht werden: durch die Studierenden internal am eigenen Können, external an der Klasse durch die Praxislehrpersonen. Die *Reflexionsebene* spaltet sich in beiden Versionen strukturell in je zwei inhaltlich analog definierbare Faktoren auf. Der eine Faktor beinhaltet Reflexionsitems, die sich auf die gemeinsame Aufarbeitung gemachter Erfahrungen in der abgelaufenen Situation beziehen (z.B.: «In Gesprächen mit Mentorinnen und Mentoren möchte ich auf Zusammenhänge stossen, an die ich nicht gedacht habe»). Beim zweiten Reflexionsfaktor wird zusätzlich auf theoretische Grundlagen der Bezugsdisziplinen rekurriert (z.B.: «Mein Mentor/Meine Mentorin soll mich fragen, mit welchen theoretischen Überlegungen ich mein Handeln begründe»). Beide Faktoren betreffen die Ebene des Professionswissens,

das sich jedoch durch einen Rekurs auf unterschiedliche Referenzsysteme (Praxis; Theorie-Praxis) bearbeiten lässt. Auf der professionellen *Orientierungsebene* konnte in der studentischen Version ein globaler Faktor mit insgesamt sieben Items extrahiert werden. Diese faktorielle Struktur hat sich bei den Praxislehrkräften nicht bestätigt. Drei Items, die eher die Person, ihr Befinden und ihre Haltungen zum Inhalt haben, und zwei weitere, die die Bedeutung der Person im beruflichen Kontext spiegeln, wurden getrennten Faktoren zugeordnet. Vier der fünf personenbezogenen Items aus den beiden Faktoren der Praxislehrpersonen sind auch im globalen personenbezogenen Faktor der Studierenden enthalten.

Vergleicht man die Mittelwerte der beiden Gruppen, dann besteht ein breiter Konsens im Hinblick auf die Bedeutung von Reflexionsgesprächen. Reflexion über die Handlung wünscht man sich durchschnittlich in «starkem Masse». Lediglich in einem «mittleren Masse» befürwortet man hingegen den Einbezug von Theorie. Feedbackgespräche werden von beiden Gruppen ebenfalls als bedeutsam erachtet, aber unterschiedlich gewichtet. Praxislehrkräfte erachten es als notwendig «in starkem Masse» Feedback über die Wirksamkeit des Unterrichts zu geben. Studierende tendieren ihrerseits etwas weniger ausgeprägt, aber nach wie vor deutlich dazu, Feedback über ihr Können erhalten zu wollen. Ein direkter Vergleich ist in diesem Falle allerdings nicht möglich, da die beiden Faktoren unterschiedliche Rückmeldeinteressen beinhalten. Auch hinsichtlich ihrer personenbezogenen Komponenten äussern Praxislehrpersonen durchwegs höhere Zustimmung als Studierende beim globalen Faktor «Orientierung an der Person». Am stärksten werden dabei Anlässe über das Befinden der Studierenden gewichtet. Vergleicht man zudem die Gesamtmittelwerte der vier parallel formulierten Items, die sowohl auf dem globalen Faktor der Studierenden als auch auf einem der beiden Faktoren der Praxislehrkräfte laden, dann fällt dieser Unterschied statistisch signifikant aus ( $F[1,439]=9.62, p < 0.001, \text{Eta}^2 = .049$ ). Die Zustimmung zu diesen vier Items lag bei den Studierenden bei  $M=3.37$ , bei den Praxislehrpersonen bei  $M=3.67$ .

Querschnittvergleiche innerhalb der Population der Studierenden sind demgegenüber auffällig konstant ausgefallen. Abbildung 1 illustriert die mit zunehmender Studiendauer ausbleibende Variation der Gesprächsfaktoren für Studierende im zweiten, vierten und im sechsten Semester. Im Querschnitt zeigen Studierende insgesamt eine hohe Stabilität über alle drei Messzeitpunkte hinweg. Die Reflexion der Praxis verharrt auf einem konstant hohen Niveau. Feedback über das Können erwarten Sechsemestriige im selben Ausmass wie Studierende nach zwei Semestern. Die Werte zur Theorie-Praxis-Reflexion sowie zu den Orientierungsgesprächen bleiben quasi deckungsgleich in der Skalenmitte konzentriert.

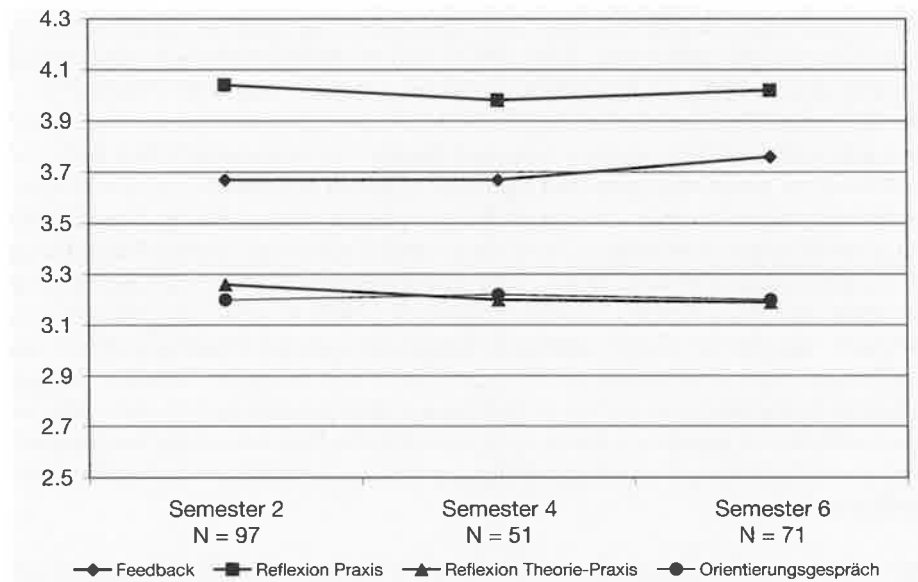


Abbildung 1: Gesprächsinteressen im Studienverlauf (Querschnitt)

#### 4. Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie stützen das theoretische Rahmenmodell, das für Unterrichtsbesprechungen unterschiedliche Rationalitätsfacetten postuliert. Die extrahierten Faktoren lassen sich den drei Ebenen ausnahmslos zuordnen. Die Ebene des propositionalen Berufswissens spaltet sich sowohl bei Studierenden als auch bei den Praxislehrkräften allerdings in zwei analoge Bereiche auf. Reflexionsitems mit Theoriebezug wurden getrennt von denjenigen klassifiziert, die sich mehr oder weniger ausschließlich auf die zu analysierende Situation beziehen. Erklärbar wird dieser Befund zum einen durch die bereits einleitend getroffene Unterscheidung zwischen einer Epistemologie der Praxis, wie sie von Schön vertreten wird, und der Verknüpfung von Praxis mit relevanten theoretischen Grundlagen des Expertiseansatzes auf der anderen Seite. In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse von Griffith und Tann (1992) über die unterschiedliche Reichweite von Reflexionsanstrengungen. Die Hinzunahme expliziter theoretischer Satzsysteme zur Problembearbeitung verlangt einen deutlich höheren Aufwand an formalen und zeitlichen Ressourcen und bildet im Modellvorschlag der Autoren somit die anspruchsvollste Reflexionsstufe. Damit zusammen hängt die Unterscheidung zwischen theoretisch formalem und praktischem Wissen und Können, die Fenstermacher (1994) getroffen hat. Letzteres ist erfahrungsbasiert, in Kontexte eingebettet und im praktischen Diskurs auch ohne expliziten Rekurs auf theoretische Satzsysteme rechtfertigungsfähig. Da es sich in beiden Fällen um «Wissen dass», bzw. «Wissen warum» handelt, ist es jedoch nicht zwingend, das Modell des Drei-Ebenen-

Mentorings weiter zu differenzieren. Diese Sichtweise stützt sich im Übrigen auch auf praktische Gründe, weil wenig dafür spricht, Unterrichtsbesprechungen ausdrücklich mit und ohne theoretische Einschlüsse zu führen. Letzteres wäre dem Theorie-Praxis-Bezug womöglich sogar abträglich, weil beide Akteure übereinstimmend ohnehin nur in einem «mittleren Masse» bereit sind, auch theoretische Argumente in ihre Reflexionsanstrengungen, die man «in starkem Masse» pflegen möchte. Für die Grundausbildung von künftigen Lehrerinnen und Lehrern erfährt damit der Theorie-Praxis-Bezug als zentrale Herausforderung an die Praxisausbildung einmal mehr seine Bestätigung. Zu einem ähnlichen Schluss ist auch Schüpbach (2007) in seiner eingehenden empirischen Analyse von Unterrichtsbesprechungen gelangt, die teilweise ermutigende Ergebnisse zeigte. Die Qualität des Wissens scheint sich in Unterrichtsbesprechungen zwischen Studierenden und Praxislehrkräften nur unwesentlich zu verändern. Dies ist auch deshalb von besonderer Bedeutung, weil sich die Präferenzen der Studierenden nach den in Abbildung 1 berichteten Befunden auch im Verlaufe der Ausbildung kaum verändern.

Betrachtet man die Unterschiede, die zwischen Studierenden und Praxislehrkräften bestehen, dann scheint vor allem derjenige bemerkenswert zu sein, der auf der Feedbackebene aufgetreten ist. Im Fokus der Studierenden stehen Erfolge der Person (Können). Sie möchten Gewissheit haben, dass sie bestimmte Fertigkeiten beherrschen (Feiman-Nemser & Remillard, 1997). Selbstwirksamkeit, die auf dieser Ebene als Entwicklungsziel festgelegt worden ist, entspricht diesen Erwartungen. Der entsprechende Faktor der Praxislehrkräfte koppelt den Ausbildungserfolg demgegenüber an das Geschehen in der Schulklasse. Möglicherweise hat dies damit zu tun, dass Praxislehrkräfte in eine Doppelfunktion als Beobachtende und auch als Akteure gestellt sind (vgl. das Dilemma von Teilnahme und Distanz nach Lamneck, 1995). Dabei schenken sie dem Geschehen in der Klasse, für das sie sich nach wie vor primär verantwortlich sehen, jedoch mehr Aufmerksamkeit als dem Lernerfolg der Praktikantinnen und Praktikanten. Generell scheint es im Weiteren so zu sein, dass erfahrene Lehrkräfte ohnehin eher in der Lage sind, Abstand von der eigenen Person zu nehmen und sich an Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren. Es kann ihnen eher gelingen, flexibel auf äussere Vorkommnisse zu reagieren und sich dabei dennoch als erfolgreich wahrzunehmen (Dreyfuss & Dreyfuss, 1986; Feiman-Nemser & Remillard, 1997). Man kann spekulieren, dass Praxislehrkräfte daher die Sichtebeine in der Klasse favorisieren und die Person der Studierenden tendenziell weniger ins Zentrum stellen. Dieser Unterschied in den Perspektiven zwischen Studierenden und erfahrenen Lehrkräften, der sich somit auch in unseren Befunden widerspiegelt, ist für die Praxis insofern bedeutsam, als die beiden Partner Erwartungen an die Ausbildung unterschiedlich deuten können. Wünschbar wäre allerdings, dass Praxislehrpersonen ihre Beobachtungen über gelingenden Unterricht auch in Relation zum jeweiligen Können Studierender setzen würden, um so Selbstwirksamkeitserwartungen wahrscheinlicher werden zu lassen. Im

Unterschied zum Feedbackgespräch manifestierten sich die Erwartungen an Orientierungsgespräche eher in strukturellen Gesichtspunkten. Diese Feststellung bezieht sich auf den Befund, dass die Items der Praxislehrpersonen mit denjenigen der Studierenden bis auf eine Ausnahme inhaltlich übereinstimmen. Die Extraktion eines globalen Faktors bei den Studierenden kann dabei möglicherweise die Tendenz widerspiegeln, dass Einflüsse, die das Zentrum – das Selbst – der Studierenden betreffen, von ihnen auf ihre Person als Ganzes bezogen werden. In struktureller Hinsicht differenzieren Praxislehrpersonen in ihrer Fremdwahrnehmung dagegen zwischen der jeweiligen momentanen Befindlichkeit und der Bedeutung der Person im beruflichen Kontext.

Zusammengenommen beschränken sich die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen auf Einflüsse, die die professionelle Arbeit an der Person der Studierenden betreffen. Welche praktischen Konsequenzen lassen sich daraus ableiten? (1) Einerseits betrifft dies die Studierenden selbst, die dazu angeregt werden könnten, zwischen eigenem Wohlbefinden und beruflichen Ansprüchen an ihre Person zu differenzieren. (2) Auch die unterschiedliche Gewichtung, die Praxislehrkräfte und Studierende Orientierungsgesprächen beimessen, wäre allenfalls anzugehen. Sollten sich Praxislehrkräfte häufig mit persönlichen Merkmalen der Studierenden auseinandersetzen wollen, wäre diese Praxis wohl nicht konfliktfrei zu haben. (3) Daneben könnten Praxislehrkräfte vermehrt auch der Förderung von Selbstwirksamkeit Beachtung schenken. Die im Vergleich zu den Studierenden höhere Bedeutung, die sie Feedbacks beimessen, würde diesen Schritt nahelegen. Der Fokus der Studierenden, den sie vor allem auf das eigene Können richten, könnte ferner durch eine auf das Prozessgeschehen erweiterte Perspektive ergänzt werden. Bilanzierend lässt sich somit festhalten, dass durch die Hinzunahme personenbezogener professioneller Entwicklungsziele – im Gegensatz zur Reflexion über das Berufswissen – mit Präferenzen von Studierenden und Praxislehrkräften zu rechnen ist, die teilweise voneinander abweichen. Eine Konsequenz daraus könnte sein, auf personenbezogene Entwicklungsebenen mehr oder weniger ganz zu verzichten und sich darauf zu konzentrieren, wie viel Theorie und wie viel Praxis angehende Lehrerinnen und Lehrer brauchen (vgl. dazu die kritischen Äußerungen von Neuweg, 2005). Nach unserer theoretischen Auffassung würde dies einer Perspektivenverengung gleichkommen. Zudem ist denkbar, dass mit den geschilderten Differenzen möglicherweise Zusammenhänge aufgedeckt worden sind, die gängigen Unterrichtsbesprechungen ohnehin inhärent sind; wobei die Gefahr bestehen kann, dass sie in expliziter Form nicht zum Besprechungsgegenstand gemacht werden. Dies könnte der Fall sein, wenn die Förderung beruflicher Expertise zur dominanten Richtschnur der Ausbildungsanstrengungen wird. Die zusätzliche Berücksichtigung personenbezogener professioneller Entwicklungsziele in Praxiseinsätzen könnte hingegen professionelle Gütestandards mit dem Wachstum der Person in eine Balance bringen. Exemplarisch könnte dies beispielsweise durch die Förderung beruflicher Selbstwirksamkeit geschehen. Die Datenbasis dieser Argumentation bezieht sich vorläufig allerdings erst auf ein Rahmenmodell für Unterrichtsbesprechungen. Sie sagt damit noch wenig aus über die Tauglichkeit des Modells auf den einzelnen Anwendungsebenen. Für Feedback-, Re-

flexions- und Orientierungsgespräche wurden zwar theoretisch fundierte Gestaltungsvorschläge unterbreitet (vgl. Niggli, 2005). Diese sind jedoch empirisch ebenfalls zu prüfen und müssen Gegenstand von zusätzlichen Implementationsstudien werden. Erst dann ist abzuschätzen, ob die Erreichung unterschiedlicher Entwicklungsziele durch gezielte Massnahmen auf den drei Ebenen tatsächlich begünstigt werden kann. Für eine sich als integral verstehende Lehrerbildungsdidaktik wäre dies womöglich als Gewinn zu registrieren.

## Literatur

- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bauer, K. O.** (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (3), 343–359.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Boekaerts, M.** (1999). Self-regulated learning. Where we are today? *International Journal of Educational Research*, 31 (6), 445–457.
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Day, Ch. & Sachs, J.** (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In Ch. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3–32). Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Dick, A.** (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dreyfuss, H. L. & Dreyfuss, S. E.** (1986). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Rheinbeck bei Hamburg: Rohwolt.
- Feiman-Nemser, S. & Remillard, J.** (1997). *Perspectives in learning and teaching*. Lansing MI: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- Fenstermacher, G.** (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education Vol 20* (pp. 3–56). Washington: American Educational Research Association.
- Gräsel, G., Fussangel, K. & Pröbstel, C.** (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Griffiths, M. & Tann, S.** (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18 (1), 69–84.
- Gut, R. & Gerteis, M.** (2007). *Was denken Studierende über ihre Erfahrungen im Mentoring?* Internes Papier. Freiburg: Pädagogische Hochschule.
- Habermas, J.** (1999). *Wahrheit und Rechtfertigung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hawley, D. W. & Valli, L.** (1999). The Essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 127–150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Herrmann, T.** (1979). *Psychologie als Problem*. Stuttgart: Klett.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A.** (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254–284.
- Kolbe, F.-U.** (2004). Verhältnis von Wissen und Handeln. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Braunschweig: Westermann.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2008). Praxislehrpersonen als Unterrichtscoachs und als Mediatoren in der Rekontextualisierung unterrichtsbezogenen Wissens. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), 198–210.



- Lamnek, S.** (1995). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Neuweg, H. G.** (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & Ch. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niggli, A.** (2005). Unterrichtsbesprechungen im Mentoring. Aarau: Sauerländer.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H.** (1997). *Die Organisation des Wissens*. Frankfurt: Campus.
- Plöger, W.** (2006). *Was ist Kompetenz? – Eine theoretische Skizze*. In ders. (Hrsg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung* (S. 17–58). Paderborn: Schöningh.
- Rambow, R. & Bromme, R.** (2000). Was Schöns «Reflective Practitioner» durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 201–219). Innsbruck: Studienverlag.
- Richardson, V.** (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research of teacher education, Vol 9* (pp. 137–146). New York: Macmillan.
- Schön, D. A.** (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine Nahtstelle von Theorie und Praxis*. Bern: Haupt-Verlag.
- Staub, F. C.** (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 175–198.
- Staub, F. C.** (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (3), 113–141.
- Von Felten, R.** (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum*. Münster: Waxmann.
- Watzlawick, P.** (1983). *Anleitung zum Unglücklichsein*. München: Piper.
- West, L. & Staub, F. C.** (2003). *Content-focused coaching*. Portsmouth, NH: Heinemann, Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.

## Autoren

**Alois Niggli**, Prof. Dr., [niggli@edufz.ch](mailto:niggli@edufz.ch)

**Markus Gerteis**, lic. phil.

**Roger Gut**, lic. phil.

Alle: Pädagogische Hochschule Freiburg, Dienststelle Forschung, Murtengasse 36, 1700 Freiburg

Items	Faktorladungen			
	Orientierung Person	Reflexion über die Situation	Reflexion Theorie-Praxis	Feedback zum Können
- Im Kontakt mit einer Mentorin/einem Mentor erhoffe ich mir, dass sie oder er sich auch nach meinem persönlichen Befinden erkundigt.	.78			
- In Gesprächen mit einem Mentor/einer Mentorin möchte ich auch persönliche Haltungen oder Einstellungen ansprechen können.				
- Ich möchte, dass mein Mentor/meine Mentorin darauf eingeht, wenn es mir einmal nicht so gut geht.	.74			
- Mit meiner Mentorin/meinem Mentor möchte ich auch Gespräche zu meiner Person führen, die mir Aufschluss über die Wahl meiner beruflichen Ausbildung als Lehrerin oder Lehrer geben.	.71			
- Mentorinnen und Mentoren sollten im Gespräch darauf achten, dass ich mich auch mit mir selbst als Person beschäftigen kann.	.69			
- Gerade wenn sich Schwierigkeiten einstellen, bin ich darauf angewiesen, dass ich mich mit einer Mentorin/einem Mentor über den Sinn meiner Arbeit als Lehrerin oder Lehrer unterhalten kann.	.56			
- Der Mentor/Die Mentorin soll für den Lehrerberuf wichtige Punkte ansprechen, die ihm/ihr an meiner Persönlichkeit auffallen.	.54			
- Durch gemeinsame Analyse meines Unterrichts mit einem Mentor oder einer Mentorin möchte ich bestimmte Situationen aus einem neuen Blickwinkel betrachten können.		.76		
- In Gesprächen mit Mentoren und Mentorinnen möchte ich auf Zusammenhänge stossen, an die ich nicht gedacht habe.		.72		
- In Unterrichtsbesprechungen will ich verschiedene Wege entdecken, wie eine unbefriedigende Situation verbessert werden kann.		.68		
- Mit einem Mentor/einer Mentorin zusammen will ich Situationen so analysieren können, dass ich zu neuen Einsichten gelange.		.67		
- Von Gesprächen mit Mentoren und Mentorinnen erwarte ich, dass sie mich zum Denken anregen.		.59		
- Mein Mentor/meine Mentorin soll mich fragen, mit welchen theoretischen Überlegungen ich mein Handeln begründe.			.79	
- Wenn das Besprechungsthema es nahelegt, sollten in Lektionsbesprechungen beide Partner auch fachsprachlich argumentieren.			.75	
- Zusammen mit meinem Mentor/meiner Mentorin möchte ich Theorien, die hinter meinem Handeln stehen, kritisch diskutieren.			.72	
- In Unterrichtsbesprechungen sollten Geschehnisse im Unterricht mit theoretischem Wissen verknüpft werden.			.71	
- Rückmeldungen von Mentoren und Mentorinnen sollten meine Handlungen bestätigen, so dass ich berufliche Selbstsicherheit gewinnen kann.				.78
- Von Mentoren und Mentorinnen wünsche ich positive Rückmeldungen, weil ich damit Vertrauen ins eigene Können gewinnen kann.				.69
- Meine Mentorin/mein Mentor soll mir Rückmeldungen geben, die mein fachliches Können und nicht meine Person betreffen.				.68
<b>Faktor</b>				
Orientierung Person	1.00			
Reflexion Handlung	.29**	1.00		
Reflexion Theorie-Praxis	.28**	.35**	1.00	
Feedback über das Können	.18**	.24**	.11	1.00

\*\*p &lt; 0.01

Anhang II: Items der Praxislehrkräfte, Faktorladungen und Interkorrelationen der Faktoren

Items	Faktorladungen				
	Reflexion über die Situation	Orientierung Befinden Person	Reflexion Theorie-Praxis	Feedback zur Effizienz	Orientierung Bedeutung Person
- Die Studierenden sollten mit mir als Mentorin oder Mentor Situationen so analysieren können, dass sie zu neuen Einsichten gelangen.	.84				
- Gespräche im Rahmen des Mentorings sollten dazu verhelfen, Studierenden die Gründe ihres Vorgehens bewusst zu machen.	.79				
- Durch die gemeinsame Analyse des Unterrichts mit den Studierenden sollte ich erreichen, dass die Studierenden bestimmte Situationen aus einem neuen Blickwinkel betrachten können.	.57				
- Als Mentorin/Mentor sollte ich mich auch nach dem persönlichen Befinden der Studierenden erkundigen.		.86 .80			
- Als Mentorin/ Mentor sollte ich darauf eingehen, wenn es den Studierenden einmal nicht so gut geht.					
- In Gesprächen mit mir als Mentorin/Mentor, sollten Studierende auch persönliche Haltungen oder Einstellungen ansprechen können		.63			
- Wenn das Besprechungsthema es nahe legt, sollten in Lektionsbesprechungen beide Partner auch fachsprachlich argumentieren.			.79		
- In Unterrichtsbesprechungen zwischen Studierenden und mir als Mentorin/Mentor sollten die Geschehnisse im Unterricht mit theoretischem Wissen verknüpft werden.			.67		
- Als Mentorin/Mentor sollte ich die Studierenden fragen, mit welchen theoretischen Überlegungen sie ihr Handeln begründen.			.66		
- Ich möchte den Studierenden Rückmeldungen darüber geben, wie Schülerinnen und Schüler im Unterricht noch besser lernen können.				.74	
- Durch mein Feedback möchte ich den Studierenden helfen, einschätzen zu können, was sie mit den Schülerinnen und Schülern erreicht haben.				.68	
- In Rückmeldungen sollten die Studierenden von mir Hinweise erhalten, wo ihr Unterricht lernwirksam war und wo nicht.				.67	
- Als Mentorin/Mentor sollte ich auffällige Aspekte der Persönlichkeit von Studierenden ansprechen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sind.					.80
- Als Mentor/Mentorin sollte ich den Studierenden spiegeln, wie ich ihre Person wahrnehme.					.76
Faktor	Faktorinterkorrelationen				
Reflexion Handlung	1.00				
Orientierung Befinden Person	.21**	1.00			
Reflexion Theorie-Praxis	.43**	.23**	1.00		
Feedback Effizienz	.38**	.30**	.31**	1.00	
Orientierung Bedeutung Person	.31**	.27**	.27**	.30**	1.00

\*\*p < 0.01

Kursiv: Items, die nur in der Version der Lehrpersonen vorkommen.

## Wissensproduktion im Teamlernen (Knowledge Productive Learning in Teams)

Harm H. Tillema<sup>1</sup>

Teamlernen bedeutet, dass die Beiträge Einzelner zu einem gemeinsam geteilten Verständnis über einen Sachverhalt unter professionell Handelnden führen. Die einzelnen Mitglieder des Teams sind Teil einer Forschungsgemeinschaft von Sachkundigen. Wir untersuchten dabei den Zusammenhang zwischen echten Beiträgen der einzelnen Gruppenmitglieder und der Wissensproduktion des gesamten Teams. Zu diesem Zweck wurden in der Studie zwei kontrastierende Formen von Teamlernen unterschieden. In beiden Teamformen wurden der Prozess der kooperativen Wissenskonstruktion sowie die Qualität der durch das Teamlernen entstandenen konzeptuellen Modelle untersucht. Ein Mixdesign aus unterschiedlichen Methoden erlaubte es uns, konstruktive Elemente des Wissensaustauschs beim Teamlernen ausfindig zu machen. Authentizität scheint für den Wissensaufbau besonders wichtig zu sein, weil sie auf den Einsatz von Erfahrungswissen sowie auf Selbststeuerung des Einzelnen beim Teamlernen hinweist. Wenn Konzepte, Begriffe oder Modelle im Teamlernen erarbeitet werden, kann ein Team zudem zu einer echten Forschungs- oder Entwicklungsgemeinschaft werden.

### 1. Teamlernen

Aufschlussreiche Antworten auf die Frage, wie Teamlernen bei Lehrpersonen, die professionell kooperieren, gesteigert werden kann, geben sowohl Studien über Wissenskonstruktion bei Lehrkräften (Loughran, 2003; Cochran-Smith & Lytle, 1993) als auch die stetig anwachsende Fachliteratur über Praxisgemeinschaften (Wenger, Snyder & McDermott, 2002) und Lernpartnerschaften (Baxter Magolda, 2004). Auch von anderer Seite wurden neue, faszinierende Möglichkeiten aufgezeigt, wie Lehrkräfte sich in ihren Wissensaustausch einbringen können (Orland Barak & Tillema, 2006). Die zentrale Aussage dieser Studien könnte folgendermassen zusammengefasst werden: Qualitativ hochstehendes Lernen im Team ist weitgehend abhängig vom Lernumfeld, und zwar davon, ob und wie stark die Fachpersonen angespornt werden, ihr Wissen anzureichern, es zu kommunizieren und mit anderen zu teilen. Mit anderen Worten: Lernen als Chance, neues und innovatives Wissen zu erwerben, ist stark abhängig von einem sozialen Umfeld, das es Menschen ermöglicht, zusammenzuarbeiten und Wissen auszutauschen (Paloen, Hakkarainen, Talvitie & Lehtinen, 2004; Harteis & Gruber, 2004). Deshalb sind Rahmenbedingungen wichtig, die eine aktive Mitwirkung beim

---

<sup>1</sup> Übersetzt aus dem Englischen durch B. Bertschy, V. Weiler und A. Niggli

Teamlernen und gemeinschaftliches Forschen oder innovative Teamarbeit fördern. Mit diesen Massnahmen werden Lehrpersonen angeregt, ihre Denkweise zu reflektieren und ihre Wissensproduktion zu steigern (Kessels & Harrison, 2003; Garvey & Williamson, 2002). Dazu werden neue Produkte geschaffen wie zum Beispiel Verlaufspläne, Arbeitsvorlagen oder Entwürfe zur Strukturierung eines Themas. Es kann sich dabei um schematische Darstellungen, Berichte oder Notizen handeln, die als verdichtetes Ergebnis sachkundiger Analysen zustande gekommen sind. Diese kondensierten Lernergebnisse werden in eine mitteilbare Form gebracht, so dass sie dazu beitragen können, die berufliche Praxis der Fachperson zu verbessern (Drucker, 1993; Bereiter, 2002). Die Wissensproduktion über das Unterrichten kann das Bedürfnis nach allseits geteilten, gemeinsam erarbeiteten Ergebnissen in Lehrerteams wecken. Dies lässt sich damit erklären, dass der Aufwand, den der Einzelne für das Teamlernen zu erbringen hat, möglicherweise auch in seiner aktuellen Alltagssituation hilfreich sein kann (Hubermann, 1995). Wissensproduktion als Merkmal macht sich die soziale und kommunikative Art der Menschen, die gemeinschaftlich lernen, zunutze und berücksichtigt, dass «in Wissen generierenden Gesprächen Perspektiven geändert oder weiterentwickelt werden und Sinn geschaffen wird» (Garvey & Williamson, 2002).

Bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen für diese Art von Lernen sollte berücksichtigt werden, wie Teams gemeinsam Konzepte entwerfen (Winslow & Bramer, 1994). Im Grunde genommen geht es hier um die Art und Weise, wie «Know-how» im kreativen Kollektivdenken entwickelt wird (damit sind Bedingungen gemeint, unter denen ein innovativer und fachkompetenter Austausch in professionellen Teams entstehen kann). Authentizität beim Teamlernen ermöglicht eine innovative Teilnahme, die im Team eine reine Zusammenfassung der vorherrschenden Ideen und Gedankengänge überwinden und so zu einer produktiven Wissenserweiterung führen kann.

### 1.1 Die Authentizitätsperspektive

In manchen Fällen stützen sich (Lehrkräfte-)Teams meist auf bewährte und vertraute Mittel der Problemlösung (Hargreaves & Goodson, 2003; Loughran, 2003), so dass sie hinter ihre Möglichkeiten zur Wissensproduktion zurückfallen. Taylor (1991) plädiert deshalb für eine Kultur der Authentizität am Arbeitsplatz. Er behauptet, dass Ehrlichkeit ein moralisches Idealbild darstelle, in welchem die Freiheit eines jeden, seinen eigenen Weg zu bestimmen, seinen Platz habe. Authentizität steht dafür, «meinen eigenen Lebensentwurf, privat und beruflich, zu finden», Authentizität sei ein «dialogisches Wesensmerkmal des Menschseins... ohne das das menschliche Streben sich selbst vernichten und die Voraussetzungen für Authentizität zerstören kann» (S. 35). Authentizität kann nur ganz verstanden werden, wenn auch die Begriffe Originalität und Diversität verstanden werden (Tillema & Van der Westhuizen, 2003). Authentizität als wichtiger Bestandteil von Teamlernen setzt voraus, dass nicht jeder für sich arbeitet, sondern dass Begrifflichkeiten im sozialen und im beruflichen Umfeld verhandelt werden – sei es im offenen Austausch mit den andern oder im Dialog mit sich selbst. «Ein Sich-Finden im Gewährwerden der beidseitigen Unterschiede, das heisst

ein Annehmen der unterschiedlichen Persönlichkeiten bedingt, dass uns nicht nur eine gemeinsame Überzeugung verbindet, sondern auch Wertestandards, die die Persönlichkeitsmerkmale aller Beteiligten als ebenbürtig ansehen» (Taylor, 1991, S. 52). Dies kommt einem «aktiven Bedeutungslernen» sehr nahe.

Authentizität fördernde Denkansätze (Wallace & Loudon, 1995; Anderson et al., 2000) schreiben der Untersuchung, Nachforschung (oder auch Überprüfung) eine wichtige Rolle zu. Bei diesem Tun verwenden sie vorhandenes Wissen, Wahrnehmungen und Überzeugungen als Ausgangspunkt zur Erforschung neuer Ideen und Strategien im Beruf, mit dem Ziel, konzeptuelle Gegenstände für den Berufsalltag zu entwerfen.

### 1.2 Indikatoren für die Wissensproduktion

Wissensproduktivität (d. h. das Entwickeln von fachlichen Konzepten wie z. B. von in der Berufspraxis nützlichen Instrumenten, Übersichten oder Verlaufsplänen) gilt als wichtiger Erfolgsindikator einer gut funktionierenden Teamarbeit. Sie kann anhand der folgenden Erfolgskriterien beurteilt werden:

- *Problemverständnis verbessern*: Teamlernen soll die Teilnehmenden sensibilisieren und durch gemeinschaftliches Forschen zu einem besseren Verständnis und tieferen Erkenntnissen des Problems verhelfen. Solche Einsichten können eine Bereicherung des Grundwissens der einzelnen Fachperson darstellen oder zu seiner Feinabstimmung beitragen (Loughan, 2003). Das Kernkriterium einer kritischen Einschätzung ist, ob die Teamgespräche als bedeutsam und praxisnah empfunden werden («Ich habe gemerkt, dass ich dank den Diskussionen der Probleme neue Einsichten gewinnen konnte»).
- *Perspektivenwechsel*: Das Lernen im Team führt auch zu konzeptuellen Veränderungen. Andere Meinungen müssen als sachdienlich und ebenso stichhaltig wie die eigene Meinung zugelassen werden. Die wichtigste Frage ist, ob die Beiträge der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Diskussion vom Rest des Teams aufgenommen werden und ob dieses neue Wissen als relevant erachtet wird («Ich bin offen geworden für neue Ideen aus dem Team»).
- *Sichtbares Engagement*: Ausserdem kann sich das persönliche Engagement im Gruppenprozess zu einem echten Interesse entwickeln, im Team vorgebrachte Ideen aufzunehmen und in die eigene Praxis einzubringen (Brooks, 1993). Dieses stärkere Interesse drückt sich ebenfalls im sozialen Austausch und in der Interaktion mit den am selben Ort arbeitenden Berufskollegen aus. Die Kernfrage ist hier, ob ich mich bemühe, die gemeinsamen Erkenntnisse in meinen Berufsalltag zu integrieren («Ich lasse die Ergebnisse der Teamgespräche in meine Lehrtätigkeit einfließen, um diese zu verbessern»).

