



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Chancen der Fallanalyse in der Lehramtsausbildung
am Beispiel von Literaturunterricht“

Verfasserin

Hedwig Weiß

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 333 884

Studienrichtung lt. Studienblatt: UF Deutsch, UF Informatik und Informatikmanagement

Betreuer: Mag. Dr. Stefan Krammer

Vorbemerkung

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf Materialien, die im Zuge des interfakultären E-Learning-Projekts „Didaktik online – Online gestützte Planung, Beobachtung und Analyse von Unterricht“¹ der Universität Wien (Leitung: Alois ECKER und Martin HÄMMERLE) erstellt wurden. Teile der Theoriearbeit wurden von der Autorin selbst auf der während des Projekts entwickelten E-Learning-Plattform veröffentlicht und stehen für die Durchführung des in der Arbeit vorgestellten Pädagogischen Praktikums zur Verfügung.

Die in der Arbeit erwähnten Unterlagen der Studierenden wurden von diesen für Zwecke der Forschung und Lehre zur Verfügung gestellt.

Die Arbeit möchte ich Prof. Martin Hämmerle widmen, der mich zur Mitarbeit am Projekt „Didaktik Online“ eingeladen hat und von dessen fachlicher Kompetenz ich im Rahmen unserer Zusammenarbeit sehr profitieren konnte, sowie meinem Mann Arnold, der mich während der Erstellung motiviert und bei der Endkorrektur unterstützt hat. Außerdem bedanke ich mich bei meinen Eltern, die mir Ausbildung und Studium ermöglicht haben.

¹ Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung – Didaktik Online – <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=143> [Stand 15.3.2011]

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	7
2	ZIELDEFINITIONEN FÜR DIE LEHRAMTSAUSBILDUNG	9
2.1	„DOMÄNEN VON LEHRER/INNEN/PROFESSIONALITÄT“	10
2.2	DAS „VIER-SÄULEN-MODELL“	11
2.3	FORDERUNGEN UND MAßNAHMEN	14
3	DIE FALLANALYSE ALS ADÄQUATES MITTEL DER PROFESSIONALISIERUNG	16
3.1	DIE ROLLE DER PROFESSION	16
3.2	LEHRERINNEN- UND LEHRERHANDELN ALS PROFESSION	17
3.2.1	<i>Professionalisierungsbedürftigkeit</i>	17
3.2.2	<i>Komplexität professionellen pädagogischen Handelns</i>	18
3.2.3	<i>Professionalisierung als Entwicklungsprozess</i>	19
3.2.4	<i>Professionelles Handeln zwischen Wahrheit und Angemessenheit</i>	21
3.3	PROFESSIONSWISSEN UND SUBJEKTIVE THEORIEN	22
3.4	WICHTIGE MERKMALE DER BZW. FORDERUNGEN AN DIE FALLANALYSE.....	25
3.5	DIE FALLDEFINITION	28
4	ENTWICKLUNG EINES KONZEPTS ZUR FALLANALYSE AN DER UNIVERSITÄT WIEN	32
4.1	BESCHREIBUNG DES LEHRVERANSTALTUNGSDESIGNS	33
4.1.1	<i>Seminaristische Phase</i>	34
4.1.2	<i>Fallanalyse</i>	35
4.1.3	<i>Hospitationsphase</i>	36
4.1.4	<i>Unterrichtsphase</i>	37
4.1.5	<i>Analyse eigenen Unterrichts</i>	39
4.2	BESCHREIBUNG DES ANALYSEMODELLS – FREMDER UNTERRICHT	44
4.2.1	<i>Theoretische Grundlagen</i>	44
4.2.2	<i>Video als Medium der Fallanalyse</i>	45
4.2.3	<i>Lernplattform ELOISE</i>	46
4.2.4	<i>Zirkuläres Modell der Unterrichtsanalyse</i>	48
4.2.5	<i>Die Frage der Praxisrelevanz</i>	57
5	EIN FALLBEISPIEL AUS DEM LITERATURUNTERRICHT	61
5.1	DIE UNTERRICHTSSTUNDE	61

5.2	VERLAUFSBESCHREIBUNG DER STUNDE	61
5.3	DOKUMENTATION DER UNTERRICHTSSTUNDE	63
5.3.1	Verlaufsbeschreibung der Unterrichtsstunde	63
5.3.2	Transkript zur Unterrichtsstunde	63
5.3.3	Videoaufzeichnung der Unterrichtsstunde	64
5.3.4	Pädagogische Schwerpunkte der Betreuungslehrerin	65
5.3.5	Beschreibung der Schule und ihrer Schwerpunkte	65
5.3.6	Klassencharakteristik	65
5.3.7	Sitzplan	65
5.3.8	Planungsüberlegungen	65
5.3.9	Unterrichtsmaterialien	65
5.3.10	Tonaufnahme zur Vorbesprechung mit den Studierenden	66
5.3.11	Tonaufnahme zur Nachbesprechung	66
5.3.12	Auswertung des Fragebogens für die Schülerinnen und Schüler	66
5.3.13	Hospitationsbericht	67
6	EVALUIERUNG LITERATURDIDAKTISCHER FALLANALYSEN AUS DER LEHRPRAXIS	69
6.1	UNTERSUCHUNGSMATERIAL, THESEN, BEWERTUNGSKRITERIEN	69
6.1.1	Untersuchungsmaterial	69
6.1.2	Thesen	70
6.1.3	Methodik der Evaluation	70
6.2	FALLANALYSEN AM BEISPIEL DER ARBEITEN STUDIERENDER	71
6.2.1	Beispiel – Interpretation zum Thema Fragetechnik SS 2008	72
6.2.2	Beispiel – Interpretation zum Thema Fragetechnik SS 2010	76
6.2.3	Beispiel – Handlungsalternativen zum Thema Fragetechnik SS 2010	83
6.2.4	Beispiel – Interpretation zum Thema Literaturdidaktik SS 2010	90
6.2.5	Beispiel – Interpretation zum Thema Literaturdidaktik WS 2010	95
6.2.6	Beispiel – Handlungsalternativen zum Thema Literaturdidaktik WS 2010	101
6.3	ÜBERPRÜFUNG DER THESEN	109
7	RESÜMEE	113
8	VERZEICHNISSE UND NACHWEISE	114
8.1	LITERATURVERZEICHNIS	114
8.2	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	119
8.3	ANHANGSVERZEICHNIS	120