### 1.3 Förderung von Authentizität im Team

Authentizität kann sich in den unterschiedlichsten Interventionsformen manifestieren und in ihrer gesteigerten Form in vielfältiger Weise zum Ausdruck gebracht werden. Die Authentizität kann nach Taylor (1991) anhand folgender Kriterien beurteilt werden:

- «Gestaltung und Aufbau» von neuem oder neu entdecktem Wissen: Damit ist das auf eine bestimmte Situation bezogene Verständnis (Bereiter, 2002) gemeint, das auf den Überlegungen und Erwägungen beruht, die aus dem Wissen generierenden Prozess des Arbeitsteams resultieren (und nicht auf Erkenntnissen aus zweiter Hand, die einfach von Fachleuten, die an diesem Wissenskonstruktionsprozess gar nicht beteiligt waren, übernommen wurden). Dieser Befund stellt sich erst im Verlauf der Teamzusammenarbeit ein.
- «Originalität» bei Recherchen und Untersuchungen, die sich über die Grenzen der einzelnen Wissensgebiete und Ansichten hinauswagen (Palonen et al., 2004): Damit ist die Fähigkeit gemeint, ausgetretene Pfade zu verlassen und bewährte Problemlösungsstrategien links liegen zu lassen, da diese in den meisten Fällen ohnehin zu repetitiven Antworten führen würden. Das Kriterium «Originalität» kommt oft im Verbund mit einem Widerstand gegen die geltenden Regelungen vor und ist Bestandteil des neu erworbenen Wissens.
- «Offenheit für eine Erweiterung des Horizonts» wie Taylor (1991) es nennt: Dabei geht es um Multikontextualität in der Wissenskonstruktion und um die Fähigkeit, im Dialog unterschiedliche Aspekte eines Problems zu thematisieren. Zu diesem Kriterium gehört auch die Vielseitigkeit der im Team diskutierten Themen.
- «Berufliches Selbstverständnis im Dialog» («self-definition in dialogue») bezeichnet die wechselseitigen und günstigen Auswirkungen der Teilnahme am Prozess der Wissenskonstruktion im Team. Es erfordert Selbststeuerung, eigene Beiträge zu entwickeln, diese im Team zu verfechten und schliesslich als Elemente in den Wissenskonstruktionsprozess einbringen zu können. Sowohl das berufliche Selbstverständnis als auch die Persönlichkeit der betroffenen Person gehen gestärkt daraus hervor.

Beide Begriffe (Authentizität und Wissensproduktion) sind in dieser Studie miteinander verknüpft durch die Frage, ob eine authentische Wissenskonstruktion zur Wissensproduktivität im Teamlernen beiträgt, die über gemeinsam erarbeitete konzeptuelle Gegenstände ermittelt werden kann.

## 2. Die Studie

Für die Messung der Wissensproduktivität beim Teamlernen wurden zwei unterschiedliche Teams einander gegenübergestellt. Untersucht wurden die Bedingungen, unter denen in den Teams Authentizität wahrgenommen wurde. Gemessen wurde auch die Wissensproduktivität. Die Auswahl von kontrastierenden Extremgruppen bot Gewähr, dass die in den beiden Teams durchgeführten Untersuchungen als konträre Modelle von Teamlernen beurteilt und so die Unterschiede in ihrem Lernprozess aufgezeigt werden konnten (Tillmann, 2002). Beide Kontrastteams (zwei Teams von Lehrpersonen in Lehrerbildungsinstitutionen) praktizierten die Methode des Teamlernens (siehe Tillma & Van der Westhuizen, 2005). Bei diesem auf kooperativen Prinzipien beruhenden

Verfahren stützt man sich in einer ersten Phase auf bereits vorhandenes Wissen und nimmt dann im Hinblick auf weiterführende Kollektivstudien und -nachforschungen die von allen Teammitgliedern geteilten Wahrnehmungen unter die Lupe. Das Ziel ist, mehrheitsfähige und für die Praxis brauchbare Modelle zu entwickeln.

Ein Fragebogen zur Authentizität mass das Potenzial an innovativem Denken und die Lösungsproduktivität des Teams. Er bestand aus vier Teilen:

- 1) *Gestaltung und Aufbau von neuem oder selbst entdecktem Wissen*, z. B: «Unser Team hat bewiesen, dass es imstande ist, die unterschiedlichen Ideen zu einem Problem aufzunehmen und in einer einzigen gemeinsamen Perspektive zu verschmelzen.»
- 2) *Originalität in Untersuchungen und Nachforschungen*, z. B: «Unser Team hat bewiesen, dass es fähig ist, neue und alternative Denkweisen zu entwickeln und die Perspektiven der Problemwahrnehmung zu verändern.»
- 3) *Offenheit für Horizonterweiterungen*, z. B: «In unserem Team befassen wir uns regelmässig mit neuen spannenden Bereichen und betreten gerne uns noch unbekannte Gebiete.»
- 4) *Berufliches Selbstverständnis im Dialog*, z. B: «Unser Team hat meine Denkweise über die thematisierten Problempunkte grundlegend verändert.»

Der Alphakoeffizient für die Itemkonsistenz der vier Skalen reicht von .62 bis .78.

Ein Fragebogen zur Wissensproduktivität (entwickelt von Tillema & Van der Westhui-zen, 2005) wurde anschliessend eingesetzt, um die Ergebnisse der Teams auszuwerten. Spezifische Items wurden formuliert zu:

- 1) *Problemverständnis*, z. B: «Das Studententeam befasste sich mit den wirklich wichtigen Problemen.»
- 2) *Perspektivenwechsel vollziehen*, z. B: «Ich konnte die Ideen der anderen annehmen.»
- 3) *Engagement*, z. B: «Ich fühlte mich wohl in dieser Gruppe.»

Die Alphakoeffizienten betragen: bei Problemverständnis .83, bei vollzogenem Perspektivenwechsel .85, bei Engagement .90.

Auf der Basis der Authentizitätsbewertung von Teams wurden die beiden Extremgruppen (als statistische Ausreisser) ausgewählt. Die durchschnittliche Punktezah- der beiden Gruppen betrug 2.43 bzw. 4.61 auf einer 5-Punkte-Skala. Das Team mit der tiefer bewerteten Authentizität (Low Authenticity=LA) versuchte, seine niedrigere Einschätzung damit zu erklären, dass das eigentliche Potenzial der Gruppe für die Rangfolge zu wenig berücksichtigt worden sei und dass die vorherrschenden Gegebenheiten die niedere Punktezah- verursacht hätten. Das Team mit der höher bewerteten Authentizität (High Authenticity=HA) führte sein gutes Ergebnis vor allem auf das Umfeld zurück, in dem sein Teamlernen stattfinden konnte: Die Treffen fanden regelmässig statt, die Schulleitung nahm oft Rücksprache mit dem Team und es bestand seit Langem eine



gute Zusammenarbeit. Jedes Team arbeitete in Selbstorganisation fast acht Wochen für sich (Kelleher, 2003). Die Zusammenkünfte fanden wöchentlich statt. Die aus den beiden Fragebögen resultierenden Teambewertungen wurden mit Blick auf generelle Unterschiede in der Wissensproduktivität der beiden Teams analysiert. Zusätzlich wurden die Statements der Teammitglieder in den Teamgesprächen für eine gründlichere Auswertung der quantitativen Daten verwendet.

## 2.1 Ergebnisse

Die Korrelation von Authentizität und Wissensproduktivität zeigte mit .39 einen moderaten Zusammenhang (Tabelle 1 zeigt die Korrelationen zwischen den Subskalen).

Tabelle 1: Korrelationen zwischen Authentizität und Wissensproduktivität

Skalen Authentizität	Problem-Verständnis	Perspektivenwechsel	Engagement
Gestaltung und Entdeckung	.56*	.32	.29
Originalität	.36	.45*	.21
Offenheit für innovative Ideen	.23	.78**	.23
Berufliches Selbstverständnis und Selbststeuerung	.48*	.37	.11

\*,\*\* Korrelationen von Pearson, signifikant bei  $p = .05$  bzw.  $.01$

Die Mittelwertsunterschiede der beiden Teams (gemessen mit unabhängigen t-Tests) zeigten, dass sie nur beim Kriterium «Perspektivenwechsel», nicht aber bei «Problemverständnis» und «Engagement» statistisch signifikant voneinander abwichen (vgl. Tab. 2)

Tabelle 2: Durchschnittswert- und T-Test-Unterschiede zwischen den Teams

	Team mit niedriger Authentizität (LA) (n = 7)	Team mit hoher Authentizität (HA) (n = 7)	Differenz T-Test
<b>Problemverständnis</b> (Max. Punktezahl = 7)	5.65	5.95	.94; $p > .05$
<b>Perspektivwechsel</b> (Max. Punktezahl = 7)	3.29	5.63	2.92; $p < .05$
<b>Engagement und Selbstverpflichtung</b> (Max. Punktezahl = 6)	4.78	5.19	1.02; $p > .05$

Zusätzliche Informationen zum Lernprozess im Team erhielten wir von den Teams selbst, indem wir sie baten, in einer Teamdiskussion die Resultate der Fragebögen zu reflektieren. Bei diesem Ansatz (Kelly, 2003; Polkinghorne, 1988) werden die Perspektiven und die Argumente jener Personen, die die Information einbringen, in der Datenauswertung mit berücksichtigt. Diese rückwirkende Analyse erbrachte folgende Resultate:

Das *LA-Team* kam in keinem Bereich zu einem Ergebnis, schuf auch kein begriffliches Instrumentarium, sondern beschloss, die Recherchen ganz zu stoppen. Im Rückblick beurteilte das Team aus der Authentizitätsperspektive diese Entscheidung wie folgt:

- Zum Kriterium *Gestaltung und Entdeckung* meinte das Team als Kollektiv: «Zu viele Gesichtspunkte bleiben ungelöst. Wir haben bereits von den ersten wichtigen Elementen einige nicht richtig behandelt und brauchen jetzt unbedingt eine klarere Vorstellung von dem, was wir wollen und was wir anstreben. Wir haben bis jetzt nur ein bisschen die Oberfläche geschürft, wissen jetzt aber wenigstens mehr darüber, wie schwierig ein Bewertungsschema zu entwerfen ist. Ich meine, dass wir grundsätzliche neue Überlegungen anstellen müssen.»
- Zur *Originalität* der Gruppe: «Ja, wir haben lange gebraucht, bis wir erkannt haben, was wir wirklich wollen, und das macht einem bewusster, was noch in die Wege geleitet oder zu Ende geführt werden muss. Es ist alles sehr viel komplexer geworden.»
- In Bezug auf die *Offenheit* erwähnte die Gruppe die Komplexität dieses Merkmals: «Bewusster wurden wir uns vor allem der Vielfältigkeit der Themen, die wir behandeln müssen; aber wir können jetzt auch individuelle Meinungen besser akzeptieren. Dennoch wäre es übertrieben zu sagen, wir hätten jede einzelne Sichtweise übernommen.»
- Im Hinblick auf das *berufliche Selbstverständnis* meinten die Gruppenmitglieder, dass sie trotz einiger schwieriger Momente im Prozessverlauf viel von den Erfahrungen der Zusammenarbeit profitiert hätten: «Man lernt abzutasten, was überhaupt möglich und durchführbar ist. Manchmal kann man einen Problempunkt nicht ausdiskutieren, sondern muss dann bei bestimmten Reaktionen von Teammitgliedern im richtigen Moment einfach einlenken.»
- Bezüglich der Einstellungsskalen des Wissensproduktivitäts-Fragebogens äusserte sich das Team teilweise ganz unverblümt:
  - Zum *Problemverständnis*: «Auf jeden Fall verstehen wir jetzt das Thema besser und wissen, was wir nicht wissen. Wir sind uns vor allem bewusst geworden, welche Elemente zuerst angegangen werden müssen.» Alle Teamglieder waren sich in der Tat einig, dass sie die Schwierigkeit klar erkannt hatten.
  - Zum *Perspektivenwechsel*: «Die Diskussion machte deutlich, dass unsere Ansichten bezüglich Benotung stark auseinanderdrifteten. Die Bandbreite der Meinungen ging von Befürwortern von ganz kurzen Abfertigungen bis zu solchen, die bei der Benotung der Schüler unterstützende und beratende Betreuung forderten.»

- Zum *Engagement*: «Es ist schade, dass wir trotz langen und intensiven Gesprächen nicht mehr erreicht haben. Wir haben alle mit Begeisterung mitgearbeitet. Der eigentliche Erfolg unserer Teamarbeit ist, dass wir jetzt das, was wir wissen müssen, einfach besser wissen.» Dieses Team wies eindeutig ein hohes Engagement auf und arbeitete auf eine gemeinsame Lösung hin.

Das *HA-Team* fand eine (provisorische) Lösung, obwohl die Teilnehmenden mit dem selbst entwickelten konzeptuellen Modell nicht vollständig zufrieden waren.

- Zum *Authentizität*-Fragebogen meinten die Teammitglieder: «Wir nahmen die Beiträge jedes Einzelnen wahr und wussten, was die Person meinte, wenn sie etwas Neues vorgebracht hatte. Wir waren uns schon gewohnt, so zusammenzuarbeiten. Die Methode des Studienteams bot uns einfach einen besseren Rahmen dafür. Das ist alles.»
- Beim Kriterium *Gestaltung und Entdeckung* zeigte das Team einen grossen Einsatz, der zu guten Ergebnissen führte. Jedes Mitglied spürte, dass es für jedermann nichts anderes gab, als weiterzumachen, bis eine konkrete und durchführbare Lösung vorliegen würde. Die Teammitglieder waren allerdings in der Zusammenarbeit schon gut eingespielt und nahmen daher den Entwicklungsprozess und dessen einzelne Arbeitsschritte bewusst wahr.
- Die erreichte Punktezahl bei der *Originalität* war für das Team eine freudige Überraschung. Es hatte nicht mit einer so grossen Übereinstimmung bezüglich dieses Authentizitätsmerkmals gerechnet. «Ich bin positiv überrascht, dass wir alle unsere Zusammenarbeit als gut einschätzen. Ich fand die Gruppe sehr produktiv während der Zusammenarbeit und ich bin immer gerne zu den Treffen gegangen. Ich hatte das Gefühl, dass wir gut miteinander auskamen.»
- Auch in Bezug auf die *Offenheit* waren sich die meisten einig, dass der Informationsaustausch und das mit den anderen Gruppenmitgliedern geteilte Wissen ausgesprochen fruchtbar waren.

Aufschlussreiche Kommentare beleuchteten zusätzlich den Fragebogen zur Wissensproduktivität:

- Zu *Problemverständnis* wurde vermerkt: «Wir wussten, was wir wollten; wir wussten auch, was wir suchten, aber wir konnten es einfach nicht finden.» Das Problemverständnis des Teams war schon vorher gross gewesen. Die Teammitglieder entschieden sich für eine produktorientierte Vorgehensweise, wobei das Endprodukt ihrer Diskussionen dann nicht ganz zufriedenstellend war.
- Bezüglich *Perspektivenwechsel* erwähnte das Team: «Allmählich begannen wir, die Beiträge jedes Mitglieds und auch seine Sichtweise zu verstehen. Wir schlugen Brücken zwischen den verschiedenen Auffassungen und können jetzt die individuellen Haltungen sehr gut nachvollziehen.» Das Team hatte im Prozessverlauf ungefähr auf halbem Weg die Perspektive gewechselt. Gewisse Unterschiede zwischen den Mitgliedern blieben allerdings bestehen und die Schwierigkeit, eine Lösung zu formulieren, wurde offenkundig.

- Zu *Engagement und Selbstverpflichtung* meinte das Team: «Wir wussten, dass wir eine Lösung finden würden. Wir arbeiten ja ziemlich oft zusammen und finden nichts verheerender als eine Gruppe, die keine Entscheidung findet. Wir versuchten, dies zu vermeiden, indem wir alles gaben.» Tatsächlich war es das grösste Anliegen des Teams, überhaupt zu einem Ergebnis zu kommen. Nachträglich gab es allerdings bekannt, dass es mit dem Resultat nicht ganz zufrieden war.

## 2.2 Vergleich der beiden Teams

Tabelle 3 zeigt einen Überblick über die Hauptunterschiede zwischen den beiden Gruppen.

Tabelle 3: Die beiden Teams im Vergleich

In Bezug auf	Team mit niedriger Authentizität (LA)	Team mit hoher Authentizität (HA)
<b>Wissensproduktivität erreicht</b>	Nein	Ja
<b>Einstellungsmerkmale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- angeordnet, zufällig zusammengesetzte Gruppe</li> <li>- keine bestehende Kollaborationsform</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- selbst organisiert, bereits bestehende Arbeitsgruppe</li> <li>- Erfahrung mit Selbststudium und Untersuchungen</li> </ul>
<b>Authentizitätsmerkmale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bewahrend/konservativ</li> <li>- Zusammenfassung der Ansichten der anderen</li> <li>- starre Haltungen</li> <li>- besseres Erkennen der eigenen Position</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fokus auf Lösung</li> <li>- fruchtbarer Austausch</li> <li>- gegenseitiges Teilhabenlassen</li> <li>- Lernumgebung</li> </ul>
<b>Wissensproduktivitätsmerkmale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wachsendes Verständnis</li> <li>- Akzeptieren divergierender Ansichten</li> <li>- hohe Begeisterung für den Prozessablauf</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bereits vorhandenes Verständnis</li> <li>- Ändern der eigenen Einstellung</li> <li>- hohe Begeisterung für das Produkt</li> </ul>

Tabelle 3 zeigt, dass zwischen den beiden Teams Unterschiede sowohl in Bezug auf die Ergebnisse als auch in Bezug auf den Prozessablauf bestehen. Das Team mit der tieferen Authentizität war es nicht gewohnt, Probleme von allgemeinem Interesse kooperativ anzugehen. In seinen Augen ging es beim Lernprozess in der Gruppe in erster Linie darum, die Ansichten der anderen besser kennenzulernen und die Gesprächskultur zu ergreifen. Das Team mit der hohen Authentizität hatte schon vorher als fest zusammengewachsene Gruppe funktioniert, mit einem gemeinsamen Ziel und einem gemeinsamen Vorgehen. Es war es gewohnt, gemeinsame Ressourcen zu nutzen (für Wenger das Merkmal einer *community of practice*). Das LA-Team interessierte sich vorwiegend für das Lernen als Prozess und für ein besseres Problemverständnis, während das HA-Team sich stärker auf das Lernen als Produkt und auf den Vollzug eines

Perspektivenwechsels konzentrierte. Beide Teams zeigten viel Engagement und eine intensive Mitwirkung am Fortschritt des Teams.

### 3. Schlussfolgerung und Ausblick

In der vorliegenden Studie sind kooperative Fähigkeiten von Teams untersucht worden. Kann ein Kollektiv echte, ertragreiche Gespräche führen und brauchbare, in die Praxis umsetzbare Lösungen erarbeiten? Beim Vergleich der beiden Gruppen zeigten sich deutliche Unterschiede in der Fähigkeit, durch gemeinschaftliches Forsuchen zufriedenstellende Lösungen zu finden. Diese Unterschiede konnten mit identifizierbaren Authentizitätsmerkmalen bei der Wissenskonstruktion in Verbindung gebracht werden. Die Suche des LA-Teams nach neuen Erkenntnissen blieb auf der Oberfläche, während das HA-Team interessiert war, praktikable Lösungen zu finden. Was die Originalität anbelangt, zeigte sich das LA-Team unfähig, zielgerichtet mit den vielfältigen Vorgaben zu arbeiten. Das HA-Team hingegen setzte sofort einen anregenden Ideenaustausch in Bewegung und drängte ungeduldig auf neue Erkenntnisse. Das LA-Team zog es hingegen vor, bekannte oder starre Einstellungen beizubehalten, statt die Grenzen der einzelnen Fachgebiete zu überschreiten. Das HA-Team bemühte sich dagegen, die unterschiedlichsten Positionen zu begreifen. Die Mitglieder des LA-Teams versuchten zudem, durch Klärung ihres eigenen beruflichen Selbstverständnisses einen persönlichen Nutzen zu ziehen. Für das HA-Team hingegen war es viel wichtiger, eine behagliche Atmosphäre zuschaffen, in der sich alle beteiligen konnten.

In der Untersuchung wurden einige bemerkenswerte Wechselbeziehungen zwischen Authentizität und Wissensproduktion im Team zum Vorschein gebracht. Erstens: Während sich für das LA-Team allein schon ein besseres Verständnis des einzelnen Mitglieds als ein zufriedenstellendes Ergebnis darstellte, war das HA-Team erst dann befriedigt, wenn sich mittels Perspektivenwechseln eine einheitliche Meinung herausbilden konnte. Zweitens: Das LA-Team wertete jeden individuellen Standpunkt als gleichwertigen Beitrag zum gemeinsam geteilten Wissen, während das HA-Team gemeinsam konzeptuelle Änderungen entwickelte. Drittens: Das LA-Team betrachtete es als ein akzeptables Resultat, wenn der Gruppenprozess seiner Ansicht nach befriedigend verlaufen war, während das HA-Team sich nur mit konkreten Ergebnissen zufrieden gab. Es scheint so zu sein, dass bei tiefer Authentizität in der gemeinschaftlichen Wissenskonstruktion Ermittlungsmodi bedeutsam werden, die der Entdeckung und Annäherung beim Wissens- und Erkenntnisaustausch förderlich sind. Wissenskonstruktion bei hoher Authentizität kann man dagegen eher als Überprüfen oder Hinterfragen von Einstellungen jedes Einzelnen verstehen, und zwar im Hinblick auf die Zweckbestimmung des gesamten Teams. Der grösste Ansporn scheint ein allgemein akzeptiertes oder verinnerlichtes, vom ganzen Team angestrebtes Ziel<sup>2</sup> zu sein.

---

<sup>2</sup> Im Sinne eines neu und gemeinsam entwickelten Produktes (Anm. des Übersetzers).

Mit einer Verknüpfung von Authentizität und Wissensproduktivität wurden zwei unterschiedliche Perspektiven über das Teamlernen kombiniert. Auf der einen Seite wird die Mitwirkung der einzelnen Fachperson am Wissensaustausch anerkannt, auf der anderen Seite steht das gemeinschaftliche Vorgehen von Fachleuten, die ein konkretes Konzept, das sich in ihrer praktischen Arbeit umsetzen lässt, erarbeiten wollen. Es ist wichtig, beiden Bestandteilen, den Rahmenbedingungen für die berufliche Entwicklung und den je individuellen professionellen Expertisen, Überzeugungen und der beruflichen Identität (Hofer & Pintrich, 2002; Jehn, Northcraft & Neale, 1999) eine grosse Bedeutung zuzugestehen. Aus der Perspektive des situierten Lernens (Lave & Wenger, 1991) wird postuliert, dass durch einen diskursiven Austausch in Arbeitsgemeinschaften Begriffsinhalte ausgehandelt werden können. Andererseits wird angesichts der hohen Anforderungen der sich verändernden Arbeitsbedingungen von den Fachpersonen verlangt, dass sie die theoretischen Modelle laufend auf den aktuellsten Stand bringen, neue entwerfen und konstruieren. Aus diesem Grund ist ein weiterer Blickwinkel notwendig, der dem durch Kultur und Gesellschaft vermittelten situierten Lernen nicht nur einen wichtigen Platz einräumt, sondern (mittels partizipativem Dialog) Anreize für fundierte Individualbeiträge zwecks Findung von kreativen Lösungen schafft (Farr Darling, 2001). Das Authentizitätsprinzip ist im Rahmen der Wissenskonstruktion für das Teamlernen vor allem deshalb von Vorteil, weil es unterschiedliche Perspektiven umfasst, wie kooperative Wissenskonstruktion inszeniert und vorangebracht werden kann. Die Bedeutung des Wissensaustauschs unter Fachpersonen, die am Gespräch teilnehmen, wird anerkannt (Cobb, 1994), gängige Auffassungen werden hinterfragt und neue Erkenntnisse angeregt. Die Verknüpfung von Authentizitätskonzept und Wissensproduktion richtet das Augenmerk stärker auf den Prozess (im Teamlernen): Praxisnahe Ergebnisse der Wissenskonstruktion, die in die Berufspraxis («the practice of professionals») einfließen können, werden stärker gewichtet. Letzten Endes wird das kooperative Teamlernen an seinem Erfolg gemessen werden.

## Literatur

- Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reder, L. M. & Simon. H.** (2000). Perspectives on Learning, Thinking and Activity. *Educational Researcher*, 29 (4), 11–14.
- Baxter Magolda, M. B.** (2004). Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection. *Educational Psychologist*, 39 (1), 31–43.
- Bereiter, C.** (2002). *Education and Mind in the Knowledge Society*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brooks, A. K.** (1994). Power and the Production of Knowledge, Collective Team Learning in Work Organizations. *HRD Quarterly*, 5 (3), 213–228.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H.** (2004). *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Kluwer: Dordrecht.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.** (1993). *Inside/outside: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teacher's College Press.
- Cobb, P.** (1994). Where is the Mind? Constructivist and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development. *Educational Researcher*, 23 (7), 13–20.
- Drucker, P. F.** (1993). *Post Capitalist Society*. New York: HarperCollins.

- Edwards, A., Gilroy, P. & Hartley, D.** (2002). *Rethinking Teacher Education, Collaborative Responses to Uncertainty*. London: Routledge Falmer Press.
- Eisner, E. W.** (1994). *The Enlightened Eye, Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan
- Farr Darling, L.** (2001). When Conceptions Collide, Constructing a Community of Inquiry for Teacher Education in British Columbia. *Journal of Education for Teaching*, 27 (1), 7–21.
- Garvey, B. & Williamson, B.** (2002). *Beyond Knowledge Management, Dialogue, Creativity and the Corporate Curriculum*. Prentice Hall: Harlow.
- Harteis, C. & Gruber, H.** (2004). Competence Supporting Working Conditions. In H. P.A Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (Eds.). *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Kluwer: Dordrecht.
- Hofer, B. & Pintrich, P.R.** (2002). *Personal Epistemology, the Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Huberman, M.** (1995) Networks that Alter Teaching, Conceptualizations, Exchanges and Experiments. *Teaching & Teachers*, 1 (2), 193–212.
- Jehn, K., Northcraft, G. B. & Neale, M.A.** (1999). Why Differences Make a Difference. Conflict and Performance in Working Groups. *Administrative Science Quarterly*, 44 (4), 741–763.
- Kelleher, M.** (2003). Sponsoring Communities of Practice; an Innovative Approach to Delivering Public Policy. *The Learner*, 17 (1), 20–25.
- Kelly, A. E.** (2003). The Role of Design in Educational Research. Theme Issue. *Educational Researcher*, 32 (1) 3–35.
- Kessels, J. & Harrison, R.** (2003). *Human Resource Development in a Knowledge Economy: An Organisational View*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loughran, J.** (2003). *Knowledge Construction and Learning to Teach*. Keynote address for the International Association of Teachers and Teaching conference. Leiden University, June 26-30, 2003.
- Orland Barak, L. & Tillema, H. H.** (2006). Collaborative Knowledge Construction in Teams, the Dark Side of the Moon. *Teachers & Teaching: Theory and Practice*, 12 (1), 1–12.
- Palonen, T., Hakkarainen, K., Talvitie, J., & Lehtinen, E.** (2003). Network Ties, Cognitive Centrality and Team Interaction within a Telecommunication Company. In H. P.A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (Eds.), *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Kluwer: Dordrecht.
- Polkinghorne, D.** (1988). *Narrative Knowing in the Human Science*. Albany, NY: SUNY Press.
- Taylor, C.** (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tillema, H. H. & van der Westhuizen, G.** (2003). Knowledge Productive Learning, a Concept and Tool for Professional Development. *Lifelong Learning in Europe*, 3 (1), 18–26.
- Tillema, H. H. & Van der Westhuizen G.** (2006). Knowledge Construction in Collaborative Inquiry Among Teachers. *Teachers & Teaching: Theory and Practice* 12 (1), 51–67.
- Tillman, L. C.** (2002). Culturally sensitive research approaches. *Educational Researcher*, 31 (9), 3–13.
- Wallace, J. & Loudon, W.** (1994). Collaboration and the Growth of Teachers' Knowledge. *Qualitative Studies in Education*, 7 (4): 323–334.
- Wenger, E., Mc Dermott, C. & Snyder, B.** (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Winslow, C. D. & Bramer, W. L.** (1994). *Future Work, Putting Knowledge to Work in the Knowledge Economy*. New York: Macmillan.

## Autor

**Harm H. Tillema**, Prof. Dr., Department of Educational Studies, Leiden University, P.O. box 9555, NL 2300 RB Leiden, The Netherlands, tillema@fsw.leidenuniv.nl

## 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 Schulentwicklungskompetenz 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 Lernanforderungen 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 differenten 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

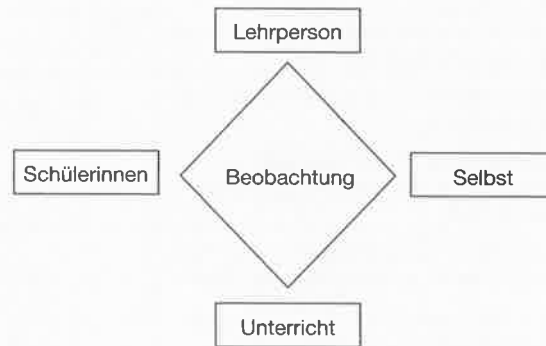


Abbildung 1: Beobachtungsmöglichkeiten im Praktikum (vgl. Borich, 2008, S. 4; Büscher, 2004, S. 251).

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 Praktikumssteilnehmerinnen 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 Praktikumssteilnehmerinnen 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 Leitfadenterviews 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 differenten 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 Unterrichts 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 Unterrichts: 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 Zurrubringen 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. Kräler & 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. & Striezel, 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](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](mailto:sibylle.rahm@uni-bamberg.de)

Martin Lunkenbein, Dipl.-Päd, [martin.lunkenbein@uni-bamberg.de](mailto:martin.lunkenbein@uni-bamberg.de)

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



## **Lernen mit Unterrichtsvideos: Konzeption und Ergebnisse eines netzgestützten Weiterbildungsprojekts mit Mathematiklehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz**

Kathrin Krammer, Claudia Lena Schnetzler, Nadja Ratzka, Kurt Reusser, Christine Pauli, Frank Lipowsky und Eckhard Klieme

**Im Rahmen einer Weiterbildung untersuchten wir Bedingungen und Wirksamkeit des Lernens mit Unterrichtsvideos. In Workshops und Online-Phasen haben Mathematiklehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz Videoaufnahmen aus ihrem eigenen Unterricht und demjenigen von anderen Lehrpersonen analysiert und diskutiert. Mit dem Einsatz von verschiedenen Untersuchungsinstrumenten wurde die Weiterbildung wissenschaftlich begleitet. Die Evaluation fokussierte auf Informationen über Prozesse des netzbasierten Lernens mit Videos, über die Akzeptanz der Weiterbildung bei den Lehrpersonen und über Veränderungen des unterrichtsbezogenen Wissens durch die Weiterbildung. Die Ergebnisse zeigen, dass die Weiterbildung bei den Lehrpersonen hohe Akzeptanz fand und als zwar zeitaufwendig, aber auch als sehr anregend wahrgenommen wurde. Die positive Einschätzung der Lehrpersonen bestätigt sich in den Veränderungen in deren Wissen, welche sich in den Videobefragungen und in den Online-Diskussionen zeigen. Basierend auf den Ergebnissen aus dem Weiterbildungsprojekt werden in diesem Beitrag abschliessend Prinzipien für die produktive Arbeit mit Unterrichtsvideos in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aufgezeigt.**

### **1. Einleitung**

Im Projekt «Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen: Binationale videogestützte Weiterbildung für Lehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz»<sup>1</sup> werden die Bedingungen und die Wirksamkeit des netzbasierten Lernens mit Unterrichtsvideos untersucht. Insgesamt 20 Lehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz setzten sich über die Dauer von einem Jahr in mehreren Online-Phasen und Präsenz-Workshops mit ihren eigenen und mit fremden Unterrichtsvideos auseinander. Die in diesem Projekt betriebene Unterrichtsreflexion und

---

<sup>1</sup> Das Lehrerweiterbildungsprojekt wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft, der Robert Bosch Stiftung, dem ehemaligen Hessischen Landesinstitut für Pädagogik, dem baden-württembergischen Ministerium für Jugend, Kultus und Sport sowie von der schweizerischen Ecoscientia Stiftung zur Förderung besonderer Anliegen in Ausbildung und Wissenschaft unterstützt. Geleitet wurde das Fortbildungsprojekt von Kurt Reusser und Christine Pauli von der Universität Zürich sowie von Eckhard Klieme und Frank Lipowsky vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt (dipf); Kathrin Krammer (Universität Zürich) und Nadja Ratzka (dipf) waren verantwortlich für die Projektumsetzung.

-entwicklung bezog sich auf die kognitive Aktivierungsqualität im eigenen Unterricht und zielte in erster Linie auf die Weiterentwicklung des Wissens der Lehrpersonen über die Anregung und Begleitung der Lern- und Verstehensprozesse im Unterricht. Ergebnisse der Unterrichtsforschung zeigen, dass die Fähigkeit zur kognitiven Aktivierung der Lernenden wesentlich zur Unterrichtsqualität beiträgt (vgl. z. B. Klieme, 2006; Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006; Reiss & Reiss, 2006). Die Evaluation des Projekts fokussiert auf die Bedingungen und Möglichkeiten des Lernens mit Unterrichtsvideos in der Weiterbildung von Lehrpersonen. Zu diesem Zweck werden die Akzeptanz der Weiterbildung durch die Lehrpersonen und die Wirksamkeit der Weiterbildung in Bezug auf den (fach-)didaktischen Lerngewinn und die Differenziertheit der Unterrichtsanalyse untersucht.

Im vorliegenden Artikel werden das Konzept des Weiterbildungsprojekts und die eingesetzten Evaluations-Instrumente beschrieben und die Ergebnisse zusammengefasst. Im Zentrum stehen die Fragen nach den Bedingungen des erfolgreichen Lernens mit Unterrichtsvideos und Implikationen für die didaktische Gestaltung des Online-Lernens mit Unterrichtsvideos.

## 2. Theoretischer Hintergrund

Die rasante Weiterentwicklung technischer Möglichkeiten im Bereich der Datenträger, der Datenübertragung und des Online-Lernens sowie Erkenntnisse aus der Lern- und Medienpsychologie (Petko & Reusser, 2005) tragen zur Popularität von Unterrichtsvideos für die Forschung sowie für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und zur Weiterentwicklung der Einsatzformen von Unterrichtsvideos bei (vgl. Brophy, 2004; Welzel & Stadler, 2005). Zunehmend wird das Potenzial der Unterrichtsvideografie als Medium und Instrument der Lehrerweiterbildung (wieder) erkannt und in Weiterbildungskonzepten wie beispielsweise «Video Study Groups» (Tochon, 1999), «Lesson Study» (Lewis, Perry & Hurd, 2004) «Video Clubs» (Sherin & Han, 2004) oder «Video-Cases for Mathematics Professional Development» (VCMPPD; Seago, 2004) eingesetzt (vgl. Sherin, 2004). Die netzbasierte Reflexion und Diskussion über Unterrichtsvideos bietet aus lehr-lernpsychologischer Perspektive ein hohes Potenzial für die Professionalisierung von Lehrpersonen und stellt ein geeignetes Werkzeug zur Umsetzung der Anforderungen an eine wirksame Weiterbildung von Lehrpersonen dar. Die gemeinsame Reflexion und Diskussion über Lehr-Lernprozesse im Unterricht erlaubt ausgehend von authentischen Problemen das Bewusstmachen und Reflektieren der handlungsleitenden Kognitionen und den ko-konstruktiven Aufbau von berufsrelevantem Wissen im Sinne des problembasierten Lernens (Reusser, 2005; Chan & Harris, 2005). Die Arbeit an den unterrichtsbezogenen, handlungsleitenden Kognitionen gilt als Bedingung für die Nachhaltigkeit von Weiterbildungsveranstaltungen (u. a. Lipowsky, 2004; Wahl, 2005).

Forschungsergebnisse zeigen, dass der gegenseitige Austausch und die gemeinsame Reflexion über das eigene oder fremde Unterrichtsgeschehen eine bedeutende Rolle spielen, um das eigene Unterrichtshandeln zu überdenken und die Expertise zu erweitern (Putnam & Borko, 2000; Wilson & Berne, 1999). Zentral für den gemeinsamen Austausch über Unterricht, sowohl online als auch face-to-face, ist die Etablierung einer konstruktiven Kultur des gemeinsamen Reflektierens und Diskutierens (Krammer & Reusser, 2004; Reusser, 2005). Für einen wertschätzenden und respektvollen Diskurs über die Unterrichtsvideos ist es wichtig, die Lehrpersonen in ihrer Zusammenarbeit anzuleiten und während der Online-Arbeit zu begleiten. Gerade für das gegenseitige Kennenlernen und den Aufbau einer Beziehung und des gegenseitigen Vertrauens als Grundlage für den offenen Austausch über den eigenen Unterricht in den Online-Phasen kommt der Kombination von Präsenz- und Online-Phasen und der Moderation und Auswertung der Online-Phasen eine wichtige Rolle zu (vgl. auch Krammer & Hugener, 2005; Reusser, 2003; Petko & Reusser, 2005). Voraussetzung für Aufbau und Veränderung des praxisbezogenen Wissens sind die längerfristige Teilnahme an der Weiterbildung sowie die Vernetzung von Theorie und Praxis (z. B. Landert, 1999), wozu sich die Unterrichtsvideos als Referenzobjekte zur Diskussion über Prozesse im Unterricht besonders eignen (vgl. Reusser, 2005; Pauli & Reusser, 2006).

### 3. Konzeption des Weiterbildungsprojekts

Das Weiterbildungsprojekt wurde auf der Grundlage der oben dargestellten Erkenntnisse zu den Bedingungen des Aufbaus und der Erweiterung von Unterrichtskompetenzen geplant. In diesem Abschnitt werden die Auswahl der Lernformate und Aufgabenstellungen der Weiterbildung beschrieben und begründet. Die Weiterbildung wurde als Blended-Learning-Arrangement mit Präsenz-Workshops und Online-Phasen konzipiert. Die vier Online-Phasen wurden jeweils von Workshops eröffnet und abgeschlossen (vgl. Abbildung 1).

Zwanzig Mathematiklehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz arbeiteten während der Workshops und der Online-Phasen in «professionellen Lerngemeinschaften». Diese Lerngruppen umfassten jeweils drei bis fünf Lehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz. Die Inhalte und Arbeitsaufträge der Workshops und Online-Phasen griffen ineinander: Neue Themen und Impulse wurden in den Workshops eingeführt und dann in den Online-Phasen bearbeitet. In den Workshops wurden Anregungen und Denkanstöße in Form von Referaten durch Projektmitglieder oder über ausgewählte fachdidaktische und allgemeindidaktische Literatur zu den behandelten Themen gegeben, die auf die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht fokussierten (z. B. Unterrichtsqualität im Mathematikunterricht, Gruppenarbeit, Unterstützungsverhalten der Lehrpersonen bei mathematischen Denkprozessen). In den Online-Phasen konnten die Lehrpersonen mit Hilfe der netzgestützten Lernplattform Visibility (LLRI, 2006) Unterrichtsvideos analysieren und sich darüber austauschen.

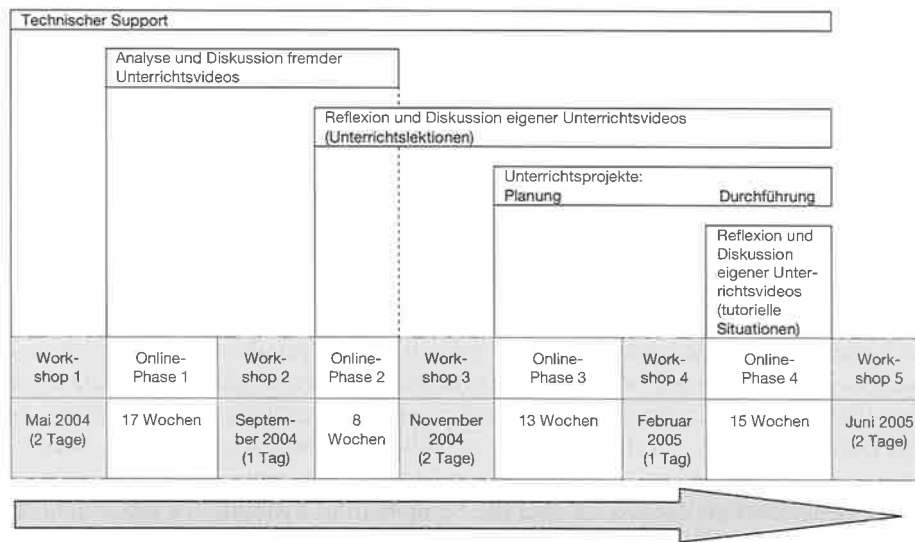


Abbildung 1: Aufbau der Weiterbildung

Die Handhabung der Lernplattform Visibility wurde im ersten Workshop eingeführt und durch technische Mitarbeitende in beiden Ländern über die Dauer der gesamten Weiterbildung unterstützt.

Bei der Arbeit mit Unterrichtsvideos muss sehr viel Wert auf die Entwicklung von herausfordernden Aufgaben und Aktivitäten gelegt werden, die mit dem Einsatz der Unterrichtsvideos verknüpft werden (Krammer & Hugener, 2005). Seago (2004, S. 263) weist ausdrücklich darauf hin: «It is important to realize that video is but a tool [...], they [the videos, K.K.] do not in and of themselves produce learning – it is how they are used to promote specific learning goals that can allow for the opportunity to learn.» Daher erhielten die Lehrpersonen in unserer Weiterbildung zu den Videos ausgewählte Diskussions- und Aktivitätsimpulse, die sie dazu anregen sollten, die Lehr-Lernprozesse in den Unterrichtsvideos zu analysieren. Die Arbeitsimpulse, die die Lehrpersonen in den Online-Phasen dazu anregten, über ihren eigenen Unterricht zu reflektieren, fokussierten auf das Identifizieren von Phasen im Unterricht, in denen die Lehrpersonen die Lernenden kognitiv aktivierten, und auf das Entwickeln von weiterführenden Ideen für eine Intensivierung der kognitiven Aktivierung im Unterricht. Die Lehrpersonen wurden z. B. dazu aufgefordert, in ihrem eigenen Unterricht Sequenzen zu suchen, in denen sie ihrer Meinung nach das Denken und Lernen der Schülerinnen und Schüler anregten, und zu begründen, weshalb sie diese Sequenzen als anregend einschätzten. Ihre Kommentare zu den eigenen Lektionen dienten als Ausgangspunkt für die Gruppendiskussionen in den Online-Foren.

In den ersten beiden Workshops und Online-Phasen wurde der fremde und eigene Unterricht auf der Basis der gegebenen Arbeitsimpulse reflektiert und diskutiert. Im Sinne des forschenden Lernens (Altrichter & Posch, 1998; Dirks & Hansmann, 2002; Obolenski & Meyer, 2003) wurden die angeleiteten Beobachtungs-, Reflexions- und Diskussionsphasen ab dem dritten Workshop durch Umsetzungsphasen ergänzt, in denen die Lehrpersonen die Anwendung ihres erweiterten Wissen über Lehr-Lernprozesse im Unterricht erprobten und erneut reflektierten, um auch Handlungsperspektiven und längerfristige Entwicklungsperspektiven zu eröffnen und den Transfer in den eigenen Unterricht anzubahnen. Die Lehrpersonen entschieden sich in ihrer Kleingruppe für ein gemeinsames Projekt, z. B. für die Bearbeitung anspruchsvoller Mathematikaufgaben im Gruppenunterricht. Sie überlegten gemeinsam, welche Mathematikaufgaben im Unterricht in Frage kommen, wie die unterrichtliche Gestaltung aussehen soll, mit welchen mathematischen oder gruppendynamischen Schwierigkeiten zu rechnen ist und wie sie mit diesen umgehen würden. Wir unterstützten diese Projekte, indem wir den Lehrpersonen ausgewählte Literatur zusandten und ihre Planungsprozesse begleiteten und kommentierten. Die Unterrichtsprojekte wurden in einigen Schulklassen erneut videografiert und wiederum über die Lernplattform Visibility für alle Mitglieder der Kleingruppe zugänglich gemacht. So konnte in den Lerngemeinschaften über das durchgeführte Projekt und seine Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler sehr konkret reflektiert und diskutiert werden.

#### **4. Evaluation der Weiterbildung: Methoden**

Unser Weiterbildungsprojekt zielte auf den Auf- und Ausbau des professionellen Wissens in Bezug auf die kognitive Aktivierung der Lernenden im Unterricht und auf die Entwicklung der Fähigkeit zur Analyse von Lehr-Lernprozessen ab. Angeregt durch die Analyse der Unterrichtsvideos und die davon ausgehende Diskussion über die Unterrichtsgestaltung sollten die Lehrpersonen ihr Wissen in Bezug auf die schülerorientierte, kognitiv aktivierende Unterrichtsgestaltung erweitern und das Unterrichtsgeschehen differenzierter wahrnehmen und beschreiben.

##### **4.1 Stichprobe**

Die 20 Lehrpersonen, die an der Weiterbildung teilnahmen, stammten aus Deutschland (11 Lehrpersonen) und der Schweiz (9 Lehrpersonen). Ihr Unterricht wurde im Rahmen der videobasierten Unterrichtsstudie «Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis» gefilmt (insgesamt 40 Lehrpersonen; vgl. Lipowsky, Rakoczy, Klieme, Reusser & Pauli, 2005). Die Lehrpersonen hatten sich freiwillig zur Teilnahme am Weiterbildungsprojekt bereit erklärt. Die teilnehmenden Lehrpersonen unterrichteten an der Real-/Sekundarschule oder im Gymnasium. Ihre Berufserfahrung variiert zwischen wenigen Jahren und knapp 40 Jahren.



Ursprünglich war vorgesehen, die nicht an der Weiterbildung teilnehmenden Lehrpersonen aus der Videostudie als Kontrollgruppe einzubeziehen, z. B. zum Vergleich der unterrichtsbezogenen Kognitionen und deren Veränderung. Aufgrund des geringen Rücklaufs der zugeschickten Befragungen konnten diese Daten leider nicht berücksichtigt werden. Interessant wäre auch der Vergleich mit einer Gruppe von Lehrpersonen gewesen, welche sich nur in Workshops trifft oder welche keine klare Fokussierung für die Analyse und Diskussion der Unterrichtsvideos vorgegeben bekommt. Der zeitliche und finanzielle Aufwand war aber zu gross, um einen solchen Vergleich durchzuführen.

#### 4.2 Messinstrumente

Mit folgenden Instrumenten überprüften wir a) die Akzeptanz und b) die Wirksamkeit des Weiterbildungsprojekts:

- a) Für die Untersuchung der Akzeptanz der Weiterbildung setzten wir zu fünf Zeitpunkten ein sogenanntes «*Stimmungsbarometer*» als prozessbegleitendes Instrument in den Online-Phasen (Haab, Reusser, Waldis & Petko, 2003; Haab, Schnetzler, Reusser & Krammer, 2006) und *eine schriftliche Endbefragung der Lehrpersonen* im letzten Workshop ein. Beide Evaluationsinstrumente beinhalteten geschlossene und offene Fragen, die z. B. auf folgende Inhalte abzielten: Inhalte der Weiterbildung, Arbeit mit Unterrichtsvideos, Arbeit in der Kleingruppe, Kursleitung und Moderation, wahrgenommener Lernertrag. Aufgrund der Rückmeldungen der Lehrpersonen in den Stimmungsbarometern konnte das begleitende Forschungsteam Schwierigkeiten und Fortschritte schon während der Weiterbildung thematisieren, den Lehrpersonen Hilfe zukommen lassen und Änderungen in der didaktischen Struktur vornehmen.
- b) Für die Untersuchung der Veränderung der unterrichtsbezogenen Lehrerkognitionen zur Messung der Wirksamkeit der Weiterbildung wurden zu Beginn und am Ende der Weiterbildung jeweils *zwei Befragungen mit Unterrichtsvideos* eingesetzt. Das erste Instrument besteht aus Unterrichtsausschnitten aus zwei Lektionen der TIMSS 1999 Videostudie von je ca. 12 Minuten (Zobrist, Krammer & Reusser, 2004) und dazugehörigen offenen Fragen. Die Lehrpersonen notierten, welche Lerngelegenheiten sie in den Unterrichtsausschnitten für die Lernenden erkannten und wie sie den Unterricht diesbezüglich optimieren würden. Das zweite Instrument umfasst kurze Videovignetten und einen darauf Bezug nehmenden Fragebogen, der nach gelungenen und weniger gelungenen Elementen der Unterrichtsgestaltung sowie nach Fortsetzungsmöglichkeiten für den gezeigten Unterrichtsausschnitt fragt. Dieses Instrument wurde in Anlehnung an die Arbeiten des BIQUA-Projekts von Jürgen Baumert, Michael Neubrand und Werner Blum entwickelt. Ergänzend zu den Videobefragungen wurden die *unterrichtsbezogenen Theorien und Beliefs*, welche bereits in der Videostudie mit einem Fragebogen erfasst worden waren, am Ende der Weiterbildung nochmals erfragt (vgl. Rakoczy, Buff & Lipowsky, 2005). Zusätzlich werden die *Inhalte der Online-Diskussionen* auf der Lernplattform analysiert (Ratzka, Krammer & Lipowsky, in Vorb.).

## 5. Ergebnisse aus der Evaluation des Weiterbildungsprojekts

Nachfolgend werden die Ergebnisse zur Zufriedenheit der Lehrpersonen mit der Weiterbildung und zu den von ihnen berichteten inhaltlichen Erkenntnissen sowie die Ergebnisse zur Wirksamkeit der Weiterbildung im Überblick dargestellt. Detaillierte Darstellungen der Ergebnisse aus den Stimmungsbarometern finden sich bei Krammer et al. (2006) und Schnetzler (2007), weitere Publikationen mit Ergebnissen der Videobefragungen (Schnetzler et al., in Vorb.) bzw. der Online-Diskussionen (Ratzka, Krammer & Lipowsky, in Vorb.) sind in Vorbereitung.

### 5.1. Ergebnisse zur Akzeptanz der Weiterbildung

Die Akzeptanz der Weiterbildung durch die Lehrpersonen und der von ihnen wahrgenommene Lernertrag wurden mit dem zu fünf Zeitpunkten in den Online-Phasen eingesetzten Stimmungsbarometer sowie einer schriftlichen Endbefragung im letzten Workshop erhoben.

#### 5.1.1 Stimmungsbarometer

##### *Beurteilung der allgemeinen Zufriedenheit*

Das Stimmungsbarometer beinhaltete sowohl geschlossene als auch offene Fragen. Gegen Ende jeder Online-Phase wurden die Lehrpersonen gebeten, ihre *allgemeine Zufriedenheit auf einer Skala von 1 bis 10* (1=sehr tief, 10=sehr hoch) einzuschätzen. Die durchschnittliche Zufriedenheit bewegte sich bei Mittelwerten zwischen 5.69 (SD=1.99, N=16) und 7.00 (SD=1.22, N=13) das ganze Jahr hindurch im positiven Bereich (vgl. Krammer et al., 2006).

Die Antworten auf die offenen Fragen im Stimmungsbarometer verdeutlichen die Gründe für die Befindlichkeit der Teilnehmenden während der Online-Phasen. Diese Antworten wurden inhaltsanalytisch anhand eines frageübergreifenden Kategoriensystems ausgewertet (Schnetzler, 2007). Diese Vorgehensweise bildet ab, was die Lehrpersonen in der Weiterbildung besonders schätzten bzw. wo Probleme bestanden. Im Folgenden wird zusammenfassend erläutert, welche positiven Aspekte und Problemfelder sich während der Weiterbildung in Bezug auf die Online-Arbeit mit den Videos und das Unterrichtsprojekt zeigten, welche Wünsche die Lehrpersonen äusserten und zu welchen Erkenntnissen die Lehrpersonen durch die Lernaktivitäten in der Weiterbildung gelangten.

##### *Positive Aspekte und Problemfelder der Weiterbildung*

In hohem Masse geschätzt wurde von den Lehrpersonen die individuelle Auseinandersetzung mit den Unterrichtsvideos. Das Verfassen von Kommentaren zu ihrem eigenen Unterricht erlebten sie als sehr ertragreich im Hinblick auf die Anregung von Reflexionsprozessen. Auch der gemeinsame Austausch über Unterrichtsvideos und Rückmeldungen von Berufskolleginnen und Berufskollegen zum eigenen Unterricht entsprachen grundsätzlich ihrem Bedürfnis. Allerdings erlebten die Lehrpersonen die Online-Di-

kussionen als weniger ertragreich als die individuelle Analyse der Unterrichtsvideos. Durch Zeitknappheit bedingte mangelnde Beteiligung und Schwierigkeiten bei der Koordination der Zusammenarbeit in den Lerngruppen beeinträchtigten die Motivation und erschwerten die Online-Diskussionen. Diese wurden für viele Teilnehmende erst gegen Ende der Weiterbildung produktiv, nachdem sie sich an die netzbasierte Arbeitsweise gewöhnt hatten und sich im Umgang mit der Software Visibility und den Unterrichtsvideos routiniert erlebten. Gegenüber der Arbeitsform der Online-Arbeit war bei den Lehrpersonen denn auch eine deutliche Ambivalenz feststellbar. Zwar schätzten sie die zeitlich-räumliche Flexibilität sehr, fanden es aber auch herausfordernd, schriftlich zu kommunizieren und vermissten zum Teil den persönlichen Kontakt. Bei einigen Lehrpersonen traten zudem erhebliche technische Probleme auf, deren Behebung viel Zeit und Energie beanspruchte. Trotz dieser Schwierigkeiten wurde selten oder erst nach langen erfolglosen Versuchen technische Unterstützung angefordert und die Lehrpersonen fühlten sich nach eigenen Angaben sowohl in technischer als auch in inhaltlicher Hinsicht ausreichend unterstützt. Als ungenügend schätzten die Lehrpersonen ihr generelles Engagement während der Online-Phasen ein. In der Analyse von Prozessverläufen einzelner Teilnehmender wurde zudem deutlich, dass das aktive und selbstgesteuerte Verfolgen von Lernaktivitäten mit einer positiveren Einschätzung der Zufriedenheit mit dem Weiterbildungsverlauf einhergeht. Ein hohes Mass an Eigeninitiative, sowohl was das Einfordern von Unterstützung als auch die Auseinandersetzung mit Lernaktivitäten anbelangt, scheint für eine subjektiv als erfolgreich wahrgenommene Weiterbildungsteilnahme Voraussetzung zu sein.

Geschätzt und mehrheitlich als gewinnbringend erachtet wurde auch die konkrete Umsetzung der in der Unterrichtsreflexion gewonnenen Erkenntnisse in Form eines Unterrichtsprojektes. Ähnlich wie bei den Online-Diskussionen wurde auch hierbei die Zusammenarbeit als tendenziell schwierig empfunden. Nur etwa die Hälfte der Lehrpersonen beteiligte sich aktiv an der Planung des Unterrichtsprojektes und etwa ein Drittel der Teilnehmenden verzichtete auf dessen Durchführung in der eigenen Klasse (Schnetzler, 2007).

#### *Wünsche der Lehrpersonen*

In den Wünschen der Lehrpersonen, die ebenfalls im Stimmungsbarometer geäußert werden konnten, widerspiegeln sich sowohl die hohe Akzeptanz und empfundene Produktivität der Analyse und Reflexion von Unterrichtsvideos als auch die von den Lehrpersonen im Weiterbildungsverlauf erfahrenen Problemfelder. Deshalb werden die Wünsche der Lehrpersonen (vgl. Abbildung 2) und unsere Reaktionen darauf nachfolgend beschrieben.

Am häufigsten wurden *Wünsche zu den Videosequenzen* formuliert. Diese Wünsche kamen vor allem in Online-Phase 1 zustande und betrafen hauptsächlich den Wunsch nach Einblick in weitere Lektionsaufnahmen und den Wunsch nach kürzeren Videoausschnitten. Die Lehrpersonen arbeiteten in diesen Online-Phasen mit Lektionsausschnit-

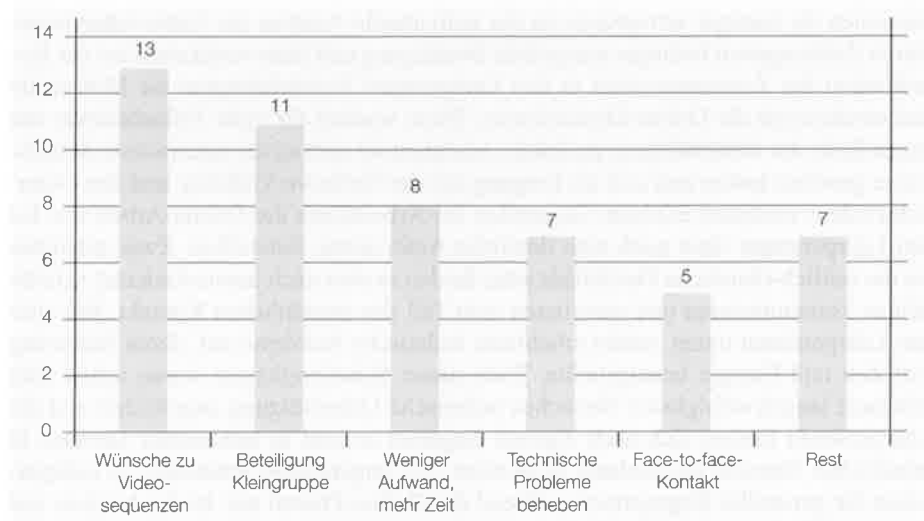


Abbildung 2: In den Stimmungsbarometern formulierte Wünsche der Lehrpersonen

ten von fremden Lehrpersonen. Eine besonders lange Sequenz dauerte gut 33 Minuten. Die durchschnittliche Dauer der anderen Sequenzen in Online-Phase 1 betrug 4 bis 5 Minuten. Die Gesamtdauer der in Online-Phase 1 zu analysierenden Unterrichtsausschnitte umfasste insgesamt rund 70 Minuten. Einerseits spiegeln die Wünsche nach weiteren Lektionen das Interesse am Betrachten und Analysieren von Unterrichtsaufnahmen, andererseits weisen die Wünsche nach kürzeren Ausschnitten bereits auf die Problematik des Zeitaufwandes hin. Ab Online-Phase 2 arbeiteten die Lehrpersonen mit den eigenen Lektionen und konnten die Dauer der zu betrachtenden Ausschnitte selber mitbestimmen.

Trotz des höheren Grades an Selbstbestimmung ab Online-Phase 2 wünschten sich mehrere Lehrpersonen *mehr Zeit für die Arbeit mit den Videos* und/oder Aufgabenstellungen, die weniger Zeit in Anspruch nehmen. Die Lehrpersonen bezeugten trotz grossem Interesse Schwierigkeiten, sich genügend Zeit für die Arbeit mit den Videos frei zu halten. Um die Frustration zu verringern und den Lehrpersonen die Möglichkeit zu geben, ihre Aufträge zu erfüllen, reduzierten wir Anzahl und Ausmass der geplanten Aktivitäten und verlängerten die Zeiträume für deren Bearbeitung. Für Lehrpersonen mit höherem Einsatz haben wir zusätzliche fakultative Angebote geschaffen, die auch genutzt wurden.

Die unterschiedlich hohe Beteiligung der Lehrpersonen an der netzbasierten Arbeit mit den Videos erwies sich als eine der zentralen Schwierigkeiten. Dies kommt auch in den Wünschen zur *Beteiligung in der Kleingruppe* zum Ausdruck, die von acht Lehrpersonen geäussert wurden. In allen Online-Phasen gab es Lehrpersonen, die als Wunsch

explizit betonten, dass sie sich eine stärkere Mitarbeit resp. einen höheren Zeitaufwand seitens ihrer Gruppenmitglieder wünschten. Als Reaktion auf dieses Problem boten wir den Gruppen einen Leitfaden und direkte Unterstützung zur Gruppenkoordination an und haben uns mehrfach per E-Mail nach dem Arbeitsstand sowie möglichen Bedürfnissen der Gruppe erkundigt. Auch mit den inhaltlichen Inputs in den Workshops versuchten wir den netzbasierten Austausch zusätzlich anzuregen.

Trotz intensivem Support beklagten einige Lehrpersonen *technische Probleme* und formulierten den Wunsch nach deren Behebung. Die Analyse der technischen Probleme, welche über alle Online-Phasen verteilt auftraten, zeigt, dass vor allem die Arbeit mit der Software Visibility Mühe bereitet hat. Diese Probleme waren zum Teil technischer Natur und basierten zum Teil auch auf mangelnder Kenntnis der Software.

Die Wünsche zum *Face-to-face-Kontakt* beinhalten alle den Wunsch nach weiteren Treffen der Gruppenmitglieder und veranschaulichen die Bedeutung der Workshops. Zwar wurde dieser Wunsch in den Stimmungsbarometern nur durch zwei Lehrpersonen eingebracht, er wurde aber auch von weiteren Lehrpersonen in E-Mails und mündlich formuliert. Deshalb haben wir zusätzlich zu den geplanten zweitägigen Workshops zwei zusätzliche eintägige Workshops angeboten, die auf hohe positive Resonanz stießen.

#### *Inhaltliche Erkenntnisse*

Die Lehrpersonen hatten den Eindruck, insbesondere durch die Analyse und Reflexion über Unterrichtsvideos viele Erkenntnisse bezüglich der Gestaltung von Unterricht gewinnen zu können. Insbesondere in jenen Online-Phasen, in denen eigene Unterrichtsvideos thematisiert wurden, schätzten die Lehrpersonen ihren Erkenntnisgewinn als hoch ein. Die in offener Form genannten Erkenntnisse betreffen überwiegend Statements, die Möglichkeiten zur Anregung einer aktiven Auseinandersetzung der Lernenden mit Inhalten thematisieren (34 %). Je rund 22% machen Erkenntnisse aus, die inhaltliche Aspekte der Unterrichtsgestaltung (z. B. Auswahl von Aufgabenstellungen) sowie die eigene Person betreffen. Die Erkenntnisse bezüglich der eigenen Person beinhalten hauptsächlich Aussagen zum Fähigkeitsselbstkonzept, die im Vergleich mit dem Unterricht von anderen Kleingruppenmitgliedern gewonnen wurden (z. B. «*Dass ich es gar nicht so schlecht mache*»). In 15% der unterrichtsbezogenen Erkenntnisse wurden Interaktions- und Sozialformen angesprochen (Schnetzler, 2007).

#### **5.1.2 Endbefragung**

Die Ergebnisse aus der Endbefragung der Lehrpersonen im abschliessenden Workshop bestätigen die Erkenntnisse aus der Analyse der Stimmungsbarometer (vgl. Lipowsky et al., 2006). Die Lehrpersonen berichten über einen hohen Lerngewinn und über eine hohe Zufriedenheit. Sie messen der Arbeit mit den Unterrichtsvideos eine hohe Bedeutung bei und geben an, dass sie durch die Unterrichtsvideos zum Nachdenken über ihren Unterricht angeregt wurden und dass die Videos ihrer Meinung nach eine geeignete Grundlage für Diskussionen darstellen und den Blick auf den eigenen Unterricht

schärfen. Zentral scheint dabei zu sein, dass die Videoaufnahmen aus dem eigenen Unterricht resp. demjenigen von Kolleginnen und Kollegen stammen. Das Interesse dafür, künftig mit eigenen Lektionen oder Videos aus dem Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zu arbeiten, liegt deutlich höher als das Interesse an der Arbeit mit Videoaufnahmen von fremden Lehrpersonen.

## 5.2 Ergebnisse zur Wirksamkeit der Weiterbildung

### 5.2.1 Videobefragungen

Mit zwei *Videobefragungen* zu Beginn und am Ende der Weiterbildung wurden die unterrichtsbezogenen Kognitionen der Lehrpersonen erhoben. Diese wurden inhaltsanalytisch aus Kommentaren zu Unterrichtsvideos erschlossen, welche die Lehrpersonen unter der Fragestellung nach im Unterricht beobachteten Lerngelegenheiten für die Schülerinnen und Schüler und nach Vorschlägen zur Optimierung des Unterrichts verfassten (vgl. Schnetzler et al., in Vorb.). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Videobefragung 1 zusammengefasst; sie wurde von 15 Lehrpersonen je am Anfang und Ende der Weiterbildung bearbeitet.

Der Vergleich der schriftlichen Kommentare zu den Unterrichtsvideos vor und nach der Weiterbildung (vgl. Tabelle 1) zeigt, dass die Lehrpersonen nach der Weiterbildung längere Kommentare zu den Unterrichtssequenzen schreiben und ihre Einschätzungen bezüglich Lerngelegenheiten und Optimierungsmöglichkeiten stärker mit dem Unterricht verknüpfen: Sie beziehen sich signifikant häufiger mit Verweisen auf beobachtete Unterrichtssituationen als vor der Weiterbildung. Zusätzlich zeigt ein Rating, mit dem die Qualität der Kommentare eingeschätzt wurde, dass am Ende der Weiterbildung die genannten Lerngelegenheiten und Optimierungsmöglichkeiten tendenziell ausführlicher begründet werden und die Lehrpersonen in ihren Interpretationen des Unterrichtsgeschehens vermehrt eine Beziehung zwischen dem Handeln der Lehrperson und dessen Wirkungen in Bezug auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler herstellen (in Tabelle 1 nicht ersichtlich). Neben dieser positiven Entwicklung der Qualität der Kommentare verändern sich diese auch inhaltlich. Bereits vor der Weiterbildung beweisen die Lehrpersonen in den genannten Optimierungsmöglichkeiten ein hohes Bewusstsein für die auf die Anregung von Denk- und Lernprozessen orientierte Gestaltung des Unterrichts. Während als beobachtete Lerngelegenheiten vor allem Merkmale der Unterrichtsgestaltung in Bezug auf den mathematischen Inhalt wie z. B. die Aufgabenstellung genannt werden, stehen in den Optimierungsmöglichkeiten hauptsächlich Vorschläge zur Anregung der aktiven geistigen Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten, z. B. durch einen stärkeren Einbezug der Lernenden im Unterrichtsgespräch. Nach der Weiterbildung verschiebt sich der Fokus der Kommentare noch stärker auf die Anregung der Lernprozesse. Signifikant erhöht sich die Anzahl der genannten Möglichkeiten zum Einsatz von kooperativen Lernformen und zur Reduktion des Redeanteils der Lehrperson im Unterrichtsgespräch. Gleichzeitig zeigen sich die Lehrpersonen nach der Weiterbildung in Bezug auf die beobachteten Lerngelegenheiten kri-

Tabelle 1: Ergebnisse von Videobefragung 1 (N=15 Lehrpersonen)

Erhobene Merkmale der Kommentare zu den Videos		M	SD	Sign. <sup>b</sup>
<b>Form der Kommentare</b>				
Anzahl Worte zur Frage nach Lerngelegenheiten	t1	78.00	33.33	ns
	t2	84.87	34.41	
Anzahl Worte zur Frage nach Optimierungsmöglichkeiten	t1	77.53	30.19	*
	t2	111.53	52.08	
Anzahl Verweise auf Unterrichtssituationen	t1	3.33	3.52	**
	t2	7.87	5.89	
<b>Inhalt der genannten Lerngelegenheiten<sup>a</sup></b>				
Mathematischer Inhalt des Unterrichts	t1	5.33	2.29	ns
	t2	4.67	2.38	
Interaktions- und Sozialformen im Unterricht	t1	0.60	0.51	ns
	t2	0.87	0.83	
Anregung der aktiven Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten im Unterricht	t1	1.27	1.16	ns
	t2	0.93	0.96	
<b>Inhalt der genannten Optimierungsmöglichkeiten<sup>a</sup></b>				
Mathematischer Inhalt des Unterrichts	t1	2,87	1,89	ns
	t2	2,47	2,07	
Interaktions- und Sozialformen im Unterricht	t1	0,73	0,88	**
	t2	1,47	1,30	
Anregung der aktiven Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten im Unterricht	t1	3,47	2,07	ns
	t2	4,47	2,64	

<sup>a</sup> Anzahl Nennungen dieser Merkmale in den Kommentaren.

<sup>b</sup> Die Signifikanz des Unterschieds von t1 zu t2 wurde mit dem Wilcoxon-Test geprüft.

\* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$

tischer; sie nennen seltener Unterrichtssituationen, in denen sie eine Anregung der aktiven Auseinandersetzung der Lernenden mit den mathematischen Inhalten beobachten. Wie vor der Weiterbildung werden als Lerngelegenheiten am häufigsten Merkmale der Unterrichtsgestaltung genannt, die den mathematischen Inhalt betreffen. Die Anzahl nimmt jedoch ab und lässt sich entweder als ein kritischerer Blick auf die Aufgaben im Unterricht oder als eine Fokusverschiebung zur Prozessebene des Unterrichts interpretieren. Zusammenfassend zeugen die Ergebnisse aus den Videobefragungen von der Wirksamkeit der Weiterbildung hinsichtlich der Analysefähigkeit der Lehrpersonen sowie des Wissenszuwachses in Bezug auf eine schülerorientierte, kognitiv aktivierende Unterrichtsgestaltung.

Auch in der Videobefragung 2 nahm der Umfang der Unterrichtskommentare durch die Lehrpersonen zu und liessen sich inhaltliche Veränderungen durch die Weiterbildung

feststellen, z. B. wurde der Anregungsgrad der Aufgabenstellungen nach der Weiterbildung häufiger thematisiert. Die Antworten zu den vorgeschlagenen Fortsetzungsmöglichkeiten für den beobachteten Unterrichtsausschnitt waren sowohl vor als auch nach der Weiterbildung zu einem hohen Anteil auf die Schüler- und die Verstehensorientierung der Unterrichtsgestaltung ausgerichtet. Dies zeugt vom Wissen der Lehrpersonen um die Bedeutung dieser zentralen Komponenten der Unterrichtsqualität. Methode und Ergebnisse der zwei Videobefragungen werden in Schnetzler et al. (in Vorb.) ausführlich dargestellt und diskutiert.

### 5.2.2 Fragebogen zu unterrichtsbezogenen Überzeugungen (Beliefs)

Bei der *Erfragung der unterrichtsbezogenen Kognitionen und Beliefs* der Lehrpersonen mittels Fragebogen deutet sich an, dass die Lehrpersonen eine dynamischere Sichtweise von Mathematik entwickelt haben, d. h. am Ende der Weiterbildung eher davon überzeugt sind, mit ihrem Unterricht die Entwicklung mathematischer Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler beeinflussen zu können (vgl. Lipowsky et al., 2006). Zum Beispiel schätzen die Lehrpersonen am Schluss der Weiterbildung die Bedeutung der Unterrichtsgestaltung für den Lernerfolg signifikant höher ein als zu Beginn. Im Gegenzug wird am Ende der Weiterbildung der Bedeutung der Begabung der Lernenden für die Mathematik weniger häufig zugestimmt. Auch in Bezug auf das konstruktivistische Lernverständnis zeigt sich eine signifikante Zunahme und in Bezug auf das rezeptive Lernverständnis eine Abnahme.

### 5.2.3 Analyse der Diskussionen in den Online-Foren

Erste Analysen der Diskussionen in den Online-Foren (vgl. Ratzka, Krammer & Lipowsky, in Vorb.) bestätigen die in den Videobefragungen festgestellte Veränderung der inhaltlichen Fokussierung. Die Lehrpersonen beziehen sich gegen Ende der Weiterbildung stärker auf den Anregungsgehalt der Aufgabenstellung, kritische Aspekte des fragend-entwickelnden Unterrichts und Möglichkeiten und Grenzen des Umgangs mit Heterogenität im Unterricht.

## 6. Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse der Erfragung der unterrichtsbezogenen Kognitionen lassen sich als eine Veränderung des Wissens der Lehrpersonen in Bezug auf die Möglichkeiten der kognitiven Aktivierung der Lernenden im Unterricht, dem zentralen Thema der Weiterbildung interpretieren. Einschränkend muss aber festgestellt werden, dass aufgrund der langen Dauer der Weiterbildung und der fehlenden Kontrolle zusätzlicher Variablen kein direkter und ausschliesslicher Effekt der Weiterbildung auf das Wissen der Lehrpersonen behauptet werden kann resp. andere Quellen der Veränderung des Lehrerwissens (z. B. andere Weiterbildungsangebote, Lehrmittel, private Lektüre) nicht ausgeschlossen werden können. Der Zuwachs an Reflexionen und Unterrichtsgestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf das Thema der Weiterbildung spricht jedoch



dafür, dass diese Form der Weiterbildung als wirksam in Bezug auf die Veränderung des Wissens von Lehrpersonen erachtet werden kann. Ausstehend und wünschenswert ist die Überprüfung der Veränderung der Unterrichtspraxis, welche im Rahmen dieses Projekts nicht geleistet werden konnte und mit erheblichen methodologischen Schwierigkeiten behaftet ist.

Auf der Suche nach den Gründen für die Wirksamkeit der Weiterbildung resp. nach den Merkmalen einer wirksamen Weiterbildung geben die Einschätzungen der Lehrpersonen wichtige Anhaltspunkte. Die Auswertung der prozessbegleitenden Stimmungsbarometerdaten zeigt, dass die Reflexion über eigene Unterrichtsvideos und die gemeinsame Diskussion über Videos in Kleingruppen von den teilnehmenden Lehrpersonen tatsächlich geschätzt und als interessant und ertragreich für den eigenen Unterricht erlebt wird. Es kommt aber auch klar zum Ausdruck, dass diese Form der Weiterbildung sehr zeitaufwendig ist und ein gutes Zeitmanagement innerhalb der Gruppe sowie die aktive Beteiligung aller Gruppenmitglieder bedingt.

Gemäss unserer Ergebnisse und Erfahrungen ist es die Kombination spezifischer Gestaltungsmerkmale, welche einen geeigneten Rahmen für fruchtbare Lernprozesse von Lehrpersonen schafft und zur Wirksamkeit der Weiterbildung von Lehrpersonen beiträgt. Abschliessend werden fünf Prinzipien für die Umsetzung der videobasierten Unterrichtsanalyse ausgeführt, welche sich im Weiterbildungsprojekt als wesentlich für die Wirksamkeit der Arbeit mit Videos erwiesen haben und auch bei der Implementati- on in der Ausbildung von Lehrpersonen bedeutsam sind (vgl. Tabelle 2).

*1. Einsatz von fremden und eigenen Videos zum systematischen Heranführen an die Reflexion und Kommunikation über Unterricht:*

Vielfach zeigen sich in Diskussionen über Unterrichtsvideos Tendenzen zum abwertenden und generalisierenden Beurteilen der gefilmten Lehrpersonen ohne Bezugnahme auf konkrete Unterrichtssituationen oder Reflexion über Kontext und Ziele des Unterrichts sowie über die bei den Lernenden auszulösenden Prozesse. Aus diesem Grund bedarf die Reflexion und Diskussion über gefilmte Unterrichtsszenen einer sorgfältigen Einführung und Begleitung. Durch die explizite Auseinandersetzung mit Prozessen der Wahrnehmung von Unterricht und Kriterien des Feedbacks bauen die Lehrpersonen eine professionelle Reflexions- und Kommunikationsform im Umgang mit Unterrichtsvideos auf. Unter Anleitung vertiefen und reflektieren sie ihre Kompetenzen zur konstruktiv-kritischen, wertschätzenden Unterrichtsrückmeldung. Während die fremden Unterrichtsvideos ein geeignetes Werkzeug zum Aufbau einer konstruktiven Kommunikation über Unterricht darstellen und die distanzierte Reflexion über Unterricht ermöglichen, regen die eigenen Unterrichtsvideos die praxisnahe Auseinandersetzung mit Fragen der Unterrichtsgestaltung an und erhöhen die empfundene Bedeutsamkeit der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsvideos und damit die Motivation der Lehrpersonen zur sorgfältigen Reflexion und Diskussion über Lehr-Lernprozesse im Unterricht.

Tabelle 2: Gestaltungsmerkmale für das Lernen mit Unterrichtsvideos

Gestaltungsmerkmale	Funktion
<b>1 Einsatz von fremden und eigenen Unterrichtsvideos</b>	Durch sorgfältiges und systematisches Heranführen an die Reflexion und Kommunikation über fremde Unterrichtsvideos vertiefen und erweitern die Lehrpersonen ihre Analyse- und Feedbackkompetenzen. Die nachfolgende Arbeit mit eigenen Videos motiviert zur Auseinandersetzung mit authentischen Fragen der Unterrichtsgestaltung.
<b>2 Fokussierung auf relevante thematische Gesichtspunkte und auf die Lernenden</b>	In Form von Inputs (z. B. Referate, Texte), Kriterien zur Unterrichtsbeobachtung und Diskussionsimpulsen werden relevante Fragen der Unterrichtsgestaltung aufgegriffen und durchgearbeitet. Mit dem Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler wird die Aufmerksamkeit auf die Wirkung der Unterrichtsgestaltung gelenkt.
<b>3 Arbeit in Kleingruppen mit adaptiver inhaltlicher und organisatorischer Begleitung</b>	Die Lehrpersonen diskutieren in Kleingruppen über Unterrichtsvideos. Diese Diskussionen erfolgen in einem strukturierten Setting mit Gestaltungsfreiräumen. Dadurch wird die soziale Eingebundenheit gefördert, das selbstgesteuerte Lernen unterstützt und den individuellen Bedürfnissen Rechnung getragen.
<b>4 Kooperative Planung von Unterrichtseinheiten</b>	Das Planen, Durchführen und Reflektieren regt den Transfer der Erkenntnisse in die Unterrichtspraxis an und wirft neue Fragen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung auf. Die Umsetzung kann videografiert werden und wiederum als Ausgangslage zur gemeinsamen Reflexion und Diskussion über Lehr- und Lernprozesse im Unterricht dienen.
<b>5 Kombination von Workshops und Online-Phasen</b>	Die Arbeit in Workshops und Online-Phasen ergänzt sich gegenseitig. Die selbständige Auseinandersetzung mit den Unterrichtsvideos in den Online-Phasen wird in den Workshops inhaltlich und organisatorisch angeleitet und reflektiert.

2. *Fokussierung auf relevante thematische Gesichtspunkte und auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler:*

Für die Intensität der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsvideos und die Tiefe der Verarbeitung erweist sich die Fokussierung auf einen aus theoretischer und empirischer Sicht relevanten allgemein- und/oder fachdidaktischen Gesichtspunkt als entscheidend. Die Erarbeitung und Begründung des thematischen Fokus sowie eine stringente Verknüpfung des Fokus mit den Arbeitsimpulsen (z. B. in Form von Beobachtungsaufträgen oder Diskussionspunkten) sind Voraussetzung für eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Thema. Als Gesichtspunkt besonders geeignet ist ein flexibles Kriterium der Unterrichtsqualität wie z. B. die kognitive Aktivierung der Lernenden, welches vielfältig anschluss- und umsetzungsfähig ist (z. B. kognitive Aktivierung durch kooperatives Lernen, herausfordernde Arbeitsaufträge oder prozessorientierte Lernbegleitung). Damit die Auseinandersetzung mit dem Unterricht nicht auf der Beschreibung der Oberflächenstruktur resp. der Inszenierungs- und Interaktionsformen verbleibt, sondern sich auch auf die Zieldimension des Unter-

richts bezieht, braucht es Arbeitsimpulse, welche die Reflexion über das Denken und Lernen der Schülerinnen und Schüler im beobachteten Unterricht anregen.

3. *Arbeit in Kleingruppen mit adaptiver inhaltlicher und organisatorischer Begleitung:*

Ein befriedigender und gewinnbringender Austausch über Unterrichtsvideos in Kleingruppen erfordert ein Engagement der einzelnen Lehrpersonen, welches einerseits durch anregende Inputs und Arbeitsimpulse, aber auch durch angemessene Strukturierung und Begleitung der kooperativen Lernprozesse unterstützt werden muss. Aus organisatorischen Gründen sowie aus Gründen der Intimität bei der Arbeit mit eigenen Unterrichtsvideos sind Kleingruppen von 3-5 Lehrpersonen für diese Form der Zusammenarbeit angemessen. Vorgegebene Strukturierungshilfen können den Kleingruppen helfen, die Arbeit zu planen (verbindliche Termine, Abläufe, Umfang der Arbeit, Arbeitsziele ...). Während der Kooperation ist eine sowohl organisatorische als auch inhaltliche Begleitung der Arbeit der Kleingruppen angezeigt, die angepasste Anregungen und Aufforderungen zur Zusammenarbeit enthält. Die Begleitung erfolgt wertschätzend, trägt der Belastungssituation der Lehrpersonen und deren Ressourcen Rechnung und berücksichtigt die Bedürfnisse der einzelnen Gruppen und ihrer Mitglieder. Adaptiv können zusätzliche inhaltliche Inputs (z.B. in Form von Lektüre) angeboten und Rückmeldungen gegeben werden. Bedingung für die netzbasierte Zusammenarbeit ist eine sehr kompetente und schnell verfügbare technische Unterstützung.

4. *Umsetzung der Erkenntnisse durch die Planung von Unterrichtseinheiten:*

In Ergänzung zur retrospektiven fokussierten Reflexion und Diskussion über Lehr-Lernprozesse im Unterricht auf der Basis von Videoaufnahmen wird der Transfer der Weiterbildungsthemen in die eigene Unterrichtspraxis angeregt. Ausgehend von den Erkenntnissen aus der Arbeit in Workshops und Online-Phasen erarbeiten die Lehrpersonen in Kleingruppen eigene Unterrichtseinheiten und werden dabei begleitet. Sie setzen ihre Erkenntnisse im Unterricht bei der gemeinsamen Planung und Begründung um und sammeln bei der je individuellen Durchführung neue Erfahrungen. Die Durchführung des gemeinsam geplanten Unterrichts kann gefilmt werden und wiederum als Ausgangspunkt für die gemeinsame Reflexion über Lehr-Lernprozesse im Unterricht dienen sowie die Vertiefung und Differenzierung der Auseinandersetzung anregen.

5. *Kombination von Workshops und Online-Phasen in einer langfristig angelegten Weiterbildung:*

Die ertragreiche Arbeit mit Unterrichtsvideos setzt eine längere Einführungszeit zum Aufbau einer gegenseitigen Vertrauensbasis und einer konstruktiven sowie inhaltlich orientierten Feedback-Kultur sowie zum Erlangen von Routine im Umgang mit den technischen Hilfsmitteln voraus. Für eine lernproduktive Zusammenarbeit und genügend Zeit für die Verarbeitung und Vertiefung sowie Umsetzung und er-

neute Reflexion der Inhalte empfiehlt sich eine Mindestdauer von einem Jahr. Zur Strukturierung dieser langen Weiterbildungsperiode hat sich die Kombination von Online-Phasen und Workshops bewährt. In einem ersten längeren Workshop wird die netzbasierte selbständige Diskussion über Unterrichtsvideos sorgfältig eingeführt. Das gegenseitige persönliche Kennenlernen der Teilnehmenden schafft eine gegenseitige Vertrauensbasis für die anschließenden Online-Phasen, in denen individuellen und kooperativen Lernprozessen ausreichend Raum gegeben wird. Im Anschluss an die Online-Phasen dienen die wiederholten Workshops der Reflexion von Inhalt und Form der Zusammenarbeit während der Online-Phasen, dem Einstieg in neue Themen, dem Austausch zwischen den Gruppen und der Planung der anschließenden Online-Phase. Workshops bieten darüber hinaus auch Gelegenheit für gesellige Anlässe, welche viel zur Atmosphäre, Interaktionsqualität und zum gegenseitigen Commitment in der Zusammenarbeit beitragen.

Zusammengefasst haben sich die Analyse von Videoaufnahmen aus dem eigenen und fremden Unterricht unter einem spezifischen relevanten didaktischen Gesichtspunkt und die Kombination von Workshops und Online-Phasen bewährt. Eine hohe Bedeutung kommt der Arbeit in den Gruppen und deren sorgfältiger Einführung, Begleitung und Reflexion zu. Die Bedeutung der Arbeit in Gruppen hat sich auch in einem Folgeworkshop im Juni 2006 gezeigt, der gemeinsam mit den Teilnehmenden des Weiterbildungsprojektes MuBiL (Kuntze, 2004) durchgeführt wurde und sich eingehend der Frage nach den Bedingungen der Wirksamkeit einer videobasierten Weiterbildung für Lehrpersonen widmete (Lipowsky, Kramer & Kuntze, 2006).

Für zukünftige ähnliche Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen stellt sich unserer Meinung nach weniger die Frage, wie eine solche mit weniger Zeitaufwand verbunden realisiert werden könnte, als die Frage, wie diese Form der Weiterbildung für die Lehrpersonen so attraktiv gestaltet werden kann, dass die Lehrpersonen auch gewillt sind, die notwendige Zeit zu investieren, und welche begünstigenden Rahmenbedingungen auch institutionell geschaffen werden könnten. Für eine noch bessere Nutzung des Angebots ist es zentral, dass die Lehrpersonen mehr zeitliche Freiräume einplanen können und wäre es von Vorteil, wenn alle Lehrpersonen einer netzbasierten Weiterbildung die gleichen technischen Voraussetzungen sowie vergleichbare Computer-Kenntnisse hätten.

Das Lernen mit Unterrichtsvideos erfordert Unterrichtsaufnahmen in guter Präsentationsqualität, welche für die Aus- und Weiterbildung geeignet und durch die beteiligten Lehrpersonen autorisiert sind. Zu diesem Zweck wurden am Pädagogischen Institut der Universität Zürich thematische DVDs mit Lektionsausschnitten sowie Arbeitsimpulsen und allgemeinen Hinweisen zur Arbeit mit den Unterrichtsvideos entwickelt (Hugener, Kramer & Reusser, 2007; Kramer, Hugener & Reusser, 2007; Zobrist, Kramer &

Reusser, 2004). Die DVDs lassen sich über die Homepage des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich bestellen ([www.didac.uzh.ch](http://www.didac.uzh.ch)). Auf dieser Homepage befindet sich auch der Zugang zum Videoportal, einer Online-Datenbank mit über hundert Unterrichtsvideos aus verschiedenen Fächern. Für den Zugriff auf diese für Aus- und Weiterbildungszwecke freigegebenen Videos kann auf einfache Weise eine Zugangsberechtigung beantragt werden.

Anmerkung:

Wir bedanken uns herzlich bei den Lehrpersonen, die am Weiterbildungsprojekt teilgenommen haben. Ihre Bereitschaft zur Mitarbeit und ihre schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen waren die Voraussetzung für das Gelingen dieses Projekts.

## Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P.** (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brophy, J.** (2004). (Ed.). *Using Video in Teacher Education*. Oxford: Elsevier.
- Chan, P. Y. K. & Harris, R. C.** (2005). Video Ethnography and Teachers' Cognitive Activities. In J. Brophy & S. Pinnegar (Eds.), *Learning from Research on Teaching: Perspective, Methodology, and Representation. Advances in Research on Teaching, Volume 11* (pp. 337–375). Oxford: Elsevier.
- Dirks, U. & Hansmann, W.** (2002). (Hrsg.). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haab, S., Reusser, K., Waldis, M. & Petko, D.** (2003). «Stimmungsbarometer»: ein interaktives Steuer- und Evaluationsinstrument für Online-Kurse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 240–246.
- Haab, S., Schnetzler, C. L., Reusser, K. & Krammer, K.** (2006). Stimmungsbarometer – ein Feedbackinstrument für Online-Lernumgebungen. In E. Seiler Schiedt, S. Kälin & C. Sengstag (Hrsg.), *E-Learning – alltagstaugliche Innovation? Medien in der Wissenschaft, Bd. 38* (S. 195–204). Münster: Waxmann.
- Hugener, I., Krammer, K. & Reusser, K.** (2007). Problemlösen im Mathematikunterricht. In K. Reusser, C. Pauli & K. Krammer (Hrsg.), *Unterrichtsvideos mit Begleitmaterialien für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen – DVD 2*. Universität Zürich: Pädagogisches Institut.
- Klieme, E.** (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 765–773.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N.** (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht, Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts »Pythagoras«. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule, Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 128–146). Münster: Waxmann.
- Krammer, K. & Reusser, K.** (2004). Unterrichtsvideos als Medium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 10 (4), 80–101.
- Krammer, K. & Hugener, I.** (2005). Netzbasierte Reflexion von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrpersonen – eine Explorationsstudie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1) 51–61.
- Krammer, K., Hugener, I. & Reusser, K.** (2007). Adaptiver Unterricht mit Arbeitsplänen. In K. Reusser, C. Pauli & K. Krammer (Hrsg.), *Unterrichtsvideos für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen – DVD 3*. Universität Zürich: Pädagogisches Institut.
- Krammer, K., Ratzka, N., Klieme, E., Lipowsky, F., Pauli, C. & Reusser, K.** (2006). Learning with classroom videos: Conception and first results of an online teacher-training program. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38 (5), 422–432.

- Kuntze, S.** (2004). Das binationale und videobasierte Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungsprojekt. «*Mu-BiL*» *GDM-Mitteilungen*, 79, 112–118.
- Landert, Ch.** (1999). Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. Chur: Verlag Rüegger.
- LessonLab Research Institute** (2006). Visibility SoftwareTM. URL: <http://www.llri.org/html/visibility.htm> (05.09.2006).
- Lewis, C., Perry, R. & Hurd, J.** (2004). A deeper look at lesson study. *Educational Leadership*, 61 (5), 18–23.
- Lipowsky, F.** (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule*, 96 (4), 462–479.
- Lipowsky, F., Krammer, K. & Kuntze, S.** (2006). Mathematikunterricht entwickeln und verbessern - Was leisten videobasierte Lehrerfortbildungen? *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, 82, 55–57.
- Lipowsky, F., Kuntze, S., Ratzka, N., Klieme, E. & Reiss, K.** (2006). *Unterricht entwickeln und verbessern – Was leisten videobasierte Lehrerfortbildungen?* Abschlussbericht an die Robert Bosch Stiftung.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Klieme, E., Reusser, K. & Pauli, C.** (2005). Unterrichtsqualität im Schnittpunkt unterschiedlicher Perspektiven – Rahmenkonzept und erste Ergebnisse einer binationalen Studie zum Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 223–238). Weinheim: Juventa.
- Obolenski, A. & Meyer, H.** (2003). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pauli, C. & Reusser, K.** (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 774–798.
- Petko, D. & Reusser, K.** (2005). Praxisorientiertes E-Learning mit Video gestalten. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis* (Beitrag 4.22). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Rakoczy, K., Buff, A. & Lipowsky, F.** (2005). Befragungsinstrumente. In E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie «Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis» (Teil 1)*. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung der pädagogischen Forschung (GFPF).
- Ratzka, N., Krammer, K. & Lipowsky, F.** (in Vorb.). Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung – Auswertung einer Online-Diskussion über Videosequenzen des eigenen Mathematikunterrichts.
- Reiss, K. & Reiss, M.** (2006). Unterrichtsqualität und der Mathematikunterricht. In I. Hosenfeld & F.-W. Schrader (Hrsg.), *Schulische Leistung. Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven* (S. 225–242). Münster: Waxmann.
- Reusser, K.** (2003). «E-Learning» als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 176–191.
- Reusser, K.** (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. Unterrichtsvideografie als Medium des situiereten beruflichen Lernens. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (2), 8–18.
- Schnetzler, C. L.** (2007). *Video- und netzbasierte gemeinsame Unterrichtsreflexion in der Weiterbildung von Lehrpersonen. Potenzial, Probleme und Ertrag aus Sicht der Teilnehmenden einer Langzeitweiterbildung*. Universität Zürich: Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit.
- Schnetzler, C. L., Krammer, K., Ratzka, N., Reusser, K., Pauli, C., Klieme, E. & Lipowsky, F.** (in Vorb.). Entwicklung und Erfassung von Lehrkompetenzen mit Unterrichtsvideos: Verändern sich die Unterrichtskommentare der Lehrpersonen?
- Seago, N.** (2004). Using Video as an Object of Inquiry for mathematics Teaching and Learning. In J. Brophy (Ed.), *Using Video in Teacher Education* (pp. 259–286). Oxford: Elsevier.
- Sherin, M. G. & Han S. Y.** (2004). Teacher Learning in the Context of Video Club. *Teaching and Teacher Education*, 20, 163–183.

- Sherin, M. G.** (2004). New Perspectives on the Role of Video in Teacher Education. In J. Brophy (Ed.), *Using Video in Teacher Education* (pp. 1–27). Oxford: Elsevier.
- Tochon, F. V.** (1999). *Video Study Groups for Education, Professional Development, and Change*. Madison: Atwood Publishing.
- Wahl, D.** (2005). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Welzel, M. & Stadler, H.** (2005). (Hrsg.). *Nimm doch mal die Kamera! – Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung. Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften*. Münster: Waxmann.
- Wilson, S. M. & Berne, J.** (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education* (pp.173–209). Washington, D. C.: American Research Association.
- Zobrist, B., Krammer, K. & Reusser, K.** (2004). Einführungssequenzen. In K. Reusser, C. Pauli & K. Krammer (Hrsg.), *Unterrichtsvideos mit Begleitmaterialien für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen – DVD 1*. Universität Zürich: Pädagogisches Institut.

## Autorinnen und Autoren

**Kathrin Krammer**, lic. phil., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Luzern,  
kathrin.krammer@phz.ch

**Claudia Lena Schnetzler**, lic. phil., Pädagogisches Institut der Universität Zürich,  
cschnetzler@paed.uzh.ch

**Nadja Ratzka**, Dr., Zentrum für Lehrerbildung der Universität Siegen,  
ratzka@zfl.uni-siegen.de

**Kurt Reusser**, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich,  
reusser@paed.uzh.ch

**Christine Pauli**, Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich,  
cpauli@paed.uzh.ch

**Frank Lipowsky**, Prof. Dr., Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Kassel,  
lipowsky@uni-kassel.de

**Eckhard Klieme**, Prof. Dr., Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,  
klieme@dipf.de



## **Praxislehrpersonen als Unterrichtscoachs und als Mediatoren in der Rekontextualisierung unterrichtsbezogenen Wissens**

Annelies Kreis und Fritz C. Staub

**Unterrichtspraktika sind ein anerkanntes und weit verbreitetes Element der Ausbildung von Lehrpersonen, und Praxislehrpersonen kommt in diesem System eine Schlüsselfunktion zu. Neben ihrer Ausbildungsfunktion können kompetente Praxislehrpersonen auch die Rolle von Mediatoren in Prozessen schulischer Unterrichtsentwicklung übernehmen und die Rekontextualisierung unterrichtsbezogener Innovationen unterstützen. In einer quasi-experimentellen Interventionsstudie bildeten wir Praxislehrpersonen zu Unterrichtscoachs aus. Zentrale Ziele der auf dem Modell des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings (Staub, 2001, 2004) basierenden Intervention lagen in der Erweiterung des Handlungsrepertoires zur Lernbegleitung hinsichtlich allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Planung und Reflexion von Mathematikunterricht sowie in der Herstellung von Kohärenz zwischen an der Ausbildungsinstitution gelehrt fachdidaktischen Wissensbeständen und jenen der Praxislehrpersonen.**

### **1. Einleitung**

In der Grundausbildung von Lehrpersonen kommt der Erweiterung und Vermittlung unterrichtsrelevanten Handlungswissens seit jeher grosse Bedeutung zu und mit den Diskussionen über Schulqualität und Professionalisierung des Lehrberufs rücken diesbezügliche Fragen auch über die Grundausbildung hinaus in den Brennpunkt des Interesses (Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1997; Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH], 2003; Terhart, 2000). Sich verändernde gesellschaftliche und bildungspolitische Ansprüche erfordern Transformationen sowohl auf Ebene der Schulen als auch des individuellen Handelns von Lehrpersonen, und dies wiederum setzt fortwährendes systematisches Weiterlernen von Lehrpersonen über die Grundausbildung hinaus voraus. Sowohl in der Grundausbildung als auch in der Weiterbildung von Lehrpersonen steht die Frage im Zentrum, wie sich Lernen individueller Lehrpersonen hinsichtlich der Umsetzung pädagogisch-didaktischer Erkenntnisse mit Wirkung bis in die Unterrichtspraxis hinein anregen und fördern lässt. Aus einer sozial-konstruktivistischen Perspektive auf Lern- und Veränderungsprozesse setzt eine gelingende Einführung voraus, dass sich die Akteure ein Modell zu eigen machen, indem sie es in sozialer Interaktion für ihren spezifischen Handlungskontext übersetzen und in ihr persönliches Handlungsrepertoire transformieren. Fend (2008, S. 26) verwendet für diesen Vorgang den Begriff der *Rekontextualisierung*, der beinhaltet, dass *Vorgaben* oder *Aufträge* aus einer sozialen Ebene des Bildungssystems nie rein in ihrer ursprünglich gedachten Form in indi-



viduelle pädagogische Handlungskontexte umgesetzt werden, sondern in Abhängigkeit der jeweiligen Handlungsbedingungen, Handlungsziele und Kompetenzen neu ausgestaltet werden. Dabei interagieren Menschen mit Menschen und bildungspolitisch gewollte Vorgaben werden von den Individuen nicht einfach übernommen. Ein aktuelles Beispiel einer landesweiten Massnahme zur Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich, in deren Umsetzung dem Weiterlernen von Lehrpersonen und der Rekontextualisierung sowie deren Bedingungen höchste Relevanz zukommt, ist die gesamtschweizerische Einführung von *Bildungsstandards* (Oelkers & Reusser, 2008) als Teilprojekt von Har-moS (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 2005; Maradan & Mangold, 2005). Hier wie bei jeder Einführung einer Innovation stellt sich das Problem, wie eine Umgebung hergestellt werden kann, welche individuelles Handeln und Interaktion derart beeinflusst, dass Rekontextualisierung weitgehend im Sinne der Steuerungsebene erfolgt.

Ein Modell zur Gestaltung von Lernsituationen für Lehrpersonen, das den beschriebenen Prozess der Rekontextualisierung unterrichtsbezogener Erkenntnis anleitet, ist das Fachspezifisch-Pädagogische Coaching (Staub, 2001, 2004, 2006; West & Staub, 2003). Ziel eines Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings ist eine im Dialog herbeigeführte Transformation bisheriger Handlungsmuster von Lehrpersonen im Hinblick auf eine Optimierung des Lernens der Schülerinnen und Schüler, eine Erweiterung der Handlungskompetenzen der ge-coachten Lehrperson zur Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr-Lernarrangements. Die Coachings erfolgen mit einem fachdidaktischen Fokus und es gelangen kognitive Werkzeuge in Form von *Coachingmoves* sowie einer Sammlung von *Kernaspekten* der Unterrichtsgestaltung zur Anwendung (Staub, West & Bickel, 2003). Grundlegende Orientierung bezüglich der Zielrichtung der Coachings bietet ein empirisch begründetes Referenzsystem lernwirksamen Unterrichts, wie es beispielsweise in den *Principles of Learning* des Institute of Learning der Universität Pittsburgh festgehalten ist (Resnick & Hall, 2001). In den Vereinigten Staaten von Amerika werden in Initiativen zur schulinternen Förderung unterrichtsrelevanter Kompetenzen von Lehrpersonen individuelle Lehrpersonen durch Experten für Fachdidaktik und Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching ge-coacht (vgl. West & Staub, 2003). Im vorliegenden Beitrag berichten wir, wie Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching in einen schweizerischen Kontext der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen eingeführt wurde, indem wir Praxislehrpersonen zu Unterrichtscoachs ausbildeten. Ausschlaggebend für die Fokussierung auf Praxislehrpersonen war, dass diese zusätzlich zu ihrer Ausbildungsfunktion über Potenzial verfügen, in verschiedener Weise als Mediatoren in der Rekontextualisierung unterrichtsbezogener Innovationen zu wirken.

Die quasi-experimentelle Interventionsstudie *Unterrichtsentwicklung durch fachspezifisches Coaching* umfasst eine substanzielle Weiterbildung für Praxislehrpersonen zu Fachspezifisch-Pädagogischen Coachs sowie die Untersuchung der Wirkungen dieser Intervention (Kreis, Staub, Brunner, Rüegg & Morger, 2005; Kreis & Staub, 2007a).

Im Folgenden berichten wir über die Ziele und Grundzüge der Interventionsstudie (Abschnitt 2) sowie über Erfahrungen in der Umsetzung des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings ins Handlungsfeld der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen (Abschnitt 3). Der Beitrag schliesst in Abschnitt 4 mit zusammenfassenden Schlussbemerkungen und einem Hinweis auf ein Projekt zur Erprobung des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings im Kontext schulischer Unterrichtsentwicklung.

## **2. Weiterbildung von Praxislehrpersonen zu Unterrichtscoachs**

Indem wir Praxislehrpersonen zu Fachspezifisch-Pädagogischen Coachs mit Expertise in Mathematik ausbildeten, konnten wir gleichzeitig Ziele in verschiedenen Handlungsfeldern ansteuern: In erster Linie sollten deren Aktivitäten zur Lernunterstützung von Unterrichtspraktikantinnen und -praktikanten optimiert werden. Zweitens sollte die Kohärenz erhöht werden zwischen den fachdidaktischen Überzeugungen der Praxislehrpersonen und den fachdidaktischen Wissensbeständen, welche an der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG) vermittelt werden. In der Auseinandersetzung mit aktuellen fachdidaktischen Ansätzen in der Kursgruppe werden geteilte Auffassungen und geteilte Begriffsbedeutungen hergestellt. Diese Erweiterung des semantischen Sprachrepertoires und die Synchronisation mit der Ausbildungsinstitution erlaubt den Praxislehrpersonen schliesslich differenziertere Formen der individuellen und interaktiven Reflexion von Mathematikunterricht. In der Folge sollte sich diese Auseinandersetzung auch in einer Veränderung des eigenen Mathematikunterrichts der Praxislehrpersonen auswirken. Drittens können Praxislehrkräfte in Projekten zur Unterrichtsentwicklung in ihren Schulen aufgrund ihrer Erfahrungen und Kontakte die Funktion von Ideenvermittlern und Türöffnern übernehmen. Weil sie zwischen schulischer Unterrichtspraxis und Grundausbildung pendeln, sind sie Mediatoren in der Rekontextualisierung von Innovationen in die schulische Praxis. Mit ihren erweiterten Kompetenzen verfügen sie zudem auch über Potenzial, regulär unterrichtende Lehrpersonen zu coachen.