1 Einleitung

In Zusammenhang des Bologna-Prozesses stellte die Steuerungsgruppe Lehramt an der Universität Wien im Mai 2008 ein Positionspapier² vor, das sich einerseits mit der Gestaltung des Lehramtsstudiums im Konnex mit der Europäischen Studienarchitektur auseinandersetzt und andererseits Maßnahmen zur Qualitätssteigerung vorstellt. Als Ausgangspunkt dient dazu das „Vier-Säulen-Modell“ in der Lehramtsausbildung, das sich auf die Bereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraktikum bezieht und eine gleichberechtigte Zusammenarbeit dieser festlegt.

Ziel des Modells ist die Stärkung der „LehrerInnenkompetenz“³, unter der man professionelle fachwissenschaftliche, fachdidaktische, pädagogische, bildungswissenschaftliche, schulpraktische sowie unterrichtspraktische Kompetenzen versteht. Das Lehramtsstudium soll zum Erwerb und zum Ausbau dieser befähigen.

Einen vergleichbaren Ansatz verfolgt die Definition der fünf „Domänen von Lehrer/innen/professionalität“⁴ durch eine Arbeitsgruppe des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) mit dem Ziel der „(Weiter-)Entwicklung der Professionalisierung von (künftigen) österreichischen Lehrer/innen im internationalen Kontext“⁵. Reflexivität/Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Personal Mastery, Kollegialität und Differenzfähigkeit, diese Domänen werden als wichtige „Bausteine einer professionellen Praxis“⁶ in der Lehramtsausbildung zum Teil bereits umgesetzt, sind aber nach Ansicht der Arbeitsgruppe „in der Praxis wenig ausgeprägt“⁷.

Sowohl die von der Steuerungsgruppe vorgestellten Kompetenzen als auch die von der Arbeitsgruppe des BMUKK postulierten Domänen stellen einerseits allgemein umrissene, zum Teil aber auch konkret formulierte Forderungen an die universitäre Lehramtsausbildung.

² vgl. Entwicklung des Lehramtsstudiums im Rahmen der Europäischen Studienarchitektur. Positionspapier – http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/Lehrerinnen/080529_STGLA_Positionspapier.pdf [Stand 13.7.2010]

³ Positionspapier Steuerungsgruppe Lehramt – S. 2

⁴ vgl. Schratz, Michael; Schrittfesser, Ilse; Forthuber, Peter u. a.: Domänen von Lehrer/innen/professionalität. In: *Journal der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 2/2007

⁵ Schratz, Michael; Schrittfesser, Ilse; Forthuber, Peter u. a.: Domänen – S. 71

⁶ Schratz, Michael; Schrittfesser, Ilse; Forthuber, Peter u. a.: Domänen – S. 73

⁷ Schratz, Michael; Schrittfesser, Ilse; Forthuber, Peter u. a.: Domänen – S. 73

Die vorliegende Diplomarbeit versucht zu zeigen, dass die fallbezogene Arbeit mit Hilfe eines Lehrveranstaltungs- und Analysemodells, das am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien von Martin HÄMMERLE und Hedwig WEIB entwickelt wurde, als adäquates Instrument zur Unterstützung von Zielkompetenzen und zur Förderung der Domänen im Rahmen der Lehramtsausbildung dienen kann.

Der erste Teil der Arbeit fasst die von Steuerungsgruppe bzw. Arbeitsgruppe vorgestellten Zielkompetenzen und Domänen zusammen. Danach werden theoretische Positionen zu den Themen Professionalisierung und Fallarbeit vorgestellt, die für die Modellentwicklung relevant waren. Daran anschließend folgt die Beschreibung der Lehrveranstaltungs- und Analysemodelle, die im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung in einem kombinierten pädagogischen Praktikum entwickelt und evaluiert seit dem Wintersemester 2006 zum Einsatz kommen.

Anhand der Arbeitsergebnisse der Studierenden und ihrer Reflexionen wird anschließend an deren Vorstellung der Frage nachgegangen, inwieweit die postulierten Zielkompetenzen und Domänen durch die Modelle erreicht und gefördert werden konnten. Als Untersuchungsmaterial dienen dabei Arbeiten zu allgemein-didaktischen Themen und zu fachdidaktischen Fragestellungen aus dem Literaturunterricht, die bei der Analyse fremden Unterrichts anhand eines Unterrichtsvideos entstanden sind. Dabei wird im Besonderen der Leistung der Fallanalyse für die Fachdidaktik nachgegangen.

2 Zieldefinitionen für die Lehramtsausbildung

Für die Lehramtsausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen wird von Studierenden und Personen aus Bildungspolitik, Elternvertretung, Schulpraktikum und Erziehungswissenschaften die Forderung nach mehr Praxis und mehr Praxisorientierung gestellt. Helene BABEL⁸ findet dies auch durch eine Fragebogenerhebung unter Studierenden der Universität Wien aus dem Jahr 2004 bestätigt.

Als Ursache für den Ruf nach mehr Praxis sieht sie einerseits vereinfachte Vorstellungen vom Lehrberuf – mindestens zwölf Jahre eigener Schulerfahrung geben (scheinbares) Vorwissen⁹ – und andererseits den niedrigen Status des Lehrberufs. Im Vergleich dazu führt sie die Ausbildung in Medizin oder Rechtswissenschaften an, die erst mit einer vorgeschriebenen mehrjährigen Praxis als abgeschlossen gilt, während für angehende Lehrerinnen und Lehrer an AHS und BMHS in Österreich nur ein einjähriges Unterrichtspraktikum vorgesehen ist.¹⁰ In Zusammenhang mit der Forderung nach mehr Praxis sieht BABEL aber die Gefahr „einer Degradierung des Lehrberufs zu bloßem Handwerk“¹¹, denn neben der fachlichen Bildung wird auch Wissen zu Lehr/Lern-, Handlungs- und Entwicklungstheorien benötigt.

Im Zuge der Neustrukturierung der Lehramtsausbildung wurden einerseits im Jahr 2007 von einer Arbeitsgruppe des Bundesministeriums für Bildung, Unterricht, Kunst und Kultur und andererseits im Jahr 2008 von der Steuerungsgruppe Lehramt Konzepte und Zielkompetenzen definiert, die ihren Niederschlag in Aus- und Fortbildung finden sollen. Im Folgenden werden die Zielkompetenzen (Steuerungsgruppe Lehramt) und Domänen (Arbeitsgruppe des BMUKK) kurz vorgestellt, um anschließend aus ihnen Forderungen an die Lehramtsausbildung abzuleiten.

⁸ vgl. Babel, Helene: Praxis – das „Maoam“ der universitären LehrerInnenbildung. In: Bildung riskiert – Erziehungswissenschaftliche Markierung. Hrsg.: Dzierzbicka, Agnieszka; Kubac, Richard; Sattler, Elisabeth. Wien: Löcker, 2005. S. 123 - 130.

⁹ vgl. Babel, Helene: Praxis – das „Maoam“ der universitären LehrerInnenbildung – S. 124

¹⁰ vgl. Babel, Helene: Praxis – das „Maoam“ der universitären LehrerInnenbildung – S. 126

¹¹ Babel, Helene: Praxis – das „Maoam“ der universitären LehrerInnenbildung – S. 126

2.1 „Domänen von Lehrer/innen/professionalität“¹²

Michael SCHRATZ, Ilse SCHRITTESSER, Peter FORTHUBER, Gerhard PAHR, Angelika PASEKA und Andrea SEEL versuchen im Rahmen einer Arbeitsgruppe des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zur Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext auf Grundlage der eigenen Forschungsschwerpunkte und Expertisen ein Konzept von Professionalität zu definieren. Die dabei erarbeiteten Kompetenzfelder, die als Domänen bezeichnet werden, vereinen zwei Perspektiven der Diskussion zur Erziehungswissenschaft: den Blick auf den organisatorischen Rahmen der Schule und den auf die individuellen Bildungs- und Lernprozesse der Lehrpersonen. Dazu stellt die Arbeitsgruppe fest:

Diese [Domänen] sind zwar von der einzelnen Lehrperson zu erarbeiten bzw. zu entwickeln, zu ihrer vollen Entfaltung bedarf es jedoch nicht bloß individuellen Lernens, sondern Entwicklungsschüben des gesamten Systems (...).¹³

In der Diskussion um Professionalität wird Selbstreflexion als adäquates Mittel der Professionalisierung angesehen (u. a. OEVERMANN¹⁴), die Expertengruppe erachtet sie jedoch nur in Zusammenhang mit anderen Kompetenzfeldern als wirksam:

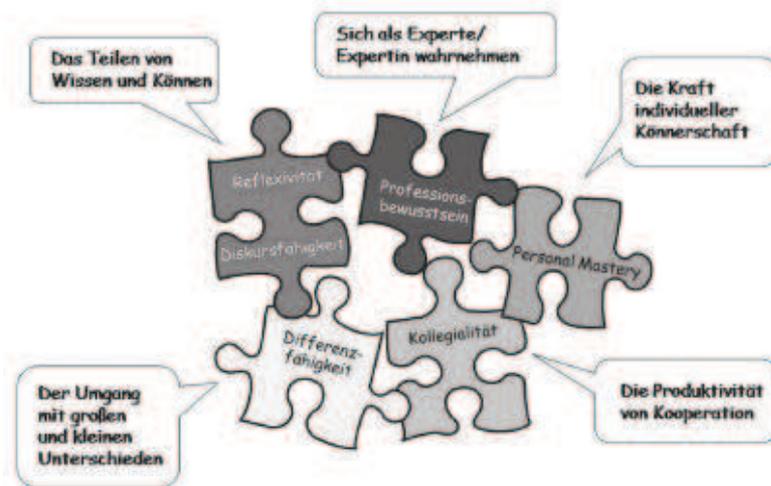


Abbildung 1 – Domänen von Lehrer/innen/professionalität¹⁵

¹² vgl. Schratz, Michael; Schritteser, Ilse; Forthuber, Peter u. a.: Domänen

¹³ Schratz, Michael; Schritteser, Ilse; Forthuber, Peter u. a.: Domänen – S. 71

¹⁴ vgl. Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Hrsg.: Combe, Arno; Helsper, Werner. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993 – S. 70 ff.