### **2.1 Ausgangslage an den neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen**

Im Zusammenhang mit der gesamtschweizerischen Reform der Grundausbildung von Lehrpersonen wurde auch im Kanton Thurgau die Ausbildung von Primar- und Vorschullehrpersonen im Jahr 2003 mit der Gründung der PHTG auf Hochschulebene verlegt. Zu diesem Zeitpunkt konnte die berufspraktische Ausbildung im Kanton Thurgau an eine gewachsene Tradition aufgeklärter Praxis mit hoher Akzeptanz anknüpfen. Mit der Gründung der PHTG blieb der hohe Stellenwert der berufspraktischen Ausbildung bestehen, es veränderten sich aber einige Kontextbedingungen. So stand die Fort- und Weiterbildung neu unter einem Dach mit der Grundausbildung, und mit der Verpflichtung der Pädagogischen Hochschulen zur Forschung wurden erweiterte Ressourcen verfügbar, die eine wissenschaftliche Reflexion der Praxis erlauben, welche über Selbstevaluation hinausgeht. Die Voraussetzungen für eine enge Kooperation zwischen Er-

ziehungswissenschaft und Praxis, für die beispielsweise Staub plädierte (2004, S. 112<sup>1</sup>), wurden unter der veränderten Ausgangslage optimiert.

Gleichzeitig bestand gesamtschweizerisch Forschungsbedarf in Bezug auf Prozesse und insbesondere auch Wirkungen der ressourcenintensiven berufspraktischen Ausbildung. Bisherige Untersuchungen zu Unterrichtspraktika beschränkten sich auf Wirkungszuschreibungen und erlauben damit keine Aussagen über die tatsächliche Wirkung von Praktika auf das Lernen von Studierenden (für die Schweiz von Felten, 2005; Hascher, Cocard & Moser, 2004; Schüpbach, 2007; Stadelmann, 2006; ein aktueller internationaler Überblick zu Unterrichtsbesprechungen findet sich bei Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, in press).

Das Modell des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings stellte in diesem Kontext theoretisch begründete Anregungen bereit für eine innovative Neugestaltung der Ausbildung von Praxislehrpersonen. Im Folgenden beschreiben wir in knapper Form die im Rahmen der Interventionsstudie *Unterrichtsentwicklung durch fachspezifisches Coaching* durchgeführte Weiterbildung<sup>2</sup>, über die bereits eine ausführlichere Darstellung vorliegt (Kreis & Staub, 2007a).

## 2.2 Dauer, Umfang und Zielgruppe der Weiterbildung

Die Weiterbildungen wurden in zwei Kohorten durchgeführt (2004-2005 und 2006-2007) und dauerten je fünfzehn Monate. Für die teilnehmenden Praxislehrpersonen setzte sich der zeitliche Aufwand aus der Teilnahme an Präsenzveranstaltungen im Umfang von insgesamt acht Tagen sowie aus individuell oder zu zweit zu bearbeitenden Aufträgen zusammen, die nochmals rund 70 Stunden in Anspruch nahmen. Wir luden erfahrene Praxislehrkräfte zur Teilnahme ein, welche die bisherigen Weiterbildungsveranstaltungen der PH bereits absolviert hatten. Eine weitere Voraussetzung bestand darin, dass sie Mathematik auf der Primarstufe (1. bis 6. Klasse) unterrichteten. Die Weiterbildung war freiwillig und kostenlos, wer sich anmeldete verpflichtete sich jedoch zu engagierter und regelmässiger Mitarbeit im Kurs und zur Teilnahme an den Datenerhebungen der Begleituntersuchung. In der zweiten Kohorte nahmen zusätzlich zu den Thurgauer Praxislehrpersonen auch drei Personen aus dem Kanton St. Gallen teil, die Studierende der Pädagogischen Hochschule Rorschach (PHR) betreuen. Den zweiten Kurs öffneten wir auch für einzelne interessierte Praxislehrpersonen der Vorschulstufe sowie des grundlegenden Niveaus der Sekundarstufe I.

---

<sup>1</sup> «Im Interesse einer besseren Nutzung vorhandenen wissenschaftlichen Wissens und einer im Hinblick auf praxisrelevante Problemstellungen erfolgenden Weiterentwicklung von Theorien ist vermehrte Kooperation zwischen Praktikern und Wissenschaftlern anzustreben» (Staub, 2004, S. 112).

<sup>2</sup> Die Konzeption und Durchführung der Weiterbildung erfolgte in Kooperation zwischen Esther Brunner, Fachdidaktikerin für Mathematik an der PHTG, und der Autorin und dem Autor dieses Beitrags.

### 2.3 Lernarrangement und Grundprinzipien der Weiterbildung

Die Intervention bestand aus Präsenzveranstaltungen sowie Aufträgen zum Transfer, zur Vertiefung und zur Reflexion, welche die Praxislehrpersonen allein oder im Lerntandem in der Zeit zwischen den Präsenzveranstaltungen bearbeiteten. In enger Verknüpfung mit der eigenen Praxis sollten die Praxislehrpersonen theorie- und empiriegestützte Inputs in ihr handlungsrelevantes Wissen assimilieren. Dies wurde auf organisatorischer Ebene durch kürzere, dafür häufig und über einen langen Zeitraum verteilt stattfindende Präsenzveranstaltungen in Form dreistündiger abendlicher Follow-ups unterstützt. Auf inhaltlicher Ebene stellten wir in den Präsenzveranstaltungen laufend reflexive Verknüpfungen zwischen theoretischen Inputs und Praxiserfahrungen der Teilnehmenden sowohl zum *Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching* als auch zum *Unterrichten von Mathematik* her. Diese beiden Hauptinhalte der Weiterbildung beanspruchten in den Präsenzveranstaltungen jeweils ca. die Hälfte der Zeit und wurden wann immer möglich integriert bearbeitet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lösten beispielsweise regelmässig Mathematikaufgaben und analysierten exemplarische, teilweise auch von den Teilnehmenden selbst hergestellte Videoaufnahmen sowohl hinsichtlich der Coachinghandlungen als auch der in den Coachings thematisierten mathematischen Inhalte (Staub, 2005).

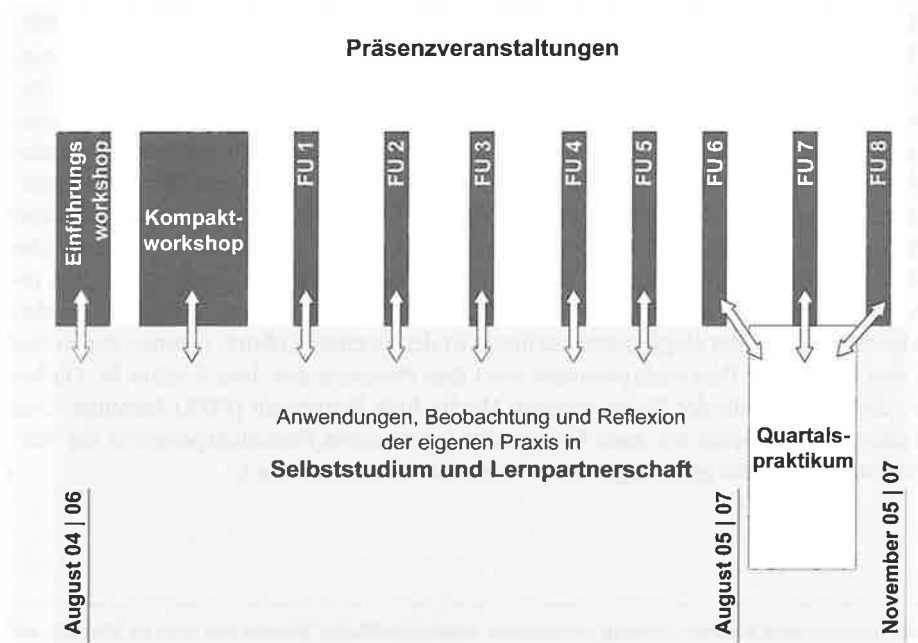


Abbildung 1: Elemente der Weiterbildung für Praxislehrpersonen zu Fachspezifisch-Pädagogischen Coaches in zwei Kohorten (Abbildung aus Kreis & Staub, 2007a)

Die Teilnehmenden verschriftlichten ihre Erfahrungen und Lernergebnisse und sammelten diese Dokumente in einem individuell gestalteten Portfolio. Sie verfassten ausserdem einen persönlichen Coachingleitfaden, in welchem sie das Fachspezifisch-Pädagogische Coaching für die Anwendung in ihrem subjektiven Handlungskontext übersetzten.

## 2.4 Themen der Präsenzveranstaltungen

Hauptinhalte des von Freitag bis Samstagmittag dauernden *Einführungsworkshops* bildeten das Unterrichten von Mathematik auf der Primarstufe, das Kennenlernen der Gruppe und die Bildung von Lerntandems. Vor dem Hintergrund empirisch fundierter allgemein- und fachdidaktischer Modelle lernwirksamen Unterrichts wurden persönliche unterrichtsrelevante Überzeugungen reflektiert. Hier zeigte sich, dass die Praxislehrpersonen Aussagen auf der Ebene allgemeindidaktischer Grundsätze noch entspannt zustimmten, dass jedoch die Konfrontation des eigenen Unterrichtshandelns mit aktuellen fachdidaktischen Konzepten eher Irritationen auslöste, die einen fruchtbaren Boden für Veränderungen der von Shulman (1991) beschriebenen fachspezifisch-pädagogischen Wissensstrukturen der Lehrpersonen bereiteten.

Im zweiten Veranstaltungsblock, einem *dreitägigen Kompakt-Workshop* während der Herbstferien, wurden Überzeugungen und Handeln bezüglich der Tätigkeit als Praxislehrperson ins Bewusstsein geholt, verbalisiert und reflektiert. Diese subjektive Wissensbasis wurde mit empirischen Erkenntnissen und theoretischen Modellen konfrontiert, und es erfolgte eine Einführung ins Fachspezifisch-Pädagogische Coaching (West & Staub, 2003). Im Anschluss an den Kompakt-Workshop sammelten die Praxislehrkräfte im Tandem erste Erfahrungen als Fachspezifisch-Pädagogische Coachs, indem sie sich je gegenseitig im Unterricht besuchten und gemäss dem Ansatz coachten. Hierbei übernahmen die Tandempartnerinnen und -partner je abwechslungsweise die Rolle des Coachs bzw. des Coachees und reflektierten ihre Erfahrungen gemeinsam mündlich sowie individuell schriftlich.

Die auf den Kompaktworkshop folgenden *acht Follow-ups* dauerten jeweils drei Stunden und sollten die Erweiterung, Vertiefung und den Erfahrungsaustausch bezüglich der Gestaltung lernwirksamen Mathematikunterrichts und lernwirksamer Begleitung von Unterrichtspraktikantinnen und -praktikanten nachhaltig unterstützen (vgl. 2.3). Mit fortschreitendem Kursverlauf verlagerte sich der Schwerpunkt vom Coaching zwischen Kolleginnen und Kollegen zu jenem von Studierenden, bis es schliesslich in den letzten drei Kursteilen rund um ein siebenwöchiges Unterrichtspraktikum<sup>3</sup> ganz im Zentrum stand. Unterschiede, die zwischen kollegialem Coaching und jenem von Studierenden auftreten, bildeten den Ausgangspunkt für reflexive Auseinandersetzungen.

---

<sup>3</sup> vgl. Quartalspraktikum in Abbildung 1

### 3. Erfahrungen in der Umsetzung des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings im Feld der berufspraktischen Ausbildung

Die Auswirkungen der Weiterbildungsintervention auf das Handeln und die Überzeugungen der Praxislehrpersonen und auf das Lernen der von ihnen betreuten Studierenden sind Gegenstand einer multimethodischen Studie mit quasi-experimentellem Design (Kreis et al., 2005). Sie umfasst wiederholte schriftliche Befragungen von Praxislehrpersonen und Studierenden, Interviews sowie Videoaufnahmen von Besprechungen und Mathematikunterricht, die am Ende des Quartalspraktikums<sup>4</sup> mit einer Teilstichprobe von je 32 Dyaden von Praxislehrperson und Praktikantin oder Praktikant erhoben wurden. Die Analysen dieser Daten sind noch im Gange und wurden respektive werden andernorts berichtet (Kreis, 2007; Kreis & Staub, 2007b; Staub & Kreis, 2007).

Im Folgenden stellen wir Aussagen der Praxislehrpersonen der beiden Interventionskohorten über ihre Erfahrungen mit Fachspezifisch-Pädagogischem Coaching in ihren jeweiligen Handlungskontexten dar. Die Aussagen stammen aus einer mündlichen Evaluationsrunde anlässlich der letzten Präsenzveranstaltung, in welcher die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vorerst Stichworte zu vier Fragen auf Karten notierten und diese danach im Plenum präsentierten und diskutierten. Grundlage der Analyse sind Transkriptionen dieser Evaluationsgespräche. Wir beschreiben im Folgenden die häufigsten Antworten auf die Fragen nach Elementen, die aus dem Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching übernommen wurden (3.1), nach Schwierigkeiten in der Umsetzung des Konzeptes (3.2) und nach Auswirkungen der Intervention für die Studierenden (3.3) sowie für die eigenen Schülerinnen und Schüler (3.4).

#### 3.1 Übernommene Elemente des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings

Die Antworten auf die Frage nach den Elementen des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings, welche von den Praxislehrpersonen übernommen wurden, lassen auf eine hohe Akzeptanz gegenüber dem Modell schliessen. Am häufigsten genannt wurden die Kernaspekte zur Planung und Reflexion von Unterricht. Das folgende Zitat gibt einen Einblick in deren Verwendung: «Ich werde auch die Kernaspekte, vor allem als Unterstützung und als roten Faden oder als Leitfaden, benutzen. Ich glaube, die meisten habe ich jetzt wirklich schon <intus>. Aber ich denke, ab und zu werde ich sie auch wieder hervorheben, vielleicht mit meiner Liste.» Ebenfalls durchwegs übernommen wurde das Element der Vorbesprechung zur gemeinsamen Unterrichtsplanung, und auch der Vorschlag, Besprechungen dialogisch zu führen, überzeugte die Praxislehrpersonen. Der persönliche *Coachingleitfaden* (vgl. Abschnitt 2.3) wurde als produktiv für die eigene Praxis eingeschätzt. Im Quartalspraktikum versuchten die Praxislehrpersonen so oft wie möglich zu coachen. Einige Personen betreuen Studierende zusätzlich zum

---

<sup>4</sup> Praktikum am Ende der Weiterbildungsintervention, vgl. Abbildung 1

untersuchten Quartalspraktikum auch in anderen berufspraktischen Ausbildungsmodulen, beispielsweise in der Tagespraxis, und setzten das Coaching dort ebenfalls ein. Aufgrund der punktuelleren Präsenz und kürzeren Verweildauer der Studierenden in den Schulen wurde in dieser Praxisform auf alternative Lösungen zur Interaktion zurückgegriffen, wie beispielsweise telefonische Besprechungen oder E-Mails.

### 3.2 Herausforderungen für die Praxislehrpersonen und die Studierenden

Als grösste Herausforderung im Zusammenhang mit der Umsetzung Fachspezifisch-Pädagogischer Coachings während Unterrichtspraktika erlebten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Zeitbedarf, der mit der Einführung von Vorbesprechungen gegenüber der bisherigen Betreuungspraxis in Praktika gestiegen war. Teilweise bereitete es jedoch auch Schwierigkeiten, den einmaligen und nicht direkt mit dem Coachingmodell verknüpften Zeitaufwand im Zusammenhang mit den Datenerhebungen von jenem für das Coaching zu abstrahieren. Einzelne berichteten auch von Studierenden, die sich mit der ungewohnt aktiveren Rolle der Praxislehrperson schwertaten: «Vor allem bei einer Praktikantin schwierig war bei mir, dass sie sich sehr gesträubt hat gegen das gemeinsame Unterrichten. Das war wirklich bei der einen schwierig und bei der anderen überhaupt kein Problem.» In den meisten Fällen erkannten die Studierenden mit der Zeit, dass sie durch die Coachings wertvolle Unterstützung erhielten und anfängliche Widerstände legten sich. Ursachen für Widerstände der Praktikantinnen und Praktikanten lassen sich in zwei Bereichen feststellen. Erstens wird aktive Lernbegleitung der Praxislehrkraft in konventionellen Praktika meist nur dann geleistet, wenn die Studierenden in grössere Schwierigkeiten geraten. Aus dieser Erfahrung heraus wird eine aktivere Rolle der Praxislehrkraft tendenziell mit Kritik oder gar Versagen in Verbindung gebracht. Solange die neuen Rollen nicht geklärt waren, war das Selbstwertgefühl der Praktikantinnen oder Praktikanten tendenziell gefährdet. Zweitens stand dem Projektteam in einem Umfeld dicht bepackter Studienpläne und Module nur sehr wenig Zeit zur Verfügung, um die Studierenden direkt und mit Gelegenheit zum Dialog über das Coachingmodell und das Forschungsprojekt zu informieren. Schriftliche Informationen wiederum wurden nicht von allen gelesen, so dass die Studierenden zu Beginn des Praktikums teilweise unzureichend informiert waren.

### 3.3 Auswirkungen für die Studierenden

Das folgende Zitat ist ein Beispiel für Aussagen darüber, dass die Studierenden das Coaching als hilfreiche Unterstützung anerkannten: «Sie haben das auch wirklich geschätzt, dass jemand mitdenkt. Ich glaube, sie wollen das schon auch, nicht einfach nur ausprobieren.» Übereinstimmend berichteten die Praxislehrkräfte eine Fokussierung und ko-konstruktive Vertiefung des fachdidaktischen Wissens als wesentliche Folge für die Studierenden: «Eine Auswirkung war für mich, dass ich mit der Praktikantin zusammen gemeinsam gelernt habe, auf einem Weg gegangen bin. Und das, was auch schon gesagt wurde: ich habe mich mit ihr zusammen vermehrt mit Mathematik intensiver auseinandergesetzt.» Auch die grössere Sicherheit der Praktikantinnen und Prak-

tikanten durch die gemeinsame Vorbereitung wird wiederholt als positive Auswirkung berichtet: «Durch die Vorbesprechung hat die Praktikantin eindeutig mehr Sicherheit gewonnen. Und das nützt ihr natürlich auch, dass sie sich mehr loslösen kann von der Vorbereitung, und sie kann sich dann viel besser einlassen auf die Kinder. Was eben sonst meistens in den Praktika schwierig ist, weil sie dann eben an den Lektionen hängen und nicht sicher sind. Da gehen sie wirklich schneller vorwärts, denke ich.» Auch das folgende Zitat gewährt einen Einblick in die zahlreichen Berichte über intensivierete Lerngelegenheiten für die Studierenden: «Das aktive Zuhören, die Invitational Moves, ich habe immer das Gefühl, die Praktikantinnen, jetzt egal auf welchem Stand, haben dabei über sich selbst sehr viel erfahren. Weil sie viel mehr zum Nachdenken angeregt wurden. Und das gemeinsame Unterrichten war für mich sehr wertvoll, da ich dachte, die Praktikantinnen haben immer wieder betont, dass sie in dieser Situation besonders viel gelernt haben, weil sie gerade am Beispiel gesehen haben, wie man ein bestimmtes Problem lösen könnte.» Die Teilnehmerinnen waren sich einig, dass den Studierenden trotz Coaching noch ausreichend Gelegenheiten blieben, aus eigenen Fehlern zu lernen.

### 3.4 Auswirkungen für die Schülerinnen und Schüler der Praxislehrpersonen

Auf die Frage nach den Auswirkungen der Weiterbildung für die eigenen Schülerinnen und Schüler schilderten die Praxislehrpersonen sehr eindrücklich ihre intensivierete Auseinandersetzung mit dem Fach Mathematik, wobei dies sowohl für Personen zutraf, die schon vor Interventionsbeginn gerne Mathematik unterrichteten, als auch für Lehrpersonen, die bisher eher Mühe hatten mit Mathematik: «Ich habe auch gemerkt, ich versuche selber, das Ziel besser zu erreichen oder in meinem Kopf zu haben. Ich will irgendwo hinkommen, egal auf welchem Weg, und das kommt sicher auch den Kindern zugute. Was ich auch gemerkt habe, ich lasse die Kinder mehr selber forschen. Es wird einfach viel spannender das Ganze. Zahlen werden plötzlich spannend», oder «Durch den Kurs habe ich die Mathematik auch wieder neu entdeckt. Ich denke, mein Unterricht ist offener geworden, und ich lasse mir und den Kindern mehr Zeit für ein Thema. Ich merke zum Beispiel auch, dass ich nicht mehr so unter dem Stoffdruck leide, sage ich jetzt einmal, wenn das überhaupt so war, ich merke einfach, ich überlege mir, was ist denn eigentlich das, was ich mit ihnen erreichen möchte. In der ersten Klasse habe ich jetzt einmal 20er, natürlich geht es dann weiter für viele Kinder, dann merke ich, ja, das ist doch gut zu bewältigen, und ich habe auch den Mut, Sachen wegzulassen, aber auch, mich mehr in ein Thema einzulassen, und das finde ich für mich eine riesige Bereicherung für die Mathematik. Ich merke auch, dass die Kinder ganz anders daran gehen. Dass sie es genießen, wenn sie an etwas bleiben und sich vertiefen können.» Die Schilderungen der Praxislehrpersonen über die Auswirkungen auf den eigenen Unterricht zeigen eindrücklich, die Bedeutsamkeit des fachdidaktischen Aspektes und die Wirkung der Teilnahme an der Weiterbildung auch in die eigene Unterrichtspraxis hinein.



#### 4. Schlussbemerkungen zum Potenzial von Praktikumslehrpersonen als Mediatoren von unterrichtsrelevantem Wissen für weitere Personengruppen

Mit der Interventionsstudie *Unterrichtsentwicklung durch fachspezifisches Coaching* steuerten wir Ziele auf der Ebene der berufspraktischen Grundausbildung, des individuellen Unterrichtshandelns der Praxislehrpersonen sowie auf der Ebene schulinterner Unterrichtsentwicklung an. Inwieweit diese Ziele erreicht werden konnten, beschrieben wir in diesem Beitrag anhand von Aussagen der Praxislehrpersonen anlässlich einer Schlussevaluation. Für die Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer lässt sich sagen, dass diese die zentralen Interventionsinhalte sowohl bezüglich des Coachings von Lehrstudierenden als auch bezüglich ihres individuellen Handelns im Unterrichten von Mathematik in ihr Repertoire aufnahmen. Ausführliche Berichte zu den Ergebnissen der Analysen von Fragebogen-, Interview- und Videodaten, die auf Veränderungen in den Überzeugungen und im Handeln der Praxislehrpersonen und der Studierenden im Kontext der berufspraktischen Ausbildung fokussieren, sind in Vorbereitung.

Auf der Ebene der berufspraktischen Grundausbildung entstand im produktiven Diskurs zwischen Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik und Praxislehrpersonen ein prototypisches Konzept zur Ausbildung von Fachspezifisch-Pädagogischen Coachs für die berufspraktische Grundausbildung von Lehrpersonen.<sup>5</sup> An der PHTG wurde diese aufwendige Weiterbildung zwar nicht in der durchgeführten Form ins reguläre Weiterbildungsprogramm aufgenommen, es fanden aber Elemente wie eine Einführung ins Fachspezifisch-Pädagogische Coaching sowie die starke Betonung der Fachdidaktik Eingang. Weiterhin zeigte es sich, dass es Unsicherheiten verursacht, in einem Forschungsprojekt ein Konzept zu erproben, das nicht in die regulären und verbindlichen Strukturen des Feldes eingebunden ist. Eine Erprobung ist nie ein verbindliches und abschliessendes Produkt, und um die Motivation engagierter Lehrpersonen auch für die Teilnahme an weiteren Forschungsprojekten aufrechtzuerhalten, müssen grosszügige Anerkennungsleistungen getroffen werden.

Dank der Offenheit und dem grossen Engagement von Praxislehrpersonen und ihren Studierenden wurde als ein weiteres Produkt der multimethodischen Studie ein umfangreicher und wertvoller Korpus an Videoaufnahmen von Mathematikunterricht und von Unterrichtsbesprechungen geschaffen, die nicht nur zur Forschungszwecken, sondern,

---

<sup>5</sup> Die hier berichtete Umsetzung und Erprobungen des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings konnten nur dank der Unterstützung zahlreicher Personen realisiert werden. Wir bedanken uns bei allen Praxislehrpersonen, die sich an der Studie beteiligten, für ihre engagierte Teilnahme, für die zahlreichen Gespräche und für die Einblicke, die sie in ihre Praxis gewährten. Unser besonderer Dank gilt auch Esther Brunner für ihre Mitarbeit in der Entwicklung und Durchführung der Intervention sowie Führungspersonen der PHTG, ohne deren fortwährende Unterstützung unsere bisherige Arbeit nicht realisierbar gewesen wäre. *Unterrichtsentwicklung durch fachspezifisches Coaching* wird im Rahmen des Programms DORE des Schweizerischen Nationalfonds gefördert (Projekt Nr. 13DPD3-109730/1).

soweit das entsprechende Einverständnis vorliegt, auch in Lehre und Weiterbildung eingesetzt werden können, wie beispielsweise Reusser (2005) vorschlägt. Handeln von Praxislehrpersonen findet somit indirekt auch produktiven Eingang in Aus- und Weiterbildungsmodulen, die ansonsten nicht direkt mit Praktika verknüpft sind.

Sehr direkt ist der Einfluss der Praxislehrpersonen als Mediatorinnen oder Mediatoren in einem weiteren Projekt sichtbar, das in der Folge der Weiterbildung von Praxislehrpersonen initiiert wurde und eine Anwendung des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings für die schulinterne Unterrichtsentwicklung vorsah. Das Konzept für *Kollegiales Unterrichtscoaching* entstand in wiederholten Gesprächen mit den Interventionsteilnehmerinnen und -teilnehmern sowie mit Personen aus Schulleitungen und der Abteilung Schulentwicklung der kantonalen Bildungsverwaltung. Es flossen Erfahrungen und auch Materialien wie Videoaufnahmen aus der Interventionsstudie mit Praxislehrpersonen ein. Im Frühjahr 2005 schrieben wir eine schulinterne Fortbildung (SCHILF) aus, um dieses Konzept in einer explorativen Implementationsstudie mit zwei Pilotschulen zu erproben. In einer Fortbildung zu Kollegialem Unterrichtscoaching soll Lehrpersonen ein Handlungsrepertoire vermittelt werden, das zielorientierte und vertiefte unterrichtsbezogene Kooperationsprozesse fördert und damit die Rekontextualisierung unterrichtsbezogener erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse begünstigt. Von Fachspezifisch-Pädagogischem Coaching unterscheidet sich Kollegiales Unterrichtscoaching, dadurch, dass der Coach kein Fachexperte ist, sondern eine Lehrperson, die zwar über viel Praxiserfahrung verfügt, aber nicht unbedingt auf dem aktuellsten Stand fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Erkenntnis ist. Zweitens coachen sich zwei Lehrpersonen *in wechselnden Rollen* gegenseitig, die *keine Expertencoachs* sind, sondern ihr Coachingrepertoire in einer relativ kurzen Fortbildung lernen. Der Gewinn eines Kollegialen Unterrichtscoachings gegenüber einem Expertencoaching besteht darin, dass Lehrpersonen, die sich täglich begegnen und im selben Umfeld weitgehend vergleichbare Aufgaben zu bewältigen haben, zum fachspezifischen Dialog über ihr Unterrichtshandeln angeregt werden. Kollegiales Unterrichtscoaching geht über verbreitete andere Ansätze zur kooperativen Unterrichtsentwicklung wie *kollegiale Hospitation* und *kollegiales Feedback*, aber auch über das in den Vereinigten Staaten von Amerika verbreitete *Peer Coaching* (Joyce & Showers, 1995) hinaus, indem der Coach eine aktive Rolle in der *Planung und Durchführung* von Unterricht einnimmt und explizit Mitverantwortung für das Lernen nicht nur der gecoachten Lehrperson, sondern auch der Schülerinnen und Schüler übernimmt. Die Erprobung des Konzeptes in einer explorativen Implementationsstudie ist unterdessen abgeschlossen und Auswertungen von Fragebogen- und Interviewdaten von Lehrpersonen und Schulleitern zeigen, dass in beiden Pilotschulen eine nachhaltige Intensivierung unterrichtsbezogener kollegialer Kooperation ausgelöst werden konnte (Kreis, Lügstenmann & Staub, 2008).

Eine weitere Einsatzmöglichkeit für die in der Interventionsstudie *Unterrichtsentwicklung durch fachspezifisches Coaching* ausgebildeten Praxislehrpersonen besteht

im Coaching von Junglehrpersonen während der Phase der Berufseinführung oder im Coaching individueller Lehrpersonen im Rahmen von Aktivitäten zur Personal- und Unterrichtsentwicklung.

## Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bromme, R.** (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- EDK** (2005). *Harmonisierung der obligatorischen Schule in der Schweiz. Die wichtigsten Punkte*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Felten, R. v.** (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Fend, H.** (2008). *Schule gestalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P.** (2004). Forget about theory – practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (6), 623–637.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T.** (in press). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, doi:10.1016/j.edurev.2008.01.001.
- Joyce, B. & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development*. White Plains, NY: Longman.
- Kreis, A.** (2007). *Talking and learning about teaching – pre- and post-lesson dialogues of student teachers and their mentors*. Paper presented in the Symposium: »Strong (and weak) methods in studying teaching»: The intricate relation between what we know and what we find. Budapest: 12<sup>th</sup> Biennial EARLI Conference.
- Kreis, A., Lügstenmann, G. & Staub, F. C.** (2008). *Kollegiales Unterrichtscoaching als Ansatz zur Schulentwicklung. Schlussbericht zur Pilotstudie Peer Coaching*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2007a). Förderung der Betreuungsarbeit in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen durch fachspezifisches Unterrichtscoaching. In D. Flammeyer & M. Rotermund (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation der Lehrerbildung* (S. 95–114). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2007b). *Changing teaching practice mentors' conceptions of supporting student teachers' learning in internships*. Paper presented at the 12<sup>th</sup> Biennial EARLI Conference, Budapest.
- Kreis, A., Staub, F. C., Brunner, E., Rüegg, M. & Morger, V.** (2005). *Unterrichtsentwicklung durch fachspezifisches Coaching. Gesuch um finanzielle Projektförderung durch DORE. 2. Teil: Wissenschaftliche Angaben und Forschungsplan*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Maradan, O. & Mangold, M.** (2005). Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt HarmoS. *ph akzente*, 2, 3–7.
- LCH – Lehrerinnen und Lehrer Schweiz** (2003). *Der Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer*. Zürich: Verlag LCH.
- Oelkers, J. & Reusser, K.** (2008). *Von Bildungsstandards zur Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Referat am Tag der offenen Tür des Pädagogischen Instituts, anlässlich der 175-Jahr-Feier der Universität Zürich, 1. April 2008.
- Resnick, L. & Hall, M.** (2001). *The principles of learning. Study tools for educators* (CD-ROM, version 2.0). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center, Institute for Learning.
- Reusser, K.** (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5 (2), 8–18.

- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»? Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 14.* Bern: Haupt.
- Shulman, L. S.** (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 145-160). Köln: Böhlau.
- Stadelmann, M.** (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I. Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 13.* Bern: Haupt.
- Staub, F. C.** (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19* (2), 175–198.
- Staub, F. C.** (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7* (Beiheft 3), 113–141.
- Staub, F. C.** (2005). Videos im Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching. *Journal für LehrerInnenbildung, 5* (2), 26–30.
- Staub, F. C.** (2006). Wenn der Coach kommt ... Diagnose und Unterrichtskompetenz stärken durch neue Beratungsformen. In G. Becker, M. Horstkemper, E. Risse, L. Stäudel, R. Werning & F. Winter (Hrsg.), *Friedrich Jahresheft XXIV. Diagnostizieren und Fördern* (S. 138-140).
- Staub, F. C. & Kreis, A.** (2007). *Transforming mentor teachers' beliefs on teaching mathematics while learning to coach.* Paper presented in the symposium: Teacher learning through coaching and mentoring: Individual and contextual issues. Budapest: 12<sup>th</sup> Biennial EARLI Conference.
- Staub, F. C., West, L. & Bickel, D.** (2003). What is Content-Focused Coaching? In L. West & F. C. Staub (Eds.), *Content-Focused CoachingSM. Transforming mathematics lessons* (pp. 1-17). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Terhart, E.** (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.* Weinheim: Beltz Pädagogik.
- West, L. & Staub, F. C.** (2003). *Content-Focused CoachingSM: Transforming mathematics lessons.* Portsmouth, NH: Heinemann.

## Autorin und Autor

**Annelies Kreis**, lic. phil., Pädagogische Hochschule Thurgau, Nationalstrasse 19, 8280 Kreuzlingen, annelies.kreis@phtg.ch

**Fritz C. Staub**, Prof. Dr., Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Rue de Faucigny 2, 1700 Freiburg, fritz.staub@unifr.ch

## Anmerkungen zur Positionierung von Beratung im Schulfeld

Karl Mäder

**Durch die Veränderungsdynamik im Bildungswesen wird die Thematik zentral, wie über kontinuierliches Lernen der Akteure im Arbeitskontext und kontinuierliches Lernen der Schule als Organisation Innovationen ermöglicht, Wissen aufgebaut und erweitert und letztlich Professionalität gestärkt werden kann. Beratung als fachlich eigenständige Unterstützungs- und Lernform setzt hier an. Der Artikel zeigt auf, was unter berufsbezogener Beratung zu verstehen ist, welche Beratungsformen in welchen Entwicklungsfeldern eingesetzt werden können und welche Qualifikationen Beraterinnen und Berater benötigen. Abschliessend wird die Beziehung von Beratung zu anderen Formen der Kompetenzentwicklung verdeutlicht.**

### 1. Die Bedeutung von Beratung

Die Kommission Beratung der COHEP hat 2007 einen Bericht zu den Beratungsleistungen der Pädagogischen Hochschulen veröffentlicht, in dem der fachliche Bezugsrahmen dieser Dienstleistungen sowie die institutionelle Positionierung beschrieben werden. Weiter werden im Sinne der Herstellung einer gemeinsamen Verständigungsgrundlage die wichtigsten Beratungsformen und ihre Anwendung definiert (vgl. COHEP, 2007). Welche Bedeutung haben nun aber Beratungsleistungen für die Professionalisierung von Lehrpersonen und Schulen und damit für die Schulentwicklung?