¹⁵ Schratz, Michael; Schritteser, Ilse; Forthuber, Peter u. a.: Domänen – S. 72

- **Reflexions- und Diskursfähigkeit** als „Entwicklung einer Fachsprache mit einer deutlichen wissenschaftlichen Fundierung“¹⁶
- **Professionsbewusstsein** zur Selbstthematisierung als Berufsstand in Ergänzung zur individuellen Reflexion
- **Kollegialität** zur „notwendige[n] Institutionalisierung von kollegialer Beratung“¹⁷
- **Differenzfähigkeit** als Fähigkeit zur „Individualisierung und Differenzierung auf Basis individueller Falldeutungen“¹⁸
- **Personal Mastery**, das „professionelle Selbst“¹⁹ als Grundvoraussetzung für die Entwicklungsfähigkeit in den anderen Kompetenzfeldern

Ein vergleichbarer Weg wird durch die Formulierung von Zielkompetenzen beschrrieben, die im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

2.2 Das „Vier-Säulen-Modell“

Die Steuerungsgruppe Lehramt, bestellt durch den Senat der Universität Wien, setzt sich vor allem aus Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Fachdidaktiken zusammen und versteht sich als „Think Tank zur strategischen Planung der Lehramtsstudien an der Universität Wien“²⁰. Sie versucht „die Ausarbeitung von zukunftsorientierten Konzepten der universitären LehrerInnenbildung“²¹ mit dem Ziel der Professionalisierung der Lehramtsstudierenden.

Die Arbeit der Steuerungsgruppe Lehramt war vor dem Hintergrund der (bildungs-)politischen Diskussion über Schulorganisation (Neue Mittelschule, AHS etc.) und

¹⁶ Schratz, Michael; Schrittmesser, Ilse; Forthuber, Peter u. a.: Domänen – S. 71

¹⁷ Schratz, Michael; Schrittmesser, Ilse; Forthuber, Peter u. a.: Domänen – S. 72

¹⁸ Schratz, Michael; Schrittmesser, Ilse; Forthuber, Peter u. a.: Domänen – S. 73

¹⁹ Schratz, Michael; Schrittmesser, Ilse; Forthuber, Peter u. a.: Domänen – S. 73

²⁰ Steuerungsgruppe Lehramt - <http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/lehrerinnenbildung-neu/steuerungsgruppe-lehramt> [Stand: 11.2.2011]

²¹ Steuerungsgruppe Lehramt [Stand: 11.2.2011]

Lehramtsausbildung ausgesetzt worden.²² Im März 2011 wurde eine neue Steuerungsgruppe vom Senat entsandt (Stand April 2011).²³

Für die Lehramtsausbildung an der Universität Wien schlägt die Steuerungsgruppe Lehramt das „Integrierte Vier-Säulen-Modell“ vor, das es zum Ziel hat, die vier Ebenen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraktikum „im Sinne einer tiefen Professionalisierung nutzbar [zu] machen“²⁴. Die formulierten Zielkompetenzen sollen in den Curricula der einzelnen Fächer angestrebt bzw. verfolgt werden. Dabei werden Forschung, Lehre und Weiterbildung in Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft vernetzt gesehen, die schulpraktische Ebene soll integrativ ausgebaut werden.

Als Zielkompetenzen werden genannt:

1. Theorie- und methodenorientierte fachbezogene Sachkompetenz

Durch den Austausch in der „scientific community“ sollen aktuelle theoretische und methodische Entwicklungen vermittelt werden und eine Einführung in Wissen, Denkstile und Methoden erfolgen.

2. Fachbezogene wissenschaftliche Analyse- und Problemlösungskompetenz

Die künftigen Lehrpersonen sollen „für SchülerInnen und für die Gesellschaft relevante Fragestellungen (...) erkennen und/oder (...) entwickeln“²⁵ können, um Lernenden „geeignete didaktische Szenarien“²⁶ bieten zu können.

Die Relevanz der Problemlösungskompetenz kann auch im Zusammenhang mit dem „Zukunftsbezug des pädagogischen Handelns“²⁷ gesehen werden, die Hans-Christoph KOLLER in einem Gedankenexperiment veranschaulicht: In der Lehramtsausbildung werden

²² Steuerungsgruppe Lehramt [Stand: 11.2.2011]: „Die Arbeit der Steuerungsgruppe Lehramt ist vorläufig offiziell sistiert, bis die politischen Vorgaben bekannt sind. Sitzungen finden weiterhin in unregelmäßigen Abständen anlassbezogen statt.“

²³ Steuerungsgruppe Lehramt [Stand: 15.4.2011]

²⁴ Positionspapier Steuerungsgruppe Lehramt – S. 1

²⁵ Positionspapier Steuerungsgruppe Lehramt – S. 7

²⁶ Positionspapier Steuerungsgruppe Lehramt – S. 7

²⁷ Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2008³ – S. 12 f.

junge Menschen darauf vorbereitet, während ihrer späteren Berufstätigkeit die kommende Generation auf eine noch völlig unbekannte Zukunft vorzubereiten.²⁸

Voraussetzung für die Gestaltung passender didaktischer Szenarien ist „die Fähigkeit, Problemlagen theoriebezogen zu analysieren“²⁹.

3. Theoriegeleitete fachdidaktische Reflexions- und Vermittlungskompetenz

Die Fachdidaktiken verstehen sich als Schnittstelle zwischen Fachdisziplin und Bildungswissenschaft, wobei sie ihre Paradigmen aus ihren Bezugsdisziplinen entwickeln und erhalten.

Sie schöpfen in der Beschreibung und Analyse fachdidaktischer Szenarien aber ebenso aus dem breiten Spektrum der Sozial-, Kommunikations- und Kulturwissenschaften [wie aus Fachdisziplin und Bildungswissenschaft].³⁰

4. Systematische Erkundungsfähigkeit, Planungsfähigkeit und Evaluierungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns

Erkundungsfähigkeit zielt auf die Erarbeitung empirisch gesicherten Wissens über Unterricht und Schule ab. Dazu gehört die Aneignung aktiver und passiver Kenntnisse empirischer Methoden zur Beobachtung, Beschreibung und Evaluierung von Unterricht, zur Erhebung, Dokumentation und Auswertung des Erfahrungswissens von LehrerInnen sowie ein Grundwissen und Grundverständnis über die methodische Logik von Schulleistungstests (PISA-Studie).³¹

Die Zielkompetenz der Planungsfähigkeit bezieht sich nicht nur auf Unterrichtsstunden, sondern auch auf Themen/Inhalte, Lernorganisation und Lehr-/Lernziele. Evaluierungsfähigkeit steht in Zusammenhang mit einem Qualitätsbegriff und dessen Umsetzung.

5. Kommunikationskompetenz, Diagnose-, Differenzierungs- und Integrationsfähigkeit

Unter dieser Zielkompetenz können einige der oben vorgestellten Domänen subsumiert werden: In der Kommunikationskompetenz findet sich die Diskursfähigkeit wieder, die auch den Anspruch darauf erhebt, ziel- und adressatengerecht zu sein. In Diagnose-,

²⁸ vgl. Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden – S. 12 f.

²⁹ Positionspapier Steuerungsgruppe Lehramt – S. 7

³⁰ Positionspapier Steuerungsgruppe Lehramt – S. 7

³¹ Positionspapier Steuerungsgruppe Lehramt – S. 8

Differenzierungs- und Integrationsfähigkeit lassen sich die Domänen Differenz- und Reflexionsfähigkeit identifizieren, wobei von der Steuerungsgruppe die sozialintegrativen Aspekte besonders hervorgehoben werden.

6. Professionsethos und (Selbst-)Reflexion

In der Zielkompetenz „Professionsethos und (Selbst-)Reflexion“ lassen sich die Domänen „Personal Mastery“ und Reflexivität identifizieren, wobei besonders die Kollegialität in den vorgeschlagenen organisatorischen Maßnahmen angesprochen wird.

2.3 Forderungen und Maßnahmen

Aus den Zielkompetenzen und Domänen lassen sich klare Forderungen an die Lehramtsausbildung ableiten, die im Positionspapier der Steuerungsgruppe Lehramt als Beispiel für didaktische Settings und organisatorische Maßnahmen zum Teil konkret ausformuliert sind. Im Folgenden werden jene Angaben der Steuerungsgruppe angeführt, die in Hinblick auf das Lehrveranstaltungsdesign und das Analysemodell, die in der vorliegenden Arbeit vorgestellt werden, relevant sind.

Da sich die Domänen den von der Steuerungsgruppe Lehramt definierten Fähigkeiten zuordnen lassen (vgl. Kapitel 2.2 Das „Vier-Säulen-Modell“ – S. 11 ff.), wird bei den Forderungen an die Lehramtsausbildung und bei der Evaluation der Studierendenarbeiten nur mehr auf die Zielkompetenzen Bezug genommen.

Im Zusammenhang mit der methodenorientierten fachbezogenen Sachkompetenz wird der „Kompetenzaufbau in fachspezifischen Methoden“³² als Beispiel für förderliche didaktische Settings genannt. Die „Entwicklung von Forschungsannahmen, die fachwissenschaftlichen, bildungswissenschaftlichen/pädagogischen und fachdidaktischen Interpretationen unterzogen werden können“³³, wird als hilfreiche Maßnahme zur Ausbildung einer fachbezogenen wissenschaftlichen Analyse- und Problemlösungskompetenz angesehen, wobei auf eine hermeneutische Vorgehensweise Bezug genommen wird. Weiters werden „[f]achdidaktisch angeleitete Planung, Durchführung,

³² Positionspapier Steuerungsgruppe Lehramt – S. 6

³³ Positionspapier Steuerungsgruppe Lehramt – S. 7

Beobachtung und Evaluierung von (Schul-)Unterricht“³⁴ durch praktische Unterrichtserfahrung und die Durchführung von kleinen Forschungsvorhaben³⁵ genannt.