Die Veränderungsdynamik im Bildungswesen ist ungebrochen gross. Mit der Einführung von Schulleitungen werden neue Führungsstrukturen in der Volksschule etabliert. Eine standardisierte Kompetenzorientierung bei der Leistungszieldefinition sowie pädagogische Themen, wie die integrative Förderung von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder die Einrichtung von Tagesschulen, beschäftigen nicht nur Bildungsfachleute, sondern auch die Politik und weite Teile der Gesellschaft. Die Herausforderungen an die Professionalität der Lehrpersonen und Schulleitungen sind entsprechend vielfältig. Damit kommt sowohl der Personalentwicklung als auch der Systementwicklung von Schulen eine vorrangige Bedeutung zu. Die Perspektive auf die Schule, nicht nur als Bildungsort der Kinder, sondern auch als Arbeitsort der Lehrpersonen und Schulleitungen, bekommt eine zunehmend stärkere Bedeutung. Zentral wird dabei die Frage, wie über kontinuierliches Lernen der Akteure im Arbeitskontext und kontinuierliches Lernen der Schule als Organisation Innovationen ermöglicht, Wissen aufgebaut und erweitert und letztlich Professionalität gestärkt werden kann. Nur berufliche Bildung, welche an aktuelle Herausforderungen, Arbeitsinhalte und Ar-

beitsbedingungen gebunden ist, kann zu einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und zur reflexiven Handlungsfähigkeit führen (Dehnbostel, 2004).

Vor diesem Hintergrund ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefordert, zunehmend die direkte Unterstützung am Arbeitsort Schule in den Blick zu nehmen und mit entsprechenden fachlichen Konzepten und Angeboten zu reagieren. Berufsbezogene Beratungsformen sowie schulinterne Weiterbildungen sind die Angebote der Wahl, wenn es darum geht, die Reflexion des beruflichen Handelns im Kontext der lokalen Schule und des Arbeitsplatzes vor dem Hintergrund des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses zu unterstützen (vgl. auch EDK, 2000). Sie fördern als fachlich eigenständige Unterstützungs- und Lernformen die Kompetenzentwicklung und damit die Professionalisierung von Lehrpersonen und Schulleitungen und unterstützen die Entwicklung der lokalen Schule auf der pädagogischen und organisationalen Ebene. Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss heute als ein Professionalisierungskontinuum über die gesamte berufliche Laufbahn von Lehrpersonen verstanden werden. Neben der Aus- und Weiterbildung haben unterschiedliche Beratungsformen dabei eine wesentliche und eigenständige Stellung für die Entwicklung des Personals und der Organisation Schule (Mäder, 2006).

## 2. Was ist berufsbezogene Beratung?

In berufsbezogenen Beratungen werden Berufspersonen in einem formalisierten, interaktiven, dialogisch-kommunikativen Prozess bei der Bewältigung des Berufsalltags, in der Entwicklung der eigenen Berufsidentität, im Verständnis von institutionellen Zusammenhängen sowie in der fachlichen, sozialen und persönlichen Kompetenz handlungsrelevant unterstützt (vgl. Sickendiek, Engel & Nestmann, 1999). Folgende Merkmale sind dabei konstitutiv (Böckelmann, 2002, S. 22):

- Berufsbezogene Beratung ist ein zielgerichteter, situations- und lösungsorientierter Prozess, der sich an den Ressourcen der Klientinnen und Klienten und/oder der Institution ausrichtet.
- Ausgangspunkt sind berufsrelevante Anliegen. Beratung zielt darauf ab, eine Situation zu ändern, eine Problemlage zu beseitigen und nach Möglichkeit eine Neuorientierung im beruflichen Kontext zu ermöglichen.
- Berufsbezogene Beratung soll die Selbsthilfe unterstützen und die eigene Problemlösungsfähigkeit verbessern. Dabei wird versucht, Kompetenzen zu erweitern, einen Lernprozess anzuregen und die Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf das eigene gegenwärtige und zukünftige berufliche Handeln zu verbessern. Es wird darauf geachtet, dass Interventionen auch eine präventive Wirkung entfalten können.

Berufsbezogene Beratung ist damit abzugrenzen von halb oder wenig formalisierten Beratungsanlässen, die im pädagogischen Rollenhandeln von Lehrpersonen im Unterricht oder von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen beispielsweise in der berufs-

praktischen Ausbildung didaktisch kreiert werden (Lernbegleitung, Mentorate u. Ä.). Diese Beratungsanlässe sind nicht Gegenstand der Ausführungen dieses Artikels.

### 3. Handlungsfelder – Beratungsformen – Interventionsstrategien

Wie lassen sich die Handlungsfelder berufsbezogener Beratung im Schulfeld strukturieren und welche Beratungsformen lassen sich wo einsetzen? Da Beratung letztlich dem Zweck dient, Veränderungsprozesse und Innovationen zu ermöglichen und zu unterstützen, ist eine Gliederung entlang der zentralen Entwicklungsfelder von Schulen sinnvoll (vgl. Mäder, 2003; Rolff et al., 1998):

- Die Lehrpersonen und Schulleitungen sind die zentralen Akteure im Schulgeschehen und tragen ihre je spezifischen Kompetenzen, (Berufs-)Biographien sowie Entwicklungswünsche mit an ihren Arbeitsplatz. Beratung kann sich also an einzelne Personen richten und entsprechend wird von Beratungsformen im Rahmen der *Personalentwicklung* gesprochen. Fokus ist die Unterstützung der einzelnen Mitarbeitenden in ihrer individuellen beruflichen Entwicklung im Hinblick auf die Ziele der Schule. Als Beratungsformen können Einzel- oder Gruppensupervisionen, Einzel- oder Gruppencoachings, aber auch die kollegiale Beratung ohne professionelle Leitung eingesetzt werden. Weiter kann es in akuten Situationen auch um Krisenberatungen gehen.
- Lehrpersonen und Schulleitungen bewegen sich interaktiv zum Teil gleichzeitig oder nachfolgend in verschiedenen Arbeitsteams. Beratung kann unterschiedlich grosse Teams in ihrer Zusammenarbeit unterstützen und entsprechend können Beratungsformen der *Teamentwicklung* dienen. Teamentwicklung fokussiert die Förderung der Zusammenarbeit und Kommunikation von Teammitgliedern und unterstützt diese beispielsweise bei der Bewältigung von Konfliktsituationen. Als Beratungsformen im Rahmen der Teamentwicklung können Teamsupervisionen, Teamcoachings, aber auch kollegiale Beratungsformen eingesetzt werden. Weiter sind hier oft auch Konfliktberatungen bzw. Mediationen angezeigt.
- Ein oder mehrere Arbeitsteams bilden Organisationseinheiten oder die Gesamtorganisation der jeweiligen lokalen Schule. Beratung kann die Ziele und die Aufbau- und Ablauforganisation von Teil- oder Gesamtorganisationen in den Blick nehmen und entsprechend unterstützt sie hier die *Organisationsentwicklung*. Bei der Organisationsentwicklung geht es um strategische und strukturelle Veränderungsprojekte, welche das Zusammenspiel innerhalb der Organisation und die Zielerreichung verbessern. Beratungsformen im Rahmen der Organisationsentwicklung sind Organisationsberatungen, aber auch Einzel-, Gruppen- oder Teamcoachings für Führungspersonen.
- Grundlegendes Ziel der Schule ist das Unterrichten und Erziehen der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen und Schulleitungen. Beratung kann die Gestaltung des Unterrichts in den Fokus nehmen und damit einen Beitrag zur *Unterrichtsentwicklung* leisten. In der Unterrichtsentwicklung geht es um Fragen der Un-

terrichtsgestaltung und um Fragen des Lernens und Lehrens. Als Beratungsformen im Rahmen der Unterrichtsentwicklung können Fach- oder Expertenberatungen zu spezifischen fachlichen Themen, aber auch Einzel- und Gruppensupervisionen eingesetzt werden. Weiter haben kollegiale Beratungsformen hier ein grosses Potenzial.

Veränderungsvorhaben in Schulen tangieren in der Regel mehr als ein Entwicklungsfeld. Entsprechend sind Personal-, Team-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung vielfältig miteinander verbunden. So kann zum Beispiel die Auseinandersetzung über Form, Stil und Atmosphäre des Unterrichts dazu führen, dass Lehrpersonen sich mit ihrer Berufsidentität auseinandersetzen, oder die Beschäftigung mit Formen der Zusammenarbeit im Rahmen der Teamentwicklung kann zu neuen Organisationsformen auf der Ebene der gesamten Schule führen.

Die Beratungsformen definieren im Wesentlichen das Setting, innerhalb dessen die Beratung stattfindet, sowie die allgemeinen Zielsetzungen. Beratung zeichnet jedoch aus, dass für jede individuelle Situation spezifische Ziele definiert werden, welche die Ratsuchenden erreichen möchten, und dass je nach Ausgangslage unterschiedliche Interventionsstrategien und Methoden eingesetzt werden. Das macht das wesentliche Potenzial von Beratung aus. Beratungsformen, Interventionsstrategien und Methoden lassen sich nicht in einem 1:1-Verhältnis bestimmten Handlungsfeldern und Situationen im Schulfeld zuordnen. Das Interaktionsgefüge von Menschen, ihren Zielen, Themen und Problemlagen ist zu komplex, um diesbezüglich lineare Zuordnungen vornehmen zu können. Beraterinnen und Berater benötigen daher spezifische Qualifikationen, um hier professionell handeln zu können. Das blosses Wissen um unterschiedliche Beratungsmethoden genügt nicht.

#### **4. Qualifikation der Beraterinnen und Berater und institutionelle Rahmenbedingungen**

In den letzten Jahren haben sich im deutschsprachigen Raum verschiedene Berufsverbände für Beratung zusammengeschlossen und unter anderem auch Standards für die Qualifikation von Beratungsfachkräften formuliert (Deutsche Gesellschaft für Beratung, 2003). Diese sind so breit abgestützt, dass es sinnvoll ist, sich auch für die berufsbezogene Beratung im Schulfeld darauf abzustützen. Beraterinnen und Berater brauchen für ihre Tätigkeit zum einen eine beratungsspezifische feldunabhängige Fachkompetenz und zum anderen eine handlungsfeldspezifische Wissensbasis. Engel, Nestmann und Sickendiek (2004) sprechen daher von einer Doppelverortung des Beratungshandelns. Zur beratungsspezifischen Fachkompetenz gehören folgende Teilkompetenzen: Fachkenntnisse in Bezug auf unterschiedliche Beratungstheorien und deren Anwendungsfelder, diagnostische Kompetenzen und Wissen über die Kompetenzen



anderer institutioneller Beratungsanbieter, spezifische Fachkenntnisse zu bestimmten Beratungssettings und deren Gestaltung, Handlungskompetenzen zum situationsadäquaten, reflektierten Einsatz von Beratungsmethoden, Rollenklarheit und -transparenz sowie die Fähigkeit zur Prozessreflexion und -steuerung. Die handlungsfeldspezifische Wissensbasis besteht aus Fakten- und Erfahrungswissen zum jeweiligen Anwendungsfeld. Beraterinnen und Berater, welche im Schulfeld tätig sind, benötigen zum Beispiel Kenntnisse über Aufbau- und Ablaufstrukturen in Schulen, einen Überblick über aktuelle Reform- und Entwicklungsprojekte und Faktenwissen zur jeweiligen spezifischen Frage- und Problemstellung.

Die Kompetenzen der Beratungspersonen sind zentrale Voraussetzungen für die Erbringung von professionellen Beratungsleistungen. Damit Beratung wirksam sein kann, müssen aber auch gewisse institutionelle Rahmenbedingungen erfüllt sein. So sollte beispielsweise personell und institutionell garantiert sein, dass die Vertraulichkeit gesichert und die Schweigepflicht eingehalten wird. Voraussetzung dafür ist eine möglichst hohe strukturelle Unabhängigkeit der Beratungsanbieter. Damit Beratung unkompliziert nachgefragt werden kann, sind niederschwellige Zugänge, einfache Erreichbarkeit und transparente Angebotsbeschreibungen wichtige Voraussetzungen. Dies wird unterstützt, wenn die betrieblichen Strukturen und Abläufe von einem Dienstleistungsverständnis geprägt sind und transparente und persönliche Kontakte zwischen Ratsuchenden und Beratungspersonen ermöglichen (vgl. COHEP, 2007, S. 11-16). Für Pädagogische Hochschulen heisst dies, dass sie darauf achten sollten, ihre Beratungsleistungen strukturell eigenständig zu positionieren. Weiter ist bei der Gestaltung der internen betrieblichen Ablaufprozesse zu berücksichtigen, dass das Erbringen von zum Teil kurzfristigen Dienstleistungen andere Anforderungen stellt als zum Beispiel eine längerfristig planbare Grundausbildung.

## **5. Berufsbezogene Beratung und ihre Beziehung zu anderen Formen der Kompetenzentwicklung**

Berufsbezogene Beratung leistet einen eigenständigen Beitrag zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In welcher Beziehung steht sie aber zu anderen Formen der Unterstützung der Kompetenzentwicklung?

### *Berufsbezogene Beratung und schulinterne Weiterbildung*

Sowohl Beratung als auch schulinterne Weiterbildung entfalten ihr Potenzial am Arbeitsort Schule. Diese beiden Formen sind ein sich ergänzendes Paar, das zusammengehört. In Beratungen kann vertieft bearbeitet werden, was in schulinternen Weiterbildungen thematisch vermittelt und erarbeitet wurde. Umgekehrt können schulinterne Weiterbildungen Beratungsprozesse unterstützen, indem Wissensbestände bedürfnisgerecht allen Mitarbeitenden vermittelt werden. Eine Kombination beider Ansätze birgt

ein grosses Potenzial, und dies vor allem, wenn es um pädagogische Themen geht, wie zum Beispiel das Etablieren von altersdurchmischem und individualisierendem Lernen oder die Einführung von Schülerinnen- und Schülerpartizipation.

#### *Berufsbezogene Beratung und zentrale Weiterbildung*

Beratung und zentrale Weiterbildungen wie Kurse, Weiterbildungsmodule oder Lehrgänge befassen sich zum Teil mit den gleichen Themen. Unabdingbar ist, dass die Konzepte auf dem gleichen professionellen Niveau vermittelt werden und dass institutionelle Kooperationen für ein sich sinnvoll ergänzendes Angebot stattfinden. Wichtig ist jedoch auch, dass Beratung und zentrale Weiterbildung ein Stück weit strukturell voneinander unabhängig sind, weil einerseits Beratungsleistungen als meist kurzfristige Dienstleistungsangebote andere betriebliche Strukturen benötigen als zentrale Weiterbildungen und andererseits Vertraulichkeit gegenüber zum Teil beurteilenden Angebotsformen gegeben sein sollte.

#### *Berufsbezogene Beratung und Anwendung von Beratungsmethoden im pädagogischen Handeln*

Mit der generellen Weiterentwicklung von Lern- und Lehrformen nehmen pädagogische Handlungen zu, welche auf Beratung in Lernprozessen abzielen. Die Anwendung von Beratungsmethoden innerhalb des pädagogischen Handelns ist aber nie identisch mit formalisierten berufsbezogenen Beratungsformen, da die Rahmenbedingungen völlig unterschiedlich sind: Berufsbezogene Beratung muss unabhängig von Beurteilung sein, Freiwilligkeit und Vertraulichkeit müssen gegeben sein. Die Anwendung von Beratungsmethoden in pädagogischen Handlungsfeldern und berufsbezogene Beratung haben je ihre eigene Professionalität, die nicht miteinander vermischt werden sollten, um ihr je spezifisches Potenzial zu erhalten.

## **6. Ausblick**

Aussagen zur Wirksamkeit von Beratung werden heute primär aus Wirksamkeitsstudien im psychotherapeutischen Bereich abgeleitet (z.B. Grawe et al., 2001). Gerade für Pädagogische Hochschulen wäre es aber wichtig, mit entsprechenden Evaluationsverfahren die Mittel- und Langzeitwirkung von Beratungen spezifisch im Schulfeld zu prüfen. Gezielte Interventionsstudien würden einen vertieften Einblick in die Entwicklung von Schulen und die Tätigkeit von Lehrpersonen über ihre gesamte Berufsbiographie hinweg ermöglichen, der auch für Fragen der Konzeption von Aus- und Weiterbildungslehrgängen sowie für die Entwicklung von relevanten Forschungsfragen genutzt werden könnte. Mit dieser Perspektive würde sich die Etablierung von berufsbezogener Beratung an einer Pädagogischen Hochschule für die gesamte Institution lohnen!

## Literatur

- Böckelmann, Ch.** (2002). *Beratung – Supervision – Supervision im Schulfeld. Eine theoretische Verankerung des Beratungshandelns*. Innsbruck: Studien Verlag.
- COHEP – Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen** (2007). *Beratungsleistungen der Pädagogischen Hochschulen*. Online unter: [www.cohep.ch/deutsch/pdfs/Berichte/Dossier/Bericht\\_Beratung.pdf](http://www.cohep.ch/deutsch/pdfs/Berichte/Dossier/Bericht_Beratung.pdf) (31. 3. 2008).
- Dehnbostel, P.** (2004). Kompetenzentwicklung in der Arbeit als Alternative zum organisierten Lernen? In B. Hungerland & B. Overwien (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Wandel* (S. 51–67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche Gesellschaft für Beratung** (2003). *Beratungsverständnis*. Online unter: <http://www.dachverband-beratung.de/Dokumente/Beratung.pdf> (1. Juni 2008).
- EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren** (2000). *Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Studien und Berichte 12A. Bern: Sekretariat EDK.
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U.** (2004). «Beratung» – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Engel, F. Nestmann & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 1 Disziplinen und Zugänge* (S. 33–44). Tübingen: dgvt.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F.** (2001). *Von der Konfession zur Profession* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Mäder, K.** (2003). Beratung und Schulentwicklung. Supportsystem für Lehrpersonen und Schulen. *phAkzente* (3), 14–16.
- Mäder, K.** (2006). Beratung und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* (5–6), 525–533.
- Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S.** (1998). *Manual Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F.** (1999). *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze*. Weinheim: Juventa.

## Autor

**Karl Mäder**, Prof., dipl. Psych. IAP, Leiter Departement Beratung und Schulentwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich, Birchstrasse 95, 8090 Zürich, [karl.maeder@phzh.ch](mailto:karl.maeder@phzh.ch)

## Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte<sup>1</sup>

### Vom Seminar zur Fachhochschule: neue Strukturen, bewährte Mythen

Die Entwicklung von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz hat einen bedeutenden Um- und Ausbau des tertiären Bildungssektors in Gang gesetzt. Ausbau, indem einerseits Ausbildungen neu auf die Tertiärstufe verschoben wurden und andererseits die Diplome der nichtuniversitären Hochschulen an Attraktivität gewannen; Wandel der strukturellen Rahmenbedingungen etwa durch den Auftrag zu anwendungsorientierter Forschung oder zu einer Zusammenfassung der einzelnen Teilschulen einer Region in einer einzigen Struktur. Ein derart tiefgreifender Wechsel stellt die schulische Organisation vor eine Herausforderung, welche, so dieser Dissertation zugrunde liegende Überzeugung, eine Überwindung der Schwierigkeiten in Form einer pädagogischen Sinnstiftung bzw. eines «Schulmythos» notwendig macht. Am Beispiel des Heilpädagogischen Seminars Zürich und seiner Transformation in die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH), deren Umwandlung sie als Forschungsassistentin der HfH aus der Nähe miterlebt hat, geht die Autorin den folgenden Fragen nach: Wie bewältigt eine traditionsreiche seminaristische Ausbildungsstätte diesen Wandel? Welche Auswirkungen hat er auf die Schulkultur? Auf welche Orientierungsmuster stützen sich die Dozierenden und Studierenden? Welche Rituale gewährleisten die Sinnggebung im Wandel, und welche Erfahrungen aus der Vergangenheit sind dabei hilfreich? Diese Studie zeigt an konkreten Beispielen, wie der institutionelle Transformationsprozess bearbeitet wird, und anhand der Protokolle von Gruppendiskussionen wird auch die Sicht der schulischen Akteure auf das Übergangsgeschehen aufgezeigt.

#### Institution und Kontakt

Institutionsunabhängige Projektdurchführung im Rahmen einer Anstellung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH). Esther Kamm, Dr. phil., Leiterin Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (esther.kamm[at]fhnw.ch)

#### Publikation

**Kamm, E.** (2007). *Vom Seminar zur Fachhochschule: neue Strukturen, bewährte Mythen. Fallrekonstruktion eines schulkulturellen Transformationsprozesses*. Bern: Peter Lang, 388 S.

---

<sup>1</sup> Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, <http://www.skbf-csre.ch>. Die schweizerische Datenbank zur Bildungsforschung ist erreichbar unter: [www.skbf-csre.ch/datenbank\\_de.html](http://www.skbf-csre.ch/datenbank_de.html)

## Zum definitiven Schulausschluss im Kanton Waadt: Risikofaktoren und Abläufe

Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 51 («Integration und Ausschluss») befasste sich eine Untersuchung mit den Faktoren, die den Ausschlag geben bei der Entscheidung, ob jemand wegen disziplinarischer Probleme endgültig von der Schule ausgeschlossen werden soll. Studiert wurden sieben Fälle, in denen im Kanton Waadt gegen Schülerinnen und Schüler im Pflichtschulalter ein derartiges Verfahren eröffnet worden war, indem über diese Fälle insgesamt 63 Interviews mit betroffenen Berufspersonen geführt wurden. Zwei dieser Fälle betrafen Mädchen, die anderen fünf Jungen; fünf waren ausländischer und zwei schweizerischer Nationalität. Vier Fälle betrafen eher Lernende am Ende der Schulzeit, bei dreien äusserten sich die Probleme schon in den ersten Schuljahren. Die Fälle endeten wie folgt: zwei Kinder wurden in eine andere Schule versetzt, zwei wurden definitiv der Schule verwiesen, einem wurde eine Verlängerung der obligatorischen Schulzeit verweigert, eines wurde auf unbestimmte Zeit ausgeschlossen und ein Kind wurde von seinen Eltern aus der Schule genommen.

Die Interviews machen deutlich, dass der Ausschlussprozess in Etappen verläuft, deren jede von besonderen Schwierigkeiten gekennzeichnet ist. Gegen das Ende des Prozesses lässt sich ein Moment benennen, in dem die Situation kippt und bei den diskutierten Massnahmen nicht mehr das Interesse des Kindes, sondern der Schutz der Schule und ihrer Akteure ins Zentrum rückt. Die Interviews zeigen auch, dass in jeder Phase des Prozesses eine Diskrepanz besteht zwischen dem Modell, gemäss welchem das Verfahren abzulaufen hätte, und den realen Handlungsmöglichkeiten der Akteure, was Fehlleistungen und institutionelle Blockaden nach sich zieht. Ebenfalls interessant ist zu sehen, in welchem Masse Faktoren, die aus der jeweiligen Lage der betroffenen Schule erwachsen, sich zu Ungunsten des Schülers oder der Schülerin auswirken können. So kann Personalmangel, ein Wechsel an der Spitze der Schulleitung, ein bestimmter Führungsstil oder eine schlechte Koordination unter den Mitgliedern des Schulteams den Ausschlag dafür geben, dass ein junger Mensch von der Schule gewiesen wird.

### Institution und Kontakt

Haute École Pédagogique (HEP) du Canton de Vaud, 33, Avenue de Cour, Case postale, 1014 Lausanne, [www.hepl.ch/](http://www.hepl.ch/); Mauro Amiguet ([mauro.amiguet@hepl.ch](mailto:mauro.amiguet@hepl.ch))

### Publikation

Amiguet, M. (2007). L'exclusion définitive de l'école vaudoise: risques et enjeux. In H.-U. Grunder & L. von Mandach (Hrsg.), *Auswählen und ausgewählt werden: Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf = Choisir et être choisi: Intégration et exclusion des jeunes et jeunes adultes dans la scolarité et l'emploi* (S. 41–53). Zürich: Seismo.

## Adaptive Lehrkompetenz

Ein wichtiger Teil der Professionalität einer Lehrperson bemisst sich an ihrer Fähigkeit, den Unterricht den besonderen Bedürfnissen sowohl ihrer Klasse insgesamt wie auch jenen der individuellen Schülerinnen und Schüler, aber auch der je gegebenen Situation anzupassen. Diese «adaptive Kompetenz», wie sie im vorliegenden Forschungsbericht genannt wird, ist von besonderer und auch zunehmender Wichtigkeit angesichts der zunehmenden Heterogenität in den Schulen, welcher vorwiegend mit Strategien der Individualisierung und der Differenzierung des pädagogischen Handelns zu begegnen ist. Diese besondere Form der Kompetenz stand während dreier Jahre im Mittelpunkt eines Projekts, das, aus Mitteln des Schweizerischen Nationalfonds finanziert, von der Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen teilweise in Zusammenarbeit mit der PH Zürich durchgeführt wurde und in welches 50 Schulklassen und ihre Lehrpersonen einbezogen waren. Die Hauptziele des Projekts bestanden darin, das Wissen von Lehrpersonen über die Gestaltung eines verstehensorientierten Unterrichts zu analysieren, das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz zu klären und schliesslich eine Interventionsstudie zur Förderung der adaptiven Lehrkompetenz zu konzipieren und in der Praxis zu erproben, indem die Auswirkungen auf den Unterricht und auf die Schülerinnen und Schüler überprüft wurden. Es hat sich gezeigt, dass die adaptive Lehrkompetenz gefördert werden kann, insbesondere auf der Ebene der Unterrichtsplanung. Zusätzlich wurden die Lernleistungen der über 900 Schülerinnen und Schüler untersucht. Es zeigt sich, dass die Intervention eine Wirkung hat.

### Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule St. Gallen, Forschungsstelle, Notkerstrasse 27, 9004 St. Gallen, [forschung.sg@phsg.ch](mailto:forschung.sg@phsg.ch), in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Zürich; Titus Guldemann ([titus.guldemann@phsg.ch](mailto:titus.guldemann@phsg.ch))

### Publikationen

- Beck, E. et al.** (2008). *Adaptive Lehrkompetenz : Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann, 210 S. (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie; 63)
- Rogalla, M. & Vogt, F.** (2008). Förderung adaptiver Lehrkompetenz: eine Interventionsstudie. *Unterrichtswissenschaft*, 36 (1), 17–36.
- Eine ausführlichere Literaturliste findet sich in der Datenbank der «Information Bildungsforschung». <http://www.skbf-csre.ch/86.0.html> > nach Projektnummer 08:026 suchen.

## **Sozialer Hintergrund und Übertritt in die Sekundarstufe I: eine Analyse zum Deutschfreiburger Übertrittsmodell**

Mitte der 1990er-Jahre hat der Kanton Freiburg für seine deutschsprachigen Schulen ein neues Modell für den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I entwickelt und eingeführt. Seine Hauptmerkmale: Standardisierung der Leistungsbeurteilung durch einen zentralisierten Test, der als Vergleichselement zur Übertrittsempfehlung der Primarlehrperson dient; Berücksichtigung von Motivation und Arbeitsverhalten in der Übertrittsempfehlung; intensive Einbindung der Eltern bei der Übertrittsentscheidung; Öffnung des Zugangs zur Sekundarstufe II auch für Schülerinnen und Schüler aus nicht progymnasialen Zügen der Sekundarstufe I. Im Rahmen eines Projekts zur Evaluation dieses «Deutschfreiburger Übergangsmodells» ist unter anderem eine längsschnittlich angelegte Untersuchung anhand des Jahrgangs, der im Jahr 1999 in die Sekundarstufe I übergetreten ist, durchgeführt worden.

Die Autoren kommen zum Schluss, dass das untersuchte Übergangsmodell die Effekte des familiären Hintergrunds beim Übertritt von der Primarschule in die Sekundarschule relativ gering hält. Der sozioökonomische Hintergrund wirkt sich über die Übertrittsempfehlung von Lehrkräften und Eltern zwar auf den tatsächlichen Übertritt aus; die absoluten Effekte des familiären Hintergrunds fallen jedoch – nach Kontrolle der Schulleistung – insgesamt vergleichsweise schwach aus. Der eingesetzte Bewertungsbogen, den die Lehrkräfte und die Eltern zusätzlich zu den Noten als Grundlage für die Übergangsempfehlung einsetzen, scheint gegenüber Effekten des familiären Hintergrunds weitgehend resistent zu sein.

### **Institution und Kontakt**

Universität Freiburg, Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, Abteilung Lehrdiplom für die Sekundarstufe 2, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, <http://www.unifr.ch/lb/web/lbs2/portrait>; in Zusammenarbeit mit dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin; Franz Baeriswyl ([franz.baeriswyl@unifr.ch](mailto:franz.baeriswyl@unifr.ch))

### **Publikation**

Baeriswyl, F., Wandeler, Ch., Trautwein, U. & Oswald, K. (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. Reduziert das Deutschfreiburger Übergangsmodell die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangsentscheidungen? *ZfE - Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 373–392.

## **Schulen als Lernumgebungen für Lehrerinnen und Lehrer**

Dieses Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschulen Thurgau und Aargau steht im Zusammenhang mit den zahlreichen Reformen, die gegenwärtig den Volksschulen der Deutschschweiz in verschiedensten Gebieten abverlangt werden: Reorganisation der Schulleitungen, Harmonisierung von Bildungsstufen und Bildungsinhalten, Einführung von Tagesschulen, Verkürzung der Schuldauer bis zur Matura usw. Derartige Reformen setzen die Bereitschaft der Lehrkräfte voraus, weiterzulernen und neue Vor-

gehensweisen zu erproben. Wie es mit dieser Bereitschaft steht und welche Faktoren sie zu begünstigen vermögen, ist Gegenstand des Projekts. Den Fragen wurde mit einer schriftlichen Erhebung bei den Lehrkräften der Sekundarstufe I in den beiden erwähnten Kantonen nachgegangen.

Die Autoren des Abschlussberichts haben im Laufe ihrer Arbeiten vier Faktoren gefunden, die das informelle Weiterlernen positiv zu beeinflussen vermögen: wenn Lehrerinnen und Lehrer die Schulführung als «zielführend» wahrnehmen; wenn sie an eine fördernde Haltung der Schulführung glauben; wenn sie einer Praxisgemeinschaft angehören, die sie als unterstützend erleben; wenn das Schulteam ein hohes Commitment im Hinblick auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern aufweist. Zudem zeigt es sich, dass sich kompetent fühlende Lehrpersonen aktiver sind in Bezug auf das informelle Lernen. Was das formalisierte Weiterlernen betrifft, wurden zwei Faktoren identifiziert: Fördernd wirkt sich aus, wenn an der Schule schon seit längerem eine Schulleitung mit breiten Kompetenzen tätig ist und wenn diese Leitung als fähig betrachtet wird, ihre Ziele zu erreichen.

#### **Institution und Kontakt**

Pädagogische Hochschule Thurgau, Kreuzlingen (<http://www.phtg.ch/forschung/>); Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Aarau, Institut Forschung und Entwicklung (<http://www.fhnw.ch/ph/ife/>); Doris Kunz Heim ([doris.kunz@fhnw.ch](mailto:doris.kunz@fhnw.ch)), Ernst Trachsler ([ernst.trachsler@phtg.ch](mailto:ernst.trachsler@phtg.ch))

#### **Publikation**

**Kunz Heim, D., Trachsler, E., Rindlisbacher, S. & Nido, M. (2007).** *Schulen als Lernumgebungen für Lehrerinnen und Lehrer: Zusammenhänge zwischen Schulkontext, persönlichen Merkmalen und dem Weiterlernen von Lehrpersonen.* Kreuzlingen/Aarau: Pädagogische Hochschule Thurgau; Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz, 52 S. + Anhänge (Forschungsbericht PGTG Nr. 6)  
PDF unter <http://www.phtg.ch/forschung/publikationen/forschungsberichte/>

### **Bilder lesen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Untersuchung zur Bildkompetenz von Maturandinnen und Maturanden**

Wie lesen Schülerinnen und Schüler Bilder, wie kompetent ist ihr Umgang mit Bildmaterial? Die qualitativ-explorative Studie hatte zum Ziel, Bildkompetenz im Hinblick auf den naturwissenschaftlichen Fachunterricht theoretisch zu modellieren und empirisch zu überprüfen. Zu diesem Zweck wurden 35 Maturandinnen und Maturanden bernischer Maturitätsschulen zu ihrer Bildlektüre befragt.

Theoretisch wurde im Rückgriff auf semiotische Modelle Bildkompetenz als mehrdimensionales Anforderungsprofil definiert. Zentrale Parameter sind dabei erstens die Fähigkeit, Bilder auf der sinnlichen Erscheinungsebene differenziert wahrzunehmen und zu beschreiben; zweitens zwischen Bild und Referent eine korrekte Relation herzustellen; drittens Bildbeispiele im Hinblick auf ihr technisches Gemachtsein zu beur-



teilen; und schliesslich viertens, Bilder im Hinblick auf ihre Funktion angemessen zu verstehen und zu gebrauchen.

Empirisch hat die Auswertung der in halbstündigen Leitfadeninterviews erhobenen Daten u.a. folgende Ergebnisse gebracht: Hinsichtlich der Wahrnehmungs- und Beschreibungsfähigkeit sind die Aussagen der Befragten dürftig. Beschreibungsversuche, die die spezifisch bildnerischen Mittel erfassen würden, bleiben im elementaren Bereich. Auch das technische Wissen bezüglich der verschiedenen Verfahren des Vergrösserns, Speicherns und Darstellens ist als eher klein zu bezeichnen. Bei der Untersuchung der semantischen Dimension des Bildverständnisses sind v.a. die Rahmentheorien, die hinter der Bildlektüre stehen, deutlich geworden: So verfügt ein Grossteil der Befragten über eine eher realistische Rahmentheorie, insbesondere was die Beurteilung von fotografischen oder für fotografisch *gehaltenen* Bildern angeht. Nur ein kleiner Teil verfügt über eine konstruktivistische Rahmentheorie. Dies führt dazu, dass die Referenzbeziehung zwischen Abbildung und abgebildetem Gegenstand mit Vorliebe als 1:1-Beziehung definiert wird. Ein Lektürekonzept, das insbesondere im Falle von Bildgegenständen aus dem Nanobereich fehlerhaft ist. Erstaunlicherweise hat sich kein Zusammenhang zwischen technischem Wissen und erkenntnistheoretischen Rahmentheorien abgezeichnet. Hinsichtlich der funktionalen Dimension schliesslich hat sich gezeigt, dass das Bild von den Lernenden v.a. als didaktisches Hilfsmittel, d.h. als Veranschaulichungshilfe und Memorisierungsstütze, weniger jedoch als Motivationshilfe genutzt wird; seine Rolle im Kontext von Wissenschaft und Forschung wird jedoch mehrheitlich ignoriert.