Unter den didaktischen Settings, die für das Ziel „Kommunikationskompetenz, Diagnose-, Differenzierungs- und Integrationsfähigkeit“ beispielhaft angeführt werden, finden sich „systematische Beobachtung und Analyse von Unterrichtsprozessen“³⁶ sowie die angeleitete Nachbearbeitung beobachteten und selbst gehaltenen Unterrichts. Ebenso wird die „Fallanalyse im Sinne von Arbeit am Fall auf der Basis von Protokollen von Unterrichtsszenen, die etwa als Transkripte von Unterrichtsstunden oder auch als Filmsequenzen [sic!] vorliegen“³⁷ als förderlich angesehen. Weiters wird das „Bereitstellen von Angeboten zur Reflexion der eigenen Schüler/innenbiographie sowie exemplarisches Einüben in Fallbesprechungen oder Beratungssituationen in Form von Supervision oder ‚Intervision‘“³⁸ angeführt. Als konkrete didaktische Settings zur Förderung der Zielkompetenz „Professionsethos und (Selbst-)Reflexion werden die Reflexion der eigenen Schulerfahrungen³⁹ und die „Entwicklung von Ausbildungsangeboten zur Klärung der Selbstkonzepte, Wertekompetenz sowie der handlungsleitenden Wertmaßstäbe“⁴⁰ empfohlen, die nicht nur während der Ausbildung relevant sind, sondern auch in der Fortbildung ihren Platz finden sollen.

Unter diesen Forderungen wird konkret die Fallanalyse anhand von Transkripten oder Filmmaterial als didaktisches Setting angesprochen, ebenso die systematische Bearbeitung in der Analyse sowie praktische Erfahrungen in Beobachtung und Analyse. Daher wird im folgenden Kapitel auf die Fallanalyse als angemessenes Instrument bei der Professionalisierung eingegangen.

³⁴ Positionspapier Steuerungsgruppe Lehramt – S. 7

³⁵ vgl. Positionspapier Steuerungsgruppe Lehramt – S. 9

³⁶ Positionspapier Steuerungsgruppe Lehramt – S. 10

³⁷ Positionspapier Steuerungsgruppe Lehramt – S. 10

³⁸ Positionspapier Steuerungsgruppe Lehramt – S. 10

³⁹ vgl. Positionspapier Steuerungsgruppe Lehramt – S. 11

⁴⁰ Positionspapier Steuerungsgruppe Lehramt – S. 11

3 Die Fallanalyse als adäquates Mittel der Professionalisierung

3.1 Die Rolle der Profession

Die Fallanalyse kommt als Mittel zur Professionalisierung auch bei Medizinerinnen und Medizinern bzw. Juristinnen und Juristen zum Einsatz, deren Ausbildung Helene BABEL mit der von Lehrkräften vergleicht. Sie bezieht sich damit auf den Begriff der Profession, unter den Rudolf STICHWEH⁴¹ in seinem systemtheoretischen Ansatz⁴² auch die Lehrpersonen mit ihrer Rolle in der Wissensvermittlung einreicht. Als Charakteristikum der Professionen führt er das stark individualisierte Verhältnis zwischen Professionellen und Klientel an, das zum einen eine fallspezifische Problemlösung und zum anderen eine hohe interaktive Dichte mit sprachlicher Vermittlungskompetenz erfordert.

Fritz SCHÜTZE⁴³ geht in seinen symbolisch-interaktionistischen Überlegungen⁴⁴ von der Interaktion von Professionellen und Klientel aus. Die Profession ist dabei im Besitz von besonderem, den Laiinnen und Laien nicht vollständig zugänglichem Wissen mit wissenschaftlicher Grundlage. Für die Ausübung erhält sie von der Gesellschaft die „Lizenz“, zum Vorteil der Klientin bzw. des Klienten diesem Unannehmlichkeiten (oder sogar Schmerzen) zuzufügen.⁴⁵ Typischerweise hat der Tätigkeitsbereich der Profession Projekt- bzw. Fallcharakter und unterliegt somit einer nicht vorhersehbaren Entwicklung. Die Bearbeitung bzw. Lösung der vorliegenden Probleme kann dabei nur in Zusammenarbeit mit der Klientin bzw. dem Klienten erfolgen. Eine starke Berufsidentifikation kann bei der Professionsausübung zu Schwierigkeiten führen, wenn die notwendige Distanz gegenüber den bearbeiteten Fällen fehlt. Die professionelle Tätigkeit ist mit verschiedenen Störfaktoren konfrontiert. So müssen trotz des Gefälles bezüglich Wissens, Könnens und auch Macht zwischen Professionellen und Klientel Konsens und Freiwilligkeit die Arbeit

⁴¹ vgl. Stichweh, Rudolf: Profession in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Hrsg.: Combe, Arno; Helsper, Werner. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993. – S. 60ff.

⁴² vgl. Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia: Biographie und Profession. Eine Einleitung. In: Biographie und Profession. Hrsg.: Kraul, Margarete; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt 2002. – S. 7

⁴³ vgl. Schütze, Fritz: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien professionellen Handelns. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Hrsg.: Combe, Arno; Helsper, Werner. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993 – S. 190ff.

⁴⁴ vgl. Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia: Biographie und Profession – S. 7

⁴⁵ vgl. Schütze, Fritz: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen – S. 191

prägen. Weiters kann die unvorhersehbare Fallentwicklung zum Störfaktor werden, ebenso die Wahl des Zeitpunkts für ein Eingreifen.

Die stellvertretende Krisenbewältigung, die Ulrich OEVERMANN⁴⁶ in seinem strukturalistischen Zugang⁴⁷ als Aufgabe der Professionen sieht, ist neben der Anforderung der forschenden Weiterentwicklung der Wissensbasis, der Nicht-Standardisierbarkeit der Tätigkeit und der Kooperation der Klientel (Freiwilligkeit) ein Charakteristikum der Professionen. Durch die stellvertretende Krisenbewältigung kommt es zu einem Autonomieverlust auf Seiten der Klientel, der durch Hilfe zur Selbsthilfe wieder kompensiert werden soll. Als wichtiges Kennzeichen der Profession sind die Einzigartigkeit und Komplexität jedes einzelnen Falles zu sehen, die nicht zulassen, dass ein genau definierter Zielzustand vertraglich festgelegt und auch erreicht werden kann.⁴⁸

Aufgrund der Charakteristika der Professionen kann auch das Handeln von Lehrpersonen als eine solche eingeordnet werden, wie das nächste Kapitel zeigt.

3.2 Lehrerinnen- und Lehrerhandeln als Profession

3.2.1 Professionalisierungsbedürftigkeit

Für OEVERMANN sind die stellvertretende Krisenbewältigung im Anschluss an „die primäre Sozialisation durch die Familie“⁴⁹, „die Nicht-Standardisierbarkeit der pädagogischen Dienstleistung“⁵⁰ und die Neugierde als Voraussetzung im Arbeitsbündnis zwischen Lernenden und Lehrenden die Merkmale der Profession.

Als Zeichen fehlender Professionalisierung in der Pädagogik nennt OEVERMANN seine Beobachtung, dass „das Krisenhafte der Handlungspraxis [nicht als] selbstverständlicher Normalfall und (...) ein [mögliches] Scheitern“⁵¹ nicht als Kennzeichen der Profession verstanden werden.

⁴⁶ vgl. Oevermann, Ulrich: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Biographie und Profession. Hrsg.: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt 2002. S. 19 – 63

⁴⁷ vgl. Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia: Biographie und Profession – S. 7

⁴⁸ vgl. Koring, Bernhard: Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. Beiträge aus erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Sicht. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Hrsg.: Combe, Arno; Helsper, Werner. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993. – S. 333

⁴⁹ Oevermann, Ulrich: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit – S. 36

⁵⁰ Oevermann, Ulrich: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit – S. 36

⁵¹ Oevermann, Ulrich: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit – S. 51

Werner HELSPER sieht das Handeln von Lehrpersonen im Spannungsfeld von mehreren Gegensätzen:

Diese Antinomie von Nähe und Distanz, von Affektivität und affektiver Neutralität (...) wird umso spannungsreicher, je deutlicher ideale Anforderungen an Nähe formuliert und je universalistischer und spezifischer die Schule zugleich ausgeformt wird.⁵²

Vor allem die Forderung nach Chancengleichheit und Gleichbehandlung erhöht diese Spannung.

Ebenso steht die Forderung nach Einordnung des Einzelfalls in „verallgemeinerte Erklärungsmuster und theoretische Wissensbestände“⁵³ als Legitimation im Gegensatz zur fallrekonstruktiven Herangehensweise. (Subsumtion vs. Rekonstruktion)

Die Erziehung der Kinder zu einheitlichen, gesellschaftlichen Werten steht im Widerspruch zur Forderung nach individueller Differenzierung in einer komplexen sozialen Gesellschaft. (Einheit vs. Differenz)

Im Spannungsfeld dieser Antinomien kommt es zu Handlungsdilemmata. Diese können nach HELSPER nur durch Reflexion gelöst werden. Die notwendige Kompetenz muss über eine entsprechende Professionalisierung erreicht werden.

3.2.2 Komplexität professionellen pädagogischen Handelns

Werner ALTRICHTER und Peter POSCH⁵⁴ charakterisieren die berufliche Situation von Lehrpersonen folgendermaßen:

Komplexität: Eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst die Situation in der Klasse, die Wirkung von Handlungen erscheint allen Beteiligten unterschiedlich.

Einzigartigkeit: Die Unterrichtssituationen sind immer anders und einzigartig und in anderem Kontext (andere Klasse) nicht wieder herstellbar.

⁵² Helsper, Werner: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Biographie und Profession. Hrsg.: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe Cornelia. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt 2002 – S. 531f.

⁵³ Helsper, Werner: Antinomien des Lehrerhandelns – S. 532

⁵⁴ vgl. Altrichter, Werner; Posch, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007⁴ – S. 321f.

Instabilität: Die Handlungssituationen ändern sich laufend, daher ist auch eine Wiederholbarkeit nicht gegeben.

Ungewissheit: Aus der Komplexität der Situationen ergibt sich eine Ungewissheit bezüglich der Verlässlichkeit der Beobachtungen.

Wert- und Interessenskonflikte: Die Lehrperson stößt in ihren Handlungen immer wieder auf Dilemmata, intra- und interpersonal.

Die Ansprüche an professionelles pädagogisches Handeln sind durch diese Komplexität hoch und verlangen eine angemessene Vorbereitung auf die spätere Berufssituation. Dazu zählt auch die Konfrontation mit der Schulpraxis, die die Steuerungsgruppe Lehramt durch die Kooperation „zwischen Universität, Schulen und anderen Partnerinstitutionen“⁵⁵ umsetzen will.