#### **Institution und Kontakt**

Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Weiterbildung, Weltstrasse 40, 3006 Bern. Tel.: 031 309 27 62. [www.weiterbildung.phbern.ch](http://www.weiterbildung.phbern.ch); Regula Fankhauser ([regula.fankhauser@phbern.ch](mailto:regula.fankhauser@phbern.ch))

#### **Publikation**

**Fankhauser, R., Gerber, B. & Valsangiacomo, A.** (2008). *Bilder lesen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Untersuchung zur Bildkompetenz von Maturandinnen und Maturanden*. Bern: PHBern, 2008, 114.S. Verfügbar unter: [www.phbern.ch/fileadmin/Bilder\\_und\\_Dokumente/09\\_IWB/PDF/ForschungsberichtBilder.pdf](http://www.phbern.ch/fileadmin/Bilder_und_Dokumente/09_IWB/PDF/ForschungsberichtBilder.pdf)

#### **Wer das PH- einem Universitätsstudium vorzieht und aus welchen Gründen**

Obwohl angehende Lehrerinnen und Lehrer der obligatorischen Schulstufen heute in der ganzen Schweiz in akademischen Studiengängen auf der Tertiärstufe ausgebildet werden, gibt es Anzeichen dafür, dass sie sich in verschiedener Hinsicht von Studierenden der universitären Hochschulen unterscheiden. Die hier vorgestellte Arbeit untersuchte die Studien- und Berufswahl Lehrerinnen/Lehrer anhand der ein paar Monate vor der Matur schriftlich erhobenen Daten von über 1500 Gymnasiumsabsolventen aus sechs Kantonen der Deutschschweiz. Die Analyse bestätigt, dass sich Maturandinnen und Maturanden mit einem Interesse für den Lehrberuf (jedenfalls auf der Primarstufe und

der Sekundarstufe I) signifikant von jenen unterschieden, die ein Fachstudium an einer Universität anstreben. Die Selbstselektion in den Lehrberuf beruht auf geschlechts- und herkunftsspezifischen Merkmalen sowie auf Faktoren wie Interessen und Neigungen. Die Befunde zeigen zudem, dass dabei auch den Merkmalen der Ausbildungsinstitution eine entscheidende Rolle zukommt. So sind es institutionenspezifische Faktoren wie die Studiendauer und die direkte Berufsbefähigung oder eine zumindest antizipierte stärker praxisorientierte und weniger wissenschaftlich orientierte Ausbildung, welche junge Personen motivieren, eine Lehrkräfteausbildung an einer Pädagogischen Hochschule anzustreben. Ebenfalls zu zählen scheint die Nähe der Ausbildungsanstalt zum Wohnort, die bei der Lehrerausbildung eher gegeben ist, gibt es doch deutlich mehr PHs als Universitäten. Der Befund wird erhärtet durch die Beobachtung, dass Maturandinnen und Maturanden mit dem Berufswunsch Lehrkraft auf der Sekundarstufe II (was vorgängig zur eigentlichen pädagogischen Ausbildung ein reguläres Fachstudium an einer Universität voraussetzt) sich praktisch in nichts von den übrigen zukünftigen Studierenden an Universitäten unterscheiden.

### **Institution und Kontakt**

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, und Universität Bern, Volkswirtschaftliches Institut, Forschungsstelle für Bildungsökonomie (FfB), Gesellschaftsstrasse 49, 3012 Bern; Stefan Denzler (stefan.denzler@skbf-csre.ch), Stefan C. Wolter (stefan.wolter@skbf-csre.ch).

### **Publikation**

**Denzler S. & Wolter, S.C.** (2007). *Unsere zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer: Institutionelle Faktoren bei der Wahl eines Studiums an einer Pädagogischen Hochschule*. Universität Zürich, Institut für Strategie und Unternehmensökonomik; Universität Bern, Forschungsstelle für Bildungsökonomie, August 2007, 33 S. Working Paper Nr. 12 des Swiss Leading House «Economics of Education».

### **Analyse der Kompetenzen des Zustellpersonals der Schweizerischen Post**

Das Personal der Schweizerischen Post verfügt über eine grosse gemeinsame Berufserfahrung, jedoch ist die herkömmliche Postausbildung (Monopolausbildung) veraltet. Die Post hat nun ein Projekt (ValiPost) lanciert, das es den Mitarbeitenden bestimmter Berufsgruppen erlauben soll, durch Validierung ihrer Kenntnisse und Kompetenzen zu einem anerkannten Berufsabschluss zu gelangen. Das Teilprojekt ValiDist richtet sich an das Zustellpersonal. Im Rahmen von ValiDist wurde das EHB von der Post und dem BBT beauftragt, die theoretischen und praktischen Kenntnisse und Kompetenzen sowie die Methoden- und Sozialkompetenzen des Zustellpersonals zu erfassen und sie mit den Anforderungen des anvisierten Fähigkeitszeugnisses Logistikassistent/in (Ausrichtung Distribution) in Beziehung zu setzen.

Die Ergebnisse der Analyse, die auch einer Expertenkommission vorgelegt wurden, belegen das breite Repertoire an Kenntnissen und Kompetenzen, welche die Zustelle-

rinnen und Zusteller besitzen. Eine Analyse der einzelnen Kompetenzen entsprechend ihrer Wichtigkeit in der alltäglichen Berufspraxis hat zum Schluss geführt, dass um die 92 Prozent der Anforderungen für den Erwerb des erwähnten Fähigkeitszeugnisses als bereits vorhanden betrachtet werden können. Für eine gewisse Anzahl von Bereichen ist trotzdem noch eine Nachholbildung vorgesehen, so etwa in Bezug auf Grundkenntnisse der Logistik, Gütermerkmale, Lagerlogistik, Entsorgungslogistik usw.

#### **Institution und Kontakt**

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), avenue de Provence 82, Case postale 192, 1007 Lausanne, [www.iffp-suisse.ch](http://www.iffp-suisse.ch), [info@iffp-suisse.ch](mailto:info@iffp-suisse.ch); Janine Voit Krähenbühl ([janine.voit@iffp-suisse.ch](mailto:janine.voit@iffp-suisse.ch))

#### **Publikation**

**Voit, J., Weber Guisan S., Cortessis, S., Petrini, B. & Stoffel, B.** (2007). *Kompetenzanalyse des Zustellpersonals der Schweizerischen Post: Expertise zur kollektiven Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen im Vergleich zum EFZ Logistikassistent/in*. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, 68 S. (EHB Schriftenreihe, Nr. 3)

### **Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Anmeldung von abgeschlossenen Projekten**

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) nimmt die Forschungsprojekte aus Pädagogischen Hochschulen in die «Information Bildungsforschung» auf. Durch die Aufnahme in unserer Forschungsinformation und -datenbank erfahren die Projekte eine nationale und internationale Verbreitung. Abgeschlossene Projekte mit Publikationen (gedruckt oder elektronisch) können eingereicht werden an: [skbf-csre@email.ch](mailto:skbf-csre@email.ch) oder Postadresse: SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

## Veranstaltungsbericht

### 13. Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung am 15. Mai 2008 im Stapferhaus, Schloss Lenzburg

Das jährlich im Frühjahr stattfindende Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Stapferhaus auf Schloss Lenzburg versteht sich als Plattform, um über grundsätzliche Fragen der Lehrerbildung in der Schweiz nachzudenken und den kantonsübergreifenden Austausch zu fördern. «Die Pädagogischen Hochschulen als Player im Dienstleistungsbereich – Wie positionieren sich die Pädagogischen Hochschulen im Markt?» war das Thema des diesjährigen Forums. Mit der Transformation der Lehrerbildungsinstitutionen zu Pädagogischen Hochschulen hat sich auch ihr Leistungsauftrag verändert und ausgeweitet: Neben der Ausbildung als Kerngeschäft bilden Weiterbildung, Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistungen den vierfachen Leistungsauftrag. Welche Dienstleistungen können Pädagogische Hochschulen für welchen Markt erbringen? Pädagogische Hochschulen tun sich als Akteure in einem freien Markt noch schwer. Jürg Sonderegger von der Pädagogischen Hochschule St. Gallen hat in seinem Begrüssungsvotum den Problemhorizont des Themas umrissen und die Frage gestellt, warum sich Pädagogische Hochschulen mit diesem Leistungssegment so schwer tun und welches die Gelingensbedingungen für dessen Erfüllung sind. Stephan Bieri, bis Ende 2007 Präsident der Eidgenössischen Fachhochschulkommission, siedelte den Dienstleistungsauftrag der Hochschulen im Allgemeinen und der Fachhochschulen im Besonderen im sogenannten Transfersegment von Wissen und Technologien für Unternehmen an.

Ziel des Wissens- und Technologie-Transfers (WTT) ist es, die Zusammenarbeit zwischen dem Hochschulsystem und dem Wirtschaftssystem im gegenseitigen Interesse zu fördern. Dieser Prozess wird durch Push- (Angebote der Hochschule) und Pull-Prozesse (Nachfrage des Marktes) beeinflusst. Der Markt verlangt nach angewandter Forschung und neuen Produkten. Die Hochschulen verfügen über Basisforschung und spezifisches Know-how. Der Markt gehört jedoch allen. Welches sind nun die Chancen der Pädagogischen Hochschulen in diesem Segment? Pädagogische Hochschulen hätten einerseits im staatlichen Bildungswesen einen Heimmarkt, den es jedoch im Sinne der Liberalisierung zu entkoppeln gelte, sie verfügten andererseits über spezifisches didaktisches und soziales Know-how, das auch in KMU-Betrieben, bei Gemeinden und NGO gefragt sei. Günstige Bedingungen für den Erfolg seien strategische Allianzen mit anderen Hochschulinstitutionen und Schwerpunktbildungen. Die Teilnahme der Pädagogischen Hochschulen in diesem Transfersegment biete nicht nur neue finanzielle Ertragschancen, sondern fördere nach der Ansicht von Bieri auch die Entwicklung der anderen Leistungsbereiche.

Im Anschluss an dieses Grundsatzreferat vertieften die etwa 40 Teilnehmende die Thematik in drei parallelen Ateliers, die zweimal angeboten wurden.

In *Atelier A* diskutierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unter der Leitung von Thomas E. Ruppli Strategien zur Öffnung neuer Märkte für Pädagogische Hochschulen. Welche Leistungen können Pädagogische Hochschulen anbieten? Was sind mögliche Marktnischen für solche Angebote? Wichtig sei eine Fokussierung auf bestimmte Schwerpunkte, welche das Profil einer Pädagogischen Hochschule ausmachten. Eine Schwierigkeit wurde im einseitigen Image der Pädagogischen Hochschulen gesehen. Deshalb komme der Markt gar nicht auf die Idee, bei diesen Institutionen Leistungen nachzufragen. Die PHs müssten selbst aktiv werden, indem sie eigene Stärken z.B. im Bereich der Vermittlung und Personalentwicklung in der Öffentlichkeit darstellen (Marketing) sowie fallbezogene Kooperationen eingehen.

*Atelier B* befasste sich unter der Leitung von Estelle Jacquemart mit der Frage, welche Dienstleistungen externe Kundinnen und Kunden der Wirtschaft von den Pädagogischen Hochschulen erwarten. Frau Jacquemart stützte sich dabei auf eine eigene Studie ab, in der sie die Erwartungen von Grossunternehmen an geistes- und sozialwissenschaftlichen Dienstleistungen untersuchte. Ein spezifischer Expertisebedarf besteht demnach im Bereich des Wissensmanagements, des Personalmanagements, des Lernens in wissenschaftsorientierten Praxissituationen und der Evaluation. Josef Keller, Leiter des Swissmem-Verbandes (Mechanik, Elektrik, Mikrotechnik), zeigte am Beispiel des KTI-Programms (Kommission für Technologie und Innovation), wie der Bund den Austausch und die Zusammenarbeit von Hochschulen und Wirtschaft finanziell fördert. Das KTI-Programm ist auch für die Pädagogischen Hochschulen zugänglich, wird bisher von diesen jedoch noch kaum genutzt.

In *Atelier C* ging es unter der Leitung von Markus Diebold und Dominik Petko um «Forschung und Entwicklung im Auftrag Dritter: Chancen und Risiken». Die PHZ hat an den einzelnen Teilschulen selbständige Forschungsinstitute, die je spezifische Schwerpunkte bearbeiten (z. B. Institut für Lehren und Lernen, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen usw.). Mögliche Abnehmer von Leistungen dieser Institute sind die Hochschule selbst, die Bildungsverwaltung und -politik, die Schulpraxis und die Lehrmittelverlage sowie das Wissenschaftssystem. Der geringe Grad an Grundfinanzierung führt zu einem hohen Bedarf an Fremdmitteln, was eine hohe Belastung erzeugt und viel Flexibilität erfordert. Um den längerfristigen Bestand solcher Institute zu sichern, sei die Balance zwischen wissenschaftlichen Standards und Kundenorientierung entscheidend.

Im abschliessenden *Runden Tisch* unter der Leitung von Sibylle Lichtensteiger wurden wichtige Ergebnisse der Tagung aufgegriffen und gewichtet. Vom Eintritt der PHs in den freien Markt werden einerseits positive Effekte auf die anderen Leistungsbereiche, andererseits auch ein Imagegewinn in der Öffentlichkeit erwartet. Weiterbildung und

Beratung bildeten einen wichtigen Markt für Pädagogischen Hochschulen. Dieser Bildungsmarkt sei indessen immer noch ein relativ geschlossener Markt, den es im Sinne der Liberalisierung zu entkoppeln gelte (Toni Strittmatter vom LCH). Ein freier Markt beruhe auf Wettbewerb. Die einseitige Kundenorientierung berge jedoch die Gefahr der Abhängigkeit und der Ausrichtung an kurzfristigen Trends. Zusammenfassend werden folgende Bedingungen für die Entwicklung des Dienstleistungsbereichs hervorgehoben: Tun, was man gut kann; das Zielpublikum im Auge behalten; eigene Forschung betreiben und genügend Ressourcen bereitstellen! Damit schloss eine anregende Tagung, welche wichtige Fragen aufgeworfen hat, ohne sie jedoch abschliessend zu beantworten.

**Dr. Helmut Messner**, Rankmattweg 04, 4802 Strengelbach, [helmut.messner@fhnw.ch](mailto:helmut.messner@fhnw.ch)

## Buchbesprechungen

**Lerch, W. (2005). Mit kollegialischem Grusse. Das erste Korrespondenzbuch der 1881 bis 1883 «aus Schiers hervorgegangenen Lehrer». Chur: Desertina, 244 Seiten, CHF 48.00.**

Hinter dem harmlosen Titel «Mit kollegialischem Grusse» verbirgt sich ein in vieler Hinsicht überraschendes Werk. Es erschliesst Berufsalltag und berufliche Stellung von Schweizer Lehrkräften im ausgehenden 19. Jahrhundert in ganz origineller Art.

Wer ein Geschichtsbuch zur Hand nimmt, fragt in der Regel als erstes nach Thema, Textsorte und methodischem Zugang, um seine Leseerwartung zu klären. Bei Walter Lerchs fazettenreichem Buch muss dieser Versuch misslingen, denn die Initianten des «Korrespondenzbuches» haben 1888 eine singuläre Textsorte ins Leben gerufen, die sich den herkömmlichen Zuordnungen entzieht und immer weitere Entdeckungen eröffnet: Es ist Briefwechsel, Erinnerungsschrift und Bericht; alltags- und professionsgeschichtlich interessant; thematisch eng bezogen auf Schule und zugleich in alle Lebensbereiche ausgreifend; bald klug und kritisch, bald anspruchslos oder auch fundiert, teils ernst und satirisch, jedenfalls ungekünstelt. Es lässt sich thematisch, methodisch und hinsichtlich Textsorte kaum einordnen. Und noch in einer anderen Weise widerspricht dieses Werk einer konventionellen Leseerwartung: Es folgt nicht einfach einer Seitenzählung von 1 bis 244 und seinen Beiträgen von 1 bis 100. Vielmehr entwickelt es zahlreiche thematische Stränge, enthält mehrere Folgen von Autorenbeiträgen und Entwicklungen, verschafft vergleichende Einblicke in das Schulwesen der reformierten Kantone deutscher Sprache und visualisiert in Tabellen, Karten, Stichen und Fotos die angesprochenen Themen aus den beiden letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts aus der Sicht einer Generation von bestandenen Junglehrern.

Beim Original handelt es sich um ein handschriftliches Unikat; Walter Lerch hat es im Archiv seines Arbeitsortes, der Evangelischen Mittelschule Schiers, entdeckt, vollständig transkribiert und sorgfältig kommentiert. Zwei Vertreter der Abschlussklassen 1881 bis 1883, die den Kontakt zu ihren in die verschiedenen Kantone zerstreuten fünfundfünfzig Kameraden besonders vermisst hatten, kamen auf die originelle Idee, ein «Correspondenzbuch» in Umlauf zu schicken. Jeder Empfänger dieses Briefbuches hatte wiederholt Gelegenheit, Wissenswertes über seinen Verbleib, seine Tätigkeit als amtierender oder «abgesprungener» Schulmeister, über seine familiären Veränderungen und die vielfach notwendigen Nebenbeschäftigungen mitzuteilen. Während zehn Jahren – anfangs 1888 bis Ende 1897 – war dieses «Correspondenzbuch» mehr oder weniger ständig in Umlauf durch die Kantone Aargau, Appenzell AR, Basel Landschaft, Bern, Glarus, Graubünden, St. Gallen, Tessin, Thurgau und Zürich.

In einer kurzen «Einführung» (S. 5–12) berichtet Walter Lerch über seinen Archivfund, erläutert die Idee der Zirkulation des Korrespondenzbuches und deren Umsetzung und bestimmt Eckdaten, auf die sich die insgesamt 36 Korrespondenten regelmässig beziehen: die Evangelische Lehranstalt Schiers und die unterschiedliche Struktur der Volksschule in den verschiedenen Kantonen. Im Hauptteil des Bandes (S. 13–184) sind sämtliche Beiträge transkribiert und über ein Kettenregister zusätzlich erschlossen. Das Kettenregister führt von einem direkt zum nächsten Beitrag eines bestimmten Autors und zum andern verweist es auf eine nächste Textstelle mit derselben Thematik: Lehtëtigkeit, Gehalt, Altersvorsorge, Berufsethos, Weiterbildung, Lehrerinnen, Bildungsreise, Familie, Militärdienst, Berufswechsel. Sozialgeschichtlich interessant ist beispielsweise die Kontroverse der Seminarabsolventen um Fragen des Militärdienstes: Sollen Lehrer in Rücksicht auf ihren Beruf vom Militärdienst ganz befreit werden oder ist im Gegenteil die Ungleichbehandlung von Lehrern gegenüber anderen Bürgern zu beseitigen, die den Lehrern eine Militärlaufbahn verwehrt hat? Im Schlussteil leistet Walter Lerch unter vier Themenkreisen eine «Zusammenschau» (S. 186–222): erstens über positive und negative Erinnerungen an die Ausbildung in Schiers, zweitens über Berufseinstieg, berufliche Laufbahn und Berufswechsel, drittens über Anstellung, Lohn, öffentliche Stellung und Arbeitsumfeld und viertens über soziale Herkunft, persönliche Entwicklung, Familiengründung, Krankheit und Tod.

Walter Lerchs «Mit kollegialischem Grusse» ist eine fazettenreiche, alltagsnahe professionsgeschichtliche Quelle zur deutschschweizerischen Volksschule, sorgfältig transkribiert und hilfreich kommentiert, gut illustriert und mit einem mehrteiligen Anhang und einem alphabetischen Register versehen. Wer sich mit Schule und Familie des ausgehenden 19. Jahrhunderts befasst, findet in diesem Werk überraschende und anregende Hinweise, denen er in anderen Quellen und Büchern in dieser Reichhaltigkeit und Vergleichbarkeit selten begegnet.

**Peter Metz**, Dr. phil. I, Dozent für Allgemeine Pädagogik und Schulrecht an der Pädagogischen Hochschule FHNW, Stenggelbacherstrasse 25b, 4800 Zofingen, peter.metz@fhnw.ch



**Brägger, G. & Posse, N. (2007). Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. Bern: h.e.p.-Verlag. Zwei Bände in Schuber, 719 Seiten. CHF 69.00.**

Dem Anspruch, die eigene Qualität in Evaluationen laufend zu messen oder zu erfassen und sie auf der Grundlage von Daten weiter zu entwickeln, ist heute jede Schule ausgesetzt -selbst wenn sich über die Frage, was Schulqualität genau sei und worin sie genau bestehe, abendfüllend und ohne eindeutiges Ergebnis streiten lässt.

Da kommt ein Buch, das für Schulleitungen und andere Interessierte sowohl Instrumente zur Qualitätsentwicklung bereitstellt wie auch mit der Gesundheitsförderung sich einem geklärten Qualitätsverständnis verpflichtet, im rechten Moment.

Der erste Zugang zum Buch ist sehr positiv. Die äussere Aufmachung gehört der Extraklasse im Bereich der erschwinglichen Bücher an: überzeugendes Farbdesign, robuster Kartoneinband, angenehmes, hohen ästhetischen Ansprüchen gerecht werdendes Gesamtlayout, stabiler Schuber: Dem Verlag und seinem Grafiker gebühren die ehrliche und uneingeschränkte Hochachtung!

Es folgt der orientierende Einstieg in die Lektüre mit dem Lesen der Vorwörter der Vertreter von Gesundheitsförderungsinstitutionen in Deutschland und der Schweiz und von Michael Schratz. Dieser verspricht: «Beim Lesen dieses Handbuchs werden Sie (...) von einem Text gefangen genommen, der Sie mitten ins Thema entführt: Es geht um die Gesundheit, unser wichtigstes Gut, das die Autoren aus der Perspektive von Schulentwicklung mit Leben füllen.» Es folgt die Auflistung und der Dank an die Personen, die Einzelteile zum Buch beigesteuert haben und man entdeckt: Fast alles, was in der Schweizer Schulentwicklungsszene Rang und Namen hat, hat am Buch mitgeschrieben, unterstützt von deutschen Kolleginnen und Kollegen.

Die danach folgende Einleitung macht klar, um was es geht: Um guten Unterricht, um Gelingensfaktoren im Lehrberuf, um erfolgreiche Lernprozesse, um gute und gesunde Schulen und um das, was ein erfolgreiches Bildungssystem ausmacht. Schon bald wird im Kapitel «Was ist eine gute Schule?» der thematische Gesamtbogen des Buches aufgespannt. Einerseits geht es um die «gute Schule», so wie sie international in einem «breit abgestützte[n] Qualitätsverständnis» (S. 26) gefasst wird, nämlich als Schule, die sich Ziele setzt, diese in machbare Schritte unterteilt, die Ziele evaluiert und Rechenschaft über ihr eigenes Tun ablegt (ebd.). Andererseits geht es darum, Schulen als gesunde Organisationen zu etablieren. Dazu nehmen Brägger und Posse Bezug auf das Kohärenzmodell von Antonovsky und verpflichten sich damit einem mehrdimensionalen, «ganzheitlichen» Ansatz. Ein acht Dimensionen und vierzig Qualitätsbereiche umfassendes Qualitätstableau (S. 31) erschliesst den Lesern die Orientierung im Buch. Die Qualitätsdimensionen sind: Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, Unterricht,

Bildungs- und Lernprozesse, Schulkultur und Schulklima, Schulführung, Professionalität und Personalentwicklung, Qualitätsmanagement, Wirkungen und Ergebnisse der Schule.

Auf die Behandlung dieser Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien lässt sich auf dem hier zur Verfügung stehenden Platz nicht auf eine sinnvolle Weise eingehen. Daher nur soviel: Im ersten, 270 Seiten umfassenden Band wird die konzeptionelle Basis für die im zweiten Band auf 450 Seiten präsentierten Umsetzungsmaterialien der vierzig Qualitätsbereiche gelegt. Die Lektüre der Inhalte muss und darf ich daher den Leserinnen und Lesern des Buches selbst überlassen.

Damit komme ich zu meinen – natürlich subjektiven – Lektüreeerlebnissen, also zum wertenden Teil.

Handbücher weisen üblicherweise eine Grundstruktur auf, bei der die Herausgeber in der Einleitung ein zusammenhängendes, überblicksartiges Bild des zu behandelnden Wissensgebietes zeichnen. Die daran anschließenden Teile oder Kapitel, von Spezialisten auf der Grundlage des neuesten Forschungsstands geschrieben, erschliessen danach das Wissensgebiet tief.

Norbert Posse und Gerold Brägger haben einen anderen Weg gewählt. Sie selbst stellen die «Gesamterzählung» her und greifen dabei auf das Wissen der erwähnten Spezialisten zurück. Das ist eine andere Vorgehensweise, die durchaus ihren Charme haben könnte. Ich verwende den Konjunktiv bewusst, weil das Werk mit der gewählten Form ein Problem (mit)produziert. Es ist ein Buch von «Machern» – positiv verstanden als Personen, die wissen, wie etwas geht – für «Macher». Damit will ich sagen: Es wird eine normative Basis, ein State of the Art, ohne tief gehende Begründungen gesetzt. Die Umsetzungen orientieren sich daran. Auf diese Weise entsteht eher ein Manual als ein Handbuch. Die beiden Gattungen unterscheiden sich in der Reflexionstiefe. Das vorliegende Buch hat eher Weite als Tiefe. Zwar geht es den Autoren im ersten Band um konzeptionelle und theoretische Grundlagen. Diese Grundlagen werden aber inhaltlich nicht diskutiert und gegeneinander abgewogen, sondern gesetzt. Im zweiten Band wird dann mit einer Fülle von Tools, die ihre Funktion – so vermute ich – vorwiegend als Kopiervorlagen entfalten werden, gezeigt, wie man Qualitätsentwicklung konkret betreiben kann.

Die Chancen und Gefahren liegen auf der Hand. Stark ist das Werk in seiner Materialfülle, in der Zusammenstellung der Tools und in der gebündelten und gleichzeitig breiten Darstellung des gegenwärtigen Mainstreams der Organisationsentwicklung. Eher schwach ist das Buch hingegen dort, wo man nach diskursiven Begründungen für die dargestellten Vorgehensweisen sucht, wo man danach sucht, wie man mit den Werkzeugen verantwortungsbewusst und reflektiert umgehen kann, woher sie stammen und welche Wirkungen und Nebenwirkungen bisher bekannt sind.

Bei einem wissenschaftsorientierten handlungstheoretischen Werk brauche ich persönlich als Leser die Herausforderung des textimmanenten Diskurses, um es als anregend zu empfinden. Die Aussage von Michael Schratz, man werde beim Lesen des Werkes vom Text «gefangen genommen», kann ich persönlich nicht bestätigen. Der Text hat mich im Gegenteil schon relativ rasch dazu veranlasst, ihn zu verlassen und zu spezifisch interessierenden Stellen und Tools zu springen, sozusagen im Buch zu surfen. Und das ist, meine ich, sein Hauptrisiko. Ich stelle es mir in den Händen von Schulleitungen oder Schulkommissionen vor, die, in Zeitnot und auf der Suche nach Umsetzungshilfen, irgend eine der zahlreichen Indikatorenlisten oder Ankreuztabellen – diese modernen Varianten des Beichtspiegels – kopieren und damit Schulentwicklung betreiben. Es bleibt zu hoffen, dass sich diese Anwender selber das Nötige überlegen. Im positiven Falle bekommt dadurch die Schulentwicklung vor Ort Schub in die richtige Richtung, im negativen Falle, wenn mit den Rastern hemdsärmelig umgegangen wird, ist nicht auszuschliessen, dass eine alles andere als gesundheitsfördernde Schulentwicklung resultiert.

A propos Gesundheitsförderung: Ein ausdifferenziertes, klar als solches identifizierbares gesundheitsorientiertes Qualitätsverständnis ist mir nicht entgegen gekommen. Zwar bemühen sich die Autoren redlich, stets Bezüge zur Gesundheitsthematik herzustellen – das ist den Geldgebern aus der Gesundheitsbranche geschuldet – und diesen Bezug nie zu verlieren, aber ein von einem allgemeinen Managementverständnis abgrenzbares, dezidiert gesundheitsorientiertes Qualitätsentwicklungsverständnis vermag ich persönlich nicht auszumachen. Es gibt wenig Materialien, die ich mir nicht auch in einem allgemeinen Qualitätsentwicklungsbuch vorstellen kann. Möglicherweise wird dies aber im geplanten bzw. zwischenzeitlich erschienenen Begleitband der gleichen Autoren nachgeholt.

Brägger/Posse darf und wird sich dennoch in den Büchergestellen von Schulleitungen als Standardwerk etablieren. Publikationen in jener umfassenden und dennoch kompakten, auf Praktikabilität ausgerichteten Art wie die von Brägger/Posse hier vorgelegte, fehlen bisher. Das Buch verdichtet auf intelligente Art viele pädagogisch-didaktische, psychologische und evaluatorische Modelle und stellt sie grafisch dar. Damit schliesst es eine Lücke und kann auch Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen zu einer wertvollen Ressource werden.

**Michael Fuchs**, Prof. Dr., Leiter Ausbildung Primarstufe, Pädagogische Hochschule Luzern, Museggstrasse 37, 6004 Luzern, michael.fuchs@phz.ch

**Tresch, S. (2007). Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnisrückmeldungen zur Sicherheit und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p.-Verlag, 368 Seiten. CHF 49.00.**

Mit der Thematik «Leistungstest» hat Sarah Tresch in ihrem Buch und der darin vorgestellten empirischen Untersuchung eine aktuelle und breit diskutierte Fragestellung aufgenommen. Besonders interessant ist, dass der Fokus nicht (nur) auf die Frage der Bedeutung von Leistungstests und deren Entwicklung gelegt wird, sondern insbesondere auf die Frage nach dem praktischen Nutzen für die Lehrkräfte.

In einem ersten Teil erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Zielsetzung und den Funktionen von standardisierten Leistungstests und von Ergebnisrückmeldungen. Letztere können den Aufwand der Lehrpersonen bei der Testdurchführung honorieren, zu grösserer Akzeptanz von solchen Tests bei der Lehrerschaft beitragen, die Lehrpersonen zur Rechenschaftslegung auffordern, die Beurteilungspraxis objektivieren und der Qualitätssicherung und -entwicklung und damit der Professionalisierung von Lehrpersonen dienen (52ff.).

Anschliessend wird ein Qualitätsmodell zur Sicherung und Steigerung der Unterrichtsqualität entwickelt. Die Erreichung eines effektiven Unterrichts wird dabei als Qualitätsprozess verstanden, bei welchem Leistungsüberprüfungen einen zentralen Stellenwert erhalten. «Indem die Lehrpersonen regelmässig die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler überprüfen, erhalten sie Informationen zur Wirkung ihres Unterrichts und zugleich Anhaltspunkte für Optimierungsmöglichkeiten» (S. 72). Das Modell enthält die Schritte 1) Leistungen bestimmen und Tests entwickeln, 2) Tests durchführen und Testergebnisse aufbereiten, 3) Testergebnisse analysieren und kommunizieren, 4) Unterrichtsziele festlegen und Massnahmen planen und 5) Massnahmen umsetzen und deren Wirkung überprüfen. Jeder der fünf Schritte wird im Buch differenziert und ausführlich beschrieben und erläutert. Ausgehend von diesem Modell werden anschliessend Hypothesen abgeleitet und geprüft.

Die weiteren Kapitel beschreiben die Methodik von Schulleistungsmessungen generell, die Untersuchungsanlage der eigenen Studie bzw. die Forschungsmethodik und die Ergebnisse. Die Stichprobe bestand aus Aargauer Lehrpersonen, welche sich mit ihren Klassen an der Entwicklung des Leistungstests «Check 5» beteiligten. Den Schülerinnen und Schülern wurden Aufgaben zu den Fächern Deutsch und Mathematik und zu fächerübergreifenden Kompetenzen (kooperatives Problemlösen, selbstreguliertes Lernen) vorgelegt. Die Testergebnisse wurden aufbereitet und den Lehrpersonen zurückgemeldet. Anschliessend erfolgten Befragungen zur Verständlichkeit von Testergebnissen, zum Umgang der Lehrpersonen mit den Ergebnisrückmeldungen, zum Ergreifen von Massnahmen und zur Einstellungen der Lehrpersonen zu Schulleistungsmessungen. Fünf Monate später wurde eine weitere Befragung, in welcher die Umsetzung der Massnahmen überprüft wurde, durchgeführt.

Es liegen umfangreiche Ergebnisse einerseits zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler, andererseits zur Befragung der Lehrpersonen vor. Auf diese kann im Rahmen einer Rezension nur exemplarisch eingegangen werden. So wurde z.B. auf der Grundlage der Befragungsergebnisse ein Kriterienkatalog für verständliche und aussagekräftige Ergebnisrückmeldungen erarbeitet. Weiter wird dargelegt, welche Folgerungen die Lehrpersonen aus Ergebnisrückmeldungen zogen. Es zeigte sich z.B., dass es für Lehrpersonen sehr anspruchsvoll ist, spezifische Fördermassnahmen zu planen, insbesondere für fächerübergreifende Kompetenzen. Noch schwerer fiel, die vorgeschlagenen Massnahmen auch umzusetzen. So wurden nach fünf Monaten nur 40% der geplanten Massnahmen ganz und 50% teilweise umgesetzt.

Der Schluss der Publikation besteht aus Hinweisen für zukünftige Leistungsmessungen.

Zum Buch gehört eine CD-Rom mit dem Anhang. Dieser besteht aus den detaillierten Untersuchungsergebnissen, der Ergebnisrückmeldung an die Lehrkräfte, einer Zusammenstellung von Vorschlägen für Unterrichtsmassnahmen (Ideen der Lehrkräfte) sowie eine Handreichung zum Umgang mit Leistungstests. Interessant ist insbesondere der Massnahmenkatalog der Lehrkräfte. Zu den Bereichen «Lesen», «Texte schreiben» und «Fächerübergreifende Kompetenzen» werden oft Vorschläge gemacht, welche Aspekte wie Reflexion, Fehleranalysen, Kooperation usw. beinhalten. Anders sieht es bezüglich Mathematik, Rechtschreibung und Grammatik aus. Dort beschränken sich die Vorschläge fast ausschliesslich auf das Vorlegen von zusätzlichen Übungsaufgaben bzw. auf das Wiederholen von Lerninhalten.

Über Leistungstest kann man heute viel lesen – über Leistungsrückmeldungen noch wenig – und das macht das Buch besonders lesenswert. Die theoretischen Kapitel sind informativ und behandeln die Thematik ausführlich. Der empirische Teil zeugt von einem seriösen methodischen Handwerk, ist differenziert und nachvollziehbar dargestellt und führt zu interessanten Ergebnissen, welche in dieser Form bisher nicht vorlagen.

Nicht beantwortet wird durch die gewählte Forschungsanlage die Frage nach der Wirkung der getroffenen Massnahmen auf die Leistungsentwicklung der Lernenden. Hier besteht Handlungsbedarf für weitere Untersuchungen – Sarah Tresch hat dafür wichtige Grundlagenarbeit geleistet.

**Elisabeth Moser Opitz**, Prof. Dr. phil., Technische Universität Dortmund und Pädagogische Hochschule Bern, Emil-Figge-Str. 50, 44149 Dortmund, [elisabeth.moser@tu-dortmund.de](mailto:elisabeth.moser@tu-dortmund.de)

**Schüpbach, J. (2007). Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»? Bern: Haupt, 303 Seiten.**

Unterrichtspraktika gelten als bedeutsamer Ort des Lernens von Lehrpersonen, und in Unterrichtsnachbesprechungen werden in diesem Kontext hohe Erwartungen gesetzt. In seiner Dissertation greift Schüpbach das Forschungsdesiderat auf, Unterrichtsnachbesprechungen auszuleuchten. Mittels einer umfassenden Befragung von Studierenden und Praxislehrpersonen untersuchte er, inwieweit Unterrichtsnachbesprechungen der institutionellen Forderung gerecht werden, ein Ort der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis zu sein.

Schüpbach beschreibt vorerst die historische Entwicklung des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis seit der Gründung der seminaristischen Lehrerbildungsinstitutionen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Mit der Einführung einer Differenzierung zwischen der *Lehre über die Praxis* am Seminar (Methodikunterricht) und der berufspraktischen Ausbildung in der Praxis – im Unterrichtspraktikum oder in der Übungsschule – wurde eine duale Ausbildung und damit Bedarf an Vermittlung geschaffen. Nahtstelle der Vermittlung sollte das Praktikum sein, wo das am Seminar gelehrt Wissen, oder eben die «Theorie» angewendet und eingeübt werden konnte. Praxislehrpersonen sollten die Vermittlung in Unterrichtsnachbesprechungen unterstützen, indem sie Bezüge zwischen Theorie und Praxis herstellten.

In einem breit abgestützten Kapitel zur theoretischen Einbettung werden Modelle des Wissens von Lehrpersonen und des Verhältnisses zwischen Wissen und Handeln dargestellt. Schüpbach bezieht sich dabei u.a. auf Wahl, Shulman, Bromme, Messner und Reusser, Collins, Brown und Newman sowie Schön. Dem theoriebezogenen Nachdenken über das Unterrichten in Verbindung mit praktischem Handeln kommt in allen dargestellten Modellen des Lernens von Lehrpersonen eine zentrale Funktion zu. Die institutionell gestellte Forderung nach «Theorie-Praxis-Bezügen» im Praktikum ist damit theoretisch begründet.

Nach einer Darstellung allgemein-kommunikationstheoretischer Aspekte von Unterrichtsnachbesprechungen wendet sich Schüpbach einer kritischen Darstellung traditioneller Muster von Gesprächen über Unterricht zu. Weiter leistet er einen ausführlichen Überblick zu Modellen der Beratung, Supervision und Praxisreflexion im Kontext von Unterricht und Schule allgemein sowie von Unterrichtsnachbesprechungen im Speziellen.

Insgesamt vermittelt die gut hundertseitige theoretische Einbettung der Untersuchung einen reichhaltigen Überblick zu Modellen des Wissens und Lernens von Lehrstudierenden, der empfehlenswert ist für Personen, die sich für Unterrichtsnachbesprechungen in-

teressieren. Was angesichts der Bedeutung, die dem Begriff «Theorie» in dieser Arbeit zukommt fehlt, ist eine Differenzierung zwischen subjektiven und wissenschaftlich generierten Theorien, dies insbesondere im Hinblick auf die Diskussion der Ergebnisse.

Im empirischen Teil werden die Methoden und Ergebnisse einer 2001 durchgeführten schriftlichen Befragung berichtet. Die umfangreichen Daten umfassen Aussagen von 359 Praxislehrpersonen und 488 Studierenden aus neun Lehrerbildungsinstitutionen der Kantone Bern, Luzern und Graubünden. Die beiden Befragungsinstrumente enthielten zahlreiche offene Fragen, und die quantitativen Ergebnisse werden mit illustrativen Zitaten ergänzt. Ebenfalls berichtet werden Ausschnitte von sechs mittels Video aufgezeichneten und dann transkribierten Unterrichtsnachbesprechungen. Sowohl die Fragebogen als auch die Transkripte der mit Video aufgezeichneten Unterrichtsnachbesprechungen sind über die Verlagshomepage zugänglich.

Die vielfältigen Ergebnisse zeichnen ein eher ernüchterndes Bild von Unterrichtsnachbesprechungen, und zwischen dem berichteten Handeln und den Überzeugungen der Befragten bestehen Diskrepanzen. So sehen Praxislehrpersonen ihre Funktion als die einer «Fachperson, die zum Nachdenken und Diskutieren anregt», als «Unterricht-coach». Die Rolle eines «Beurteilers, der den Studierenden sagt, was sie richtig und/oder falsch gemacht haben» hingegen lehnen sie eher ab. Dem gegenüber steht das Ergebnis, dass Unterrichtsnachbesprechungen vor allem als bewertende Gespräche über den vergangenen Unterricht beschrieben werden, in denen in erster Linie propositionales unterrichtsbezogenes Wissen thematisiert wird. Die Praxislehrpersonen geben Tipps und Erfahrungen weiter, womit sie auch durchaus den Erwartungen der Studierenden entsprechen. Eine vertiefte Reflexion, wie sie Schön fordert, und auch ein expliziter Bezug auf Theorie im Sinne des an den Ausbildungsinstitutionen gelehrtens Wissens, findet jedoch kaum statt. Schüpbach bezeichnet diese Art von Unterrichtsnachbesprechung als *Appendix von Unterricht*, der die institutionell geforderte Vermittlung nicht zu leisten vermag. Etwas problematisch erscheint in diesem Zusammenhang allerdings, dass eine differenzierende Diskussion von «Theorie», die zwischen wissenschaftlichen und subjektiven Theorien unterscheidet, ausbleibt. Eine Analyse der Daten unter dieser Perspektive könnte zeigen, dass Akteure ausserhalb der Ausbildungsinstitution zwar kaum explizit über wissenschaftliche Theorien sprechen, jedoch sehr wohl über ihre subjektiven Theorien, die wiederum mehr oder weniger kohärent sind mit in der Lehre bearbeiteter Theorie. Schüpbach leistet als ein mit dem System der berufspraktischen Ausbildung langjährig vertrauter Dozent mit seiner umfassenden Untersuchung eine differenzierte und kritische Beschreibung von selbstberichteten Überzeugungen und Handlungen im Zusammenhang mit Unterrichtsnachbesprechungen. Das Buch liefert wertvolle Anregungen sowohl für die Konzeption berufspraktischer Ausbildung als auch für die Weiterbildung von Praxislehrpersonen.

**Annelies Kreis**, lic. phil., Dozentin mit Schwerpunkt Forschung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau, Nationalstrasse 19, 8280 Kreuzlingen, annelies.kreis@phtg.ch

## Neuerscheinungen

### Allgemeine Pädagogik

- Helsper, W., Hildtbrand, C. & Schwarz, T.** (Hrsg.). (2008). *Schule und Bildung im Wandel. Anthologie historischer und aktueller Perspektiven*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleint, S.** (2008). *Über die Pädagogik D.F.E. Schleiermachers. Theoriebildung im Spannungsfeld von Kritik und Affirmation*. Frankfurt: Peter Lang.
- Stressler, M.** (2008). *Im Klassenzimmer. Der Wandel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in Österreich. Erste und Zweite Republik im Vergleich*. Frankfurt: Peter Lang.
- Thomann, F.** (2008). *Produktives Scheitern. Wie Führungskräfte und Systemberaterinnen und -berater in Bildungsorganisationen Komplexität bewältigen*. Bern: h.e.p.
- Tröhler, D.** (2008). *Johann Heinrich Pestalozzi*. Stuttgart: UTB.

### Bildungsforschung/Unterrichtsforschung

- Breidenstein, G. & Schütze, F.** (Hrsg.). (2008). *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frey, A.** (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: vep.
- Hugener, I.** (2008). *Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität. Sichtstrukturen schweizerischen und deutschen Mathematikunterrichts in ihrer Beziehung zu Schülerwahrnehmung und Lernleistung – eine Videoanalyse*. Münster: Waxmann.
- Schuler, H. & Hell, B.** (Hrsg.). (2008). *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*. Göttingen: Hogrefe.

### Didaktik/Fachdidaktik

- Grinberg, N.** (2008). *Lösungsstrategien. Mathematik für Nachdenker*. Frankfurt am Main: Harry Deutsch.
- Hoffmann, S.** (2008). *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit*. Stuttgart: Gunther Narr.
- Kiel, E.** (2008). *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Legutke, M.** (2008). (Hrsg.) *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Stuttgart: Gunther Narr.
- Räpplé, B.** (2008). *Gemeinsam lernen im Netz. Computerunterstütztes kollaboratives Lernen in der Berufsbildung*. Bern: h.e.p.
- Schumann, A. & Steinbrügge, L.** (Hrsg.). (2008). *Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt: Peter Lang.
- Topsch, W. & Moschner, B.** (2008). *Schulstart. Didaktische Perspektiven für das erste Schuljahr*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

### Hochschuldidaktik/Hochschulbildung

- Hildbrand, T., Tremp, P., Jäger, D. & Tüchmantel, S.** (2008). *Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen. Stand und Perspektiven der Umsetzung der Bologna-Reform anhand ausgewählter Aspekte. Arbeitsberichte zur Umsetzung der Bologna-Deklaration in der Schweiz*. Trägerschaft: Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten; Universität Zürich – Bereich Lehre [Download: [http://www.lehre.uzh.ch/index/Curricula\\_Reform.pdf](http://www.lehre.uzh.ch/index/Curricula_Reform.pdf)].



- Kehm, B.** (2008). *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand Festschrift für Ulrich Teichler*. Frankfurt: Campus.
- Serrano-Velarde, K.** (2008). *Evaluation, Akkreditierung und Politik. Zur Organisation von Qualitätssicherung im Zuge des Bolognaprozesses*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seufert, A.** (2008). *Innovationsorientiertes Bildungsmanagement. Hochschulentwicklung durch Sicherung der Nachhaltigkeit von eLearning als didaktische Innovation in der Hochschullehre. Zugl. Habilitationsschrift Universität St. Gallen*. Wiesbaden: Verlag Sozialwissenschaften.

#### Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Weiterbildung von Lehrpersonen/Lehrerberuf

- Hartinger, A., Bauer, R. & Hitzler, R.** (Hrsg.). (2008). *Veränderte Kindheit: Konsequenzen für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Johnson, D. & Maclean, R.** (Eds.). (2008). *Teaching: Professionalisation, Development and Leadership*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Kiper, H. & Mischke, W.** (2008). *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knapp, R., Neubauer, W. & Gampe, H.** (Hrsg.). (2008). *Schulische Konflikte bewältigen. Grundlagen und Praxisorientierungen*. München: Luchterhand.
- Kunze, I. & Solzbacher, C.** (Hrsg.). (2008). *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lähnemann, C.** (2008). *Freiarbeit aus SchülerInnen-Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stadler-Altman, U., Schindele, J. & Schraut, A.** (Hrsg.). (2008). *Neue Lernkultur – neue Leistungskultur*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

#### Pädagogische Psychologie

- Bohnsack, F.** (2008). *Schule – Verlust oder Stärkung der Person?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Düx, W., Prein, G., Sass, E. & Tully, C.** (2008). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fried, L.** (Hrsg.). (2008). *Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Goswami, U.** (2008). *Cognitive Development, The Learning Brain*. London: Taylor & Francis.
- Krüger, H.-H., Helsper, W., Foljanti-Jost, G., Kramer, R.-T. & Hummrich, M.** (Eds.). (2008). *Family, School, Youth Culture. International Perspectives of Pupil Research*. Frankfurt: Peter Lang.
- Leonard, T. & Willis, P.** (Eds.). (2008). *Pedagogies of the Imagination. Mythopoetic Curriculum in Educational Practice*. Dordrecht: Springer Science.
- Perret-Clermont, A.-N. & Barrelet, J.-M.** (2008). *Jean Piaget and Neuchâtel. The Learner and the Scholar*. London: Psychology Press; Taylor & Francis Group.
- Spiess, R., Lauth, G. & Mackowiak, K.** (2008). *Förderung von Lernprozessen. Module angewandter Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stengel, V.** (2008). *Interkulturelles Lernen mit kooperativen Methoden*. Frankfurt: Peter Lang.

#### Schul- und Unterrichtsqualität

- Dietz, M.** (2008). *Journals as Frameworks for Professional Learning Communities*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Fend, H.** (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Heiner, U. & Strunck, S.** (Hrsg.). (2008). *Wege zur Exzellenz. Begabtenförderung und Elitenbildung in Gymnasien, Schule und Gesellschaft, Bd. 41*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knispel, K.** (2008). *Qualitätsmanagement im Bildungswesen. Ansätze, Konzepte und Methoden für Anbieter von E-Learning- und Blended Learning-Qualifizierungen*. Münster: Waxmann.
- Rihm, T.** (2008). *Teilhaben an Schule. Ein Beitrag zu einer partizipativen Schulentwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wacker, A.** (2008). *Bildungsstandards als Steuerungselemente der Bildungsplanung. Eine empirische Studie zur Realschule in Baden-Württemberg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zajda, J., Lynn, D. & Majhanovich, S.** (Eds). (2008). *Comparative and Global Pedagogies. Equity, Access and Democracy in Education Globalisation, Comparative Education and Policy Research, Vol. 2*. Dordrecht: Springer Netherlands.

#### **Sonder- und Integrationspädagogik/ Hochbegabung**

- Becker, U.** (2008). *Lernzugänge. Beitrag zur integrativen Pädagogik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehberger, R. & Sandfuchs, U.** (2008). *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Noölte, M.** (Hrsg.). (2008). *Integrative Lerntherapie – Grundlagen und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nussbeck, S., Heidemarie, A. & Biermann, A.** (Hrsg.). (2008), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.

## Zeitschriftenspiegel

### Allgemeine Pädagogik

- Egger, R.** (2008). Der gesellschaftliche Rahmen des lebenslangen Lernens. Für eine neue Lernweltforschung. *Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 16 (1), 4–10.
- Krieger, R.** (2008). Vom Wertewandel zur «Zeitenwende»: Rückkehr zu traditionellen Erziehungsvorstellungen auch bei Lehramt-Studierenden. *Bildung und Erziehung*, 61 (1), 99–114.
- Matthäi, J. & Latzko, B.** (2008). Wissensvermittlung oder Erziehung? Lehrer als pädagogische Autoritäten. *Empirische Pädagogik*, 22 (1), 1–16.
- Niesseler, A.** (2008). Bildungszeit der Grundschule - Pädagogisch-anthropologische Befunde und Ergebnisse der Zeitforschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1 (1), 11–22.
- Tillmann, K.-J.** (2008). Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik - von den 1970er Jahren zur PISA-Zeit. *Die Deutsche Schule*, 100 (1), 31–42.

### Bildungsforschung/Unterrichtsforschung

- Gulikers, J., Kester, L., Kirschner, P. & Bastiaens, T.** (2008). The effect of practical experience on perceptions of assessment authenticity, study approach, and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 18 (2), 172–186.
- Helmke, A., Helmke, T., Heyne, N., Hosenfeld, A., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W. & Wagner, W.** (2008). Zeitznutzung im Grundschulunterricht: Ergebnisse der Unterrichtsstudie «VERA – Gute Unterrichtspraxis». *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1 (1), 23–36.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K.** (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1), 125–143.
- Krampen, G.** (2008). Kognitive Entwicklung bei 3- bis 8-Jährigen. Konzentrationsleistungen und Übergang vom vor-operatorischen zum konkret-operatorischen Denken. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (2), 79–86.
- Kron-Sperl, V., Schneider, W. & Hasselhorn, M.** (2008). The development and effectiveness of memory strategies in kindergarten and elementary school: Findings from Würzburg and Göttingen longitudinal memory studies. *Cognitive Development*, 23 (1), 79–104.
- Kuntze, S.** (2008). Zusammenhänge zwischen allgemeinen und situiert erhobenen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 36 (2), 167–192.
- Maier, U.** (2008). Was lernen Schulen aus zentralen Tests? Was sollen Bildungspolitiker lernen, wenn sie testen lassen? *Die Deutsche Schule*, 100 (1), 66–72.
- Riebel, J. & Jäger, R.** (2008). Kompetenzen von Schulanfängern: Was sollen Schulanfänger können? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55 (2), 132–142.
- Rindermann, H.** (2008). International vergleichende Schulleistungs- und Intelligenzstudien: Worauf sind die Unterschiede zwischen Staaten zurückführbar? Versuch einer Erklärung unter ausschliesslicher Berücksichtigung von Bildungsmerkmalen. *Empirische Pädagogik*, 22 (1), 17–48.
- Speer, N.** (2008). Connecting Beliefs and Practices: A Fine-Grained Analysis of a College Mathematics Teacher's Collection of Beliefs and Their Relationship to His Instructional Practices. *Cognition and Instruction*, 26 (2), 218–267.
- Wittwer, J.** (2008). Warum wirkt Nachhilfe? Hinweise aus der Forschung zum Einzelunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (3), 416–432.
- You, Z. & Jia, F.** (2008). Do they learn differently? An investigation of the pre-service teachers from US and China. *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 836–845.

**Didaktik/Fachdidaktik**

- Labuhn, A., Bögeholz, S. & Hasselhorn, M.** (2008). Lernförderung durch Anregung der Selbstregulation im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (1), 13–24.
- Nijhuis, J., Segers, M. & Gijselaers, W.** (2008). The extent of variability in learning strategies and students' perceptions of the learning environment. *Learning and Instruction*, 18 (2), 121–134.
- Stübig, F., Ludwig, P. & Bosse, D.** (2008). Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis – Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (3), 376–395.
- Wirth, J., Thillmann, H., Künsting, J., Fischer, H. & Leutner, D.** (2008). Das Schülerexperiment im naturwissenschaftlichen Unterricht – Bedingungen der Lernförderlichkeit dieser Lehrmethode. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (3), 361–375.

**Hochschuldidaktik**

- Futter, K. & Tremp, P.** (2008). Wie wird gute Lehre «angereizt»? Über die Vergabe von Lehrpreisen an Universitäten. *Das Hochschulwesen*, 55 (2), 40–46.
- Postareff, L. & Lindblom, Y.** (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18 (2), 109–120.
- Winter, C., Hofer, M. & Fries, S.** (2008). Das Selbstmanagement-Tagebuch: Ein webbasiertes Programm zur Unterstützung der Lernregulation im (Fern-)Studium. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55 (2), 152–158.

**Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Weiterbildung von Lehrpersonen/Lehrerberuf**

- Caduff, C. & Städeli, C.** (2008). Neue Leistungsmessungskultur – auch in der LehrerInnenbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 8 (1), 40–44.
- Fräfel, U. & Huber, E.** (2008). Berufspraktische Kompetenzen zuverlässig prüfen? Beurteilung beruflicher Handlungskompetenzen optimieren. *journal für lehrerInnenbildung*, 8 (1), 51–56.
- Geyer, C. & Lewalter, D.** (2008). Die Nutzung schulischer Museumsbesuche aus der Sicht von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 36 (2), 136–149.
- Häcker, T. & Rentsch, K.** (2008). Bewertungsportfolios in der LehrerInnenbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 8 (1), 57–62.
- Hauser, B.** (2008). Kritische Bemerkungen zu einigen Bewertungspraxen. *journal für lehrerInnenbildung*, 8 (1), 24–27.
- Mayr, R.** (2008). Klassen kompetent führen. *Seminar*, 14 (1), 76–87.
- Streckeisen, U.** (2008). Vom verstehenden Beurteilen zum mechanischen Messen: Ein Erfahrungsbericht aus der PH Bern. *journal für lehrerInnenbildung*, 8 (1), 16–20.
- Trendel, G., Wacker, R. & Fischer, H.** (2008). Lernprozessorientierte Fortbildung von Physiklehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (3), 322–340.
- Wahl, D.** (2008). Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln in der Lehrerbildung. *Seminar*, 14 (1), 88–101.
- Wang, J., Odell, S. & Schwille, S.** (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature. *Journal of Teacher Education*, 59 (2), 132–152.

**Pädagogische Psychologie**

- Brandt, A., Möller, J. & Kohse-Höinghaus, K.** (2008). Was bewirken außerschulische Experimentierlabors? Ein Kontrollgruppenexperiment mit Follow up-Erhebung auf Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (1), 5–12.

- Daseking, M., Oldenhage, M. & Petermann, F.** (2008). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule - eine Bestandesaufnahme. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55 (2), 84–99.
- Guiller, J., Durndell, A. & Ross, A.** (2008). Peer interaction and critical thinking: Face-to-face or online discussion? *Learning and Instruction*, 18 (2), 187–200.
- Hasselhorn, M., Goldammer, A. & Weber, A.** (2008). Belohnungsaufschub als volitionale Kompetenz. Ein relevanter Bereich für die Schuleingangsdiagnostik? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55 (2), 124–131.
- Hofer, M., Schmid, S. & Zivkovic, C.** (2008). Schule-Freizeit-Konflikte, Wertorientierungen und motivationale Interferenz in der Freizeit. Eine kulturübergreifende Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (2), 55–68.
- Klemun, A. & Rampetsreiter, V.** (2008). SchülerInnenmitgestaltung braucht LehrerInnenkooperation. *Erziehung und Unterricht*, 158 (3–4), 226–232.
- Petermann, F., Petermann, U. & Krummrich, M.** (2008). Erfassung des Sozial- und Lernverhaltens vor dem Schuleintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55 (2), 114–122.
- Rakoczy, K., Klieme, E. & Pauli, C.** (2008). Die Bedeutung der wahrgenommenen Unterstützung motivationsrelevanter Bedürfnisse und des Alltagsbezugs im Mathematikunterricht für die selbstbestimmte Motivation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (1), 25–36.
- Sanders, M.** (2008). How Parent Liaisons Can Help Bridge the Home-School Gap. *The Journal of Educational Research*, 101 (5), 287–298.
- Stamm, M.** (2008). Überdurchschnittlich begabte Minderleister – Wo liegt das Versagen? *Die Deutsche Schule*, 100 (1), 73–84.
- Wacker, A., Jaunzeme, J. & Jaksztat, S.** (2008). Eine Kurzform des Prüfungsängstlichkeitsinventars TAI-G. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (1), 73–82.
- Walther, G., Schwippert, K., Lankes, E.-M. & Stubbe, T.** (2008). Können Mädchen doch rechnen? Vertiefende Analysen zu Geschlechtsdifferenzen im Bereich Mathematik auf Basis der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1), 30–46.
- Wittwer, J. & Renkl, A.** (2008). Why Instructional Explanations Often Do Not Work: A Framework for Understanding the Effectiveness of Instructional Explanations. *Educational Psychologist*, 43 (1), 49–64.

#### Schul- und Unterrichtsqualität

- Groger, R.** (2008). Neue Wege bei der Implementierung der Bildungsstandards im Burgenland. *Erziehung und Unterricht*, 158 (3–4), 318–325.
- Helmke, A., Goellner, R., Kleinbub, I., Schrader, F.-W. & Wagner, W.** (2008). Standards – Motor oder Bremse der Unterrichtsentwicklung? *Seminar*, 14 (1), 44–61.
- Oelkers, J.** (2008). Standards und Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung. *Seminar*, 14 (1), 18–32.
- Schrader, F., Helmke, A. & Hosenfeld, I.** (2008). Kompetenzentwicklung im Grundschulalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1), 7–29.
- Wrogemann, A.** (2008). Die Sprache des Lernens - Ein neuer Zugang zum Bildungscontrolling. *Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 16 (1), 27–42.

#### Sonder- und Integrationspädagogik/Hochbegabung

- Hartmann, E.** (2008). Konzeption und Diagnostik von schriftsprachlichen Lernstörungen im Responsiveness-to-Intervention-Modell: eine kritische Würdigung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 77 (2), 123–137.
- Schulthess-Singelsen, L., Neuenschwander, M. & Herzog, W.** (2008). Die Entwicklung des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts bei Primarschulkindern mit einer Lehremomination als hochbegabt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55 (2), 143–152.

## Vorankündigung

### Jahreskongress 2009 der SGBF und der SGL

## Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung

29. Juni bis 1. Juli 2009 an der Universität Zürich

Bildung und Unterricht sind die Kernaufgaben der Schule, Unterrichten zu lehren und Unterricht weiterzuentwickeln jene der Lehrerbildung. In den letzten Jahren hat die internationale Bildungs- und Unterrichtsforschung, in Kontakt mit innovativen Schulen und Lehrkräften, wesentliche Erkenntnisse zur Qualität lernwirksamen Unterrichts hervorgebracht. Gleichzeitig ist deutlich geworden, dass sich auch wertvollste Ideen und Einsichten nicht ohne innovative Konzepte der Lehrer(wieder)bildung und der Unterrichtsentwicklung wirksam im System verankern lassen.

Die Tagung ermöglicht einen Austausch über Ergebnisse und Brennpunkte der gegenwärtigen Unterrichtsqualitätsforschung, sowie über Konzepte und Forschungsbefunde zu neueren Formen der Unterrichtsentwicklung. Erörtert werden sollen einerseits Fragen zur Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen, die den Bedürfnissen heutiger Kinder und Jugendlicher gerecht werden, andererseits auch Fragen, die sich auf eine Erweiterung des Spektrums von Verfahren und Werkzeugen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen beziehen.

Für die Organisation des gemeinsamen Jahreskongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) zeichnet das Pädagogische Institut der Universität Zürich, Lehrstuhl Pädagogische Psychologie und Didaktik, Prof. Dr. Kurt Reusser verantwortlich.

#### Daten zum Vormerken

Im Oktober 2008 wird der Call for Papers verschickt und eine Homepage aufgeschaltet. Als Kongressformate sind nebst Plenumsveranstaltungen Einzelbeiträge (Vorträge oder Poster) und grosse und kleine Symposien (180 Min., sechs Beiträge mit Einleitung und Diskutant/in, bzw. 90 Min., drei bis vier Beiträge, evt. mit Einleitung, und Diskutant/in) vorgesehen. Der Eingabetermin für die Beiträge ist für Ende 2008 geplant. Für die Arbeitsgruppen der SGBF und der SGL sind Zeitfenster reserviert. Vorgängig zum Hauptkongress wird ein Vorkongress für den wissenschaftlichen Nachwuchs stattfinden. Kongresssprachen: Deutsch, Französisch und Englisch.

#### Kontakt

Prof. Dr. Kurt Reusser  
Pädagogisches Institut  
Universität Zürich  
Freiestrasse 36  
8032 Zürich  
reusser@paed.uzh.ch

Iris Tanner (Kongressassistentin)  
Pädagogisches Institut  
Universität Zürich  
Freiestrasse 36  
8032 Zürich  
itanner@paed.uzh.ch



**UNIVERSITÄRE  
FERNSTUDIEN**  
SCHWEIZ

**HOLEN SIE SICH  
DIE UNI INS HAUS!**  
>>> [www.fernuni.ch](http://www.fernuni.ch)

EIDG. ANERKANNT  
GEMÄSS ART. 11 UFG



**WWW.FERNUNI.CH**

**“SCHULEN ERFOLGREICH IN DIE ZUKUNFT FÜHREN”**

Die universitäre Weiterbildung im Fernstudium für Lehrkräfte und im Bildungsbereich tätige Personen

**Zertifikatslehrgang 1**

> Gesprächsführung und Konfliktmanagement

**Zertifikatslehrgang 2**

> Schul- und Personalmanagement

*(Abschlüsse: Certificate of Advanced Studies)*

**Diplomlehrgang**

> Schulen erfolgreich in die Zukunft führen

*(Abschluss: Diploma of Advanced Studies)*

**Start**

>>> 1. September 2008

Nähere Informationen sowie das Anmeldeformular finden Sie unter:  
[www.fernuni.ch/studienangebot/weiterbildungen/wb-1](http://www.fernuni.ch/studienangebot/weiterbildungen/wb-1)

Überlandstrasse 12  
CH-3900 Brig

T 0840 840 820  
F +41 (0)27 922 31 85

admin@fernuni.ch  
[www.fernuni.ch](http://www.fernuni.ch)



«Mobilität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung»  
«Pains and Gains of (international) Mobility  
in Teacher Education»



**> Freitag, 28. November 2008**  
**Internationale Tagung an der PHTG in Kreuzlingen**

Im Rahmen der Einweihungsfeierlichkeiten der Neubauten auf dem Campus Bildung Kreuzlingen lädt die Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG) zu einer internationalen Tagung zum Thema «Mobilität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» ein.

Die Tagung soll Vertreterinnen und Vertretern von nationalen und internationalen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen die Gelegenheit geben, Erfahrungen auszutauschen und über Erfolgsfaktoren und Stolpersteine von Mobilität zu diskutieren.

In Vorträgen und Workshops werden unterschiedliche Themen rund um die Mobilität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angeboten. Dabei sollen verschiedene Hochschulbereiche aus unterschiedlichen Perspektiven berücksichtigt werden. Die Tagung bietet Mobilitätsbeauftragten, Leitungsverantwortlichen und Dozierenden zudem Raum zum ungezwungenen Austausch über die Grenzen hinweg und stellt eine Plattform für professionelles und mobilitätsförderndes Networking dar.

**> Samstag/Sonntag, 29./30. November 2008**  
**Einweihung der Neubauten Campus Bildung Kreuzlingen und  
175 Jahre Lehrerinnen- und Lehrerbildung Kanton Thurgau**

Das detaillierte Programm und eine Anmeldemöglichkeit finden Sie unter [www.phtg.ch](http://www.phtg.ch).

**Pädagogische Hochschule Thurgau.**

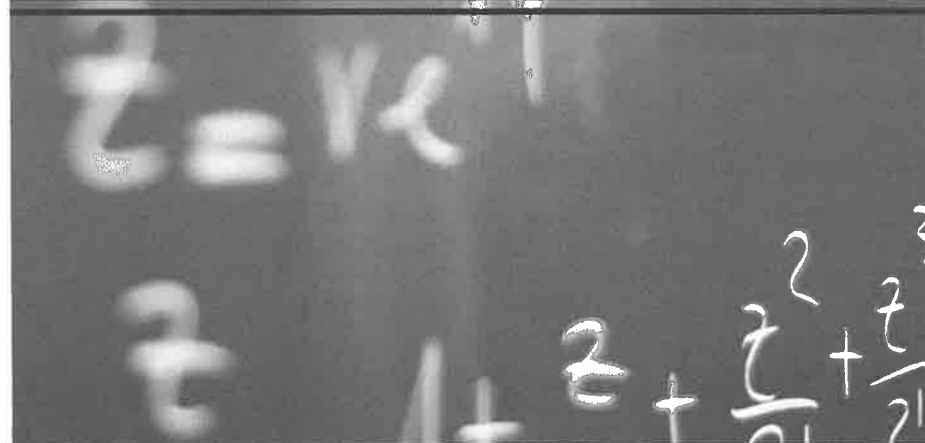




## **Master of Advanced Studies**

in Fachdidaktik | 2009–2011

## **Didaktik der Mathematik**



Diplom- und ergänzender Masterstudiengang

Informationen unter [www.weiterbildung-fd.unibe.ch](http://www.weiterbildung-fd.unibe.ch)

## **Vorschau**

**Heft 3/2008**

**Bildungsstandards und ihre Bedeutung für die Lehrerbildung**

**Heft 1/2009**

**Qualifizierung von Dozierenden auf der Hochschulstufe**

## **Weitere Themen in Planung**

- Spielräume des selbstgesteuerten Lernens für Studierende in der Lehrerbildung
- Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung
- Lehrmittel: Funktion und innovative Konzepte
- Erzieherische Funktion und Kompetenz von Lehrpersonen

## **Beiträge einreichen**

Beiträge zu diesen Themen können bei der Redaktion eingereicht werden.  
Bitte beachten Sie die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung:  
<http://www.bzl-online.ch/autoren/beitraege>

## **Impressum**

### **Abdruckerlaubnis**

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

### **Inserate und Büro**

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

### **Abonnementspreise**

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.  
Nichtmitglieder SGL: CHF 60.– Institutionen CHF 70.–  
Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.  
Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

### **Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen**

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach, 3506 Grosshöchstetten (Frau Eveline Schneuwly),  
Tel. 031 711 43 44, bz1@sis.edube.ch  
Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 20.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden  
(solange Vorrat).

### **Internetadressen**

**Beiträge zur Lehrerbildung**, <http://www.bzl-online.ch>  
**Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)**, <http://www.sgl-ssfe.ch>

### **Gestaltung**

**Regula Wernli**, Birchstrasse 8, 8057 Zürich, [regula.wernli@bluewin.ch](mailto:regula.wernli@bluewin.ch)

### **Layout**

**Büro CLIP**, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

### **Druck**

**Suter Print AG**, Postfach, 3072 Ostermundigen

**Kathrin Futter und Fritz C. Staub** Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung

**Alois Niggli, Markus Gerteis und Roger Gut** Wirken – erkennen – sich selbst sein: Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden und Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen

**Harm H. Tillema** Wissensproduktion im Teamlernen (Knowledge Productive Learning in Teams)

**Sibylle Rahm und Martin Lunkenbein** Optionen reflexiven Lernens durch Beobachtungen

**Kathrin Krammer, Claudia Lena Schnetzler, Nadja Ratzka, Kurt Reusser, Christine Pauli, Frank Lipowsky und Eckhard Klieme** Lernen mit Unterrichtsvideos: Konzeption und Ergebnisse eines netzgestützten Weiterbildungsprojekts mit Mathematiklehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz

**Annelies Kreis und Fritz C. Staub** Praxislehrpersonen als Unterrichtscoachs und als Mediatoren in der Rekontextualisierung unterrichtsbezogenen Wissens

**Karl Mäder** Anmerkungen zur Positionierung von Beratung im Schulfeld