3.2.3 Professionalisierung als Entwicklungsprozess

Auch Ewald TERHART sieht viele Gemeinsamkeiten von Lehramt und Professionen – darunter die Arbeit in sogenannten „People-Processing-“ bzw. „People-Changing-Organizations“ (in „personenverarbeitenden“ und -verändernden Institutionen), die sich vor allem darin gleichen, dass sie Beziehungsarbeit leisten:

Man agiert und reagiert als Mitglied dieser Organisationen auf das agierende und reagierende Gegenüber, wobei eben der personale Faktor sowohl fundamentale und notwendige Bedingungen der Möglichkeit des Gelingens als eben auch Ursache für das Mißlingen der auf den jeweiligen Organisationszweck bezogenen Interaktion ist.⁵⁶

Für den Lehrberuf kommt hinzu, dass es sich bei der Tätigkeit nicht nur um Beziehungs-, sondern auch um Erziehungsarbeit handelt.

[Der Lehrberuf] arbeitet (a) nicht mit Erwachsenen, sondern mit Kindern und Jugendlichen, die sich (b) nicht freiwillig in seine Hände begeben, und die er (c) bedingt durch das organisatorische setting nicht vornehmlich individuell,

⁵⁵ Positionspapier Steuerungsgruppe Lehramt – S. 2

⁵⁶ Terhart, Ewald: Lehrberuf und Professionalität. In: Erziehen als Profession. Hrsg.: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf. Opladen: Leske + Budrich 1992 – S. 110

sondern als Gruppe zu verarbeiten und zu verändern hat. Weiterhin ist zu berücksichtigen, daß ein Lehrer nicht nur auf der Beziehungsebene, sondern ebenso auch (d) auf der inhaltlichen Ebene der Vermittlung von Wissen wie schließlich (e) unter Orientierung auf bestimmte normative Prämissen (Erziehungsziele, Bildungsideale etc.) aktiv werden muß.⁵⁷

TERHART legt der Analyse des Verlaufs bei der Professionalisierung von Lehrpersonen einen entwicklungstheoretischen Zugang zugrunde. Um den ablaufenden Prozess zu untersuchen, schlägt er vor, „Lehrer in verschiedenen Abschnitten ihrer Berufsausbildung und Berufslaufbahn mit beruflichen Handlungs- und Entscheidungssituationen zu konfrontieren (z. B. durch Fallgeschichten, Video-Ausschnitte etc.), die sich auf verschiedene Aspekte der Lehrertätigkeit insgesamt beziehen“⁵⁸. Diese Entscheidungssituationen dienen dann als Grundlage für Kommentare, aus denen sich Entwicklungstendenzen rekonstruieren lassen. Anhand der gewonnenen Erkenntnisse wäre eine gezielte Weiterentwicklung in der Ausbildung von Lehrpersonen möglich.

Auf diesen Entwicklungsprozess nehmen auch Bardo HERZIG, Silke GRAFE und Peter REINHOLD mit ihrem Modell des digitalen Portfolios Bezug, das die Möglichkeit der Dokumentation bereits geleisteter Arbeiten (Planung, Unterricht und Reflexion) ermöglicht.⁵⁹

Die Professionalisierung ist auch nach Werner HELSPER, Heinz-Hermann KRÜGER und Ursula RABE-KLEBERG als ein nicht abgeschlossener Prozess zu verstehen, „ohne dass Ziel und Weg in teleologischer Weise bestimmbar“⁶⁰ wären. Dieses Verständnis kann als klarer Hinweis auf berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung gewertet werden, die auch im Positionspapier der Steuerungsgruppe Lehramt als eine Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstanden wird.⁶¹

⁵⁷ Terhart, Ewald: Lehrerberuf und Professionalität – S. 110

⁵⁸ Terhart, Ewald: Lehrerberuf und Professionalität – S. 126

⁵⁹ vgl. Herzig, Bardo; Grafe, Silke; Reinhold, Peter: Reflexives Lernen mit digitalen Videos – zur Auseinandersetzung mit dem Theorie-Praxisverhältnis in der Lehrerausbildung. In: Nimm doch mal die Kamera! – Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung – Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften. Hrsg.: Welzel, Manuela; Stadler, Helga. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2005 – S. 56 ff.

⁶⁰ Helsper, Werner; Krüger, Heinz Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula: Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1/2000. – S. 10

⁶¹ vgl. Positionspapier Steuerungsgruppe Lehramt – S. 2

3.2.4 Professionelles Handeln zwischen Wahrheit und Angemessenheit

Im professionellen Handeln geht es in der Stellung zwischen Wissenschaft und Praxis nach den Überlegungen von Bernd DEWE, Wilfried FERCHHOFF und Frank-Olaf RADTKE nicht so sehr um die Vermittlung zwischen diesen, sondern um das In-Beziehung-Setzen der Urteilsformen „Wahrheit“ und „Angemessenheit“.

Wissenschaft	Profession	Praxis
Wissen		Können
Wahrheit	Wahrheit und Angemessenheit	Angemessenheit
Begründung		Entscheidung

Abbildung 2 – Profession zwischen Wissenschaft und Praxis⁶²

Professionen bilden eine Institutionalisierungsform der Relationierung von Theorie und Praxis, in der wissenschaftliche Wissensbestände praktisch-kommunikativ in den Prozeß der alltäglichen Organisation des Handelns und der Lösung hier auftretender Probleme eingewoben werden.⁶³

Damit ist eine wichtige Anforderung an die Lehrperson, die von der didaktischen Wissenschaft bereitgestellten Erkenntnisse in angemessener Weise in die pädagogische Praxis einfließen zu lassen, was Hannes UMMEL, Claudia SCHEID und Ingo WIENKE als professionellen Habitus⁶⁴ bezeichnen. Für diesen Berufshabitus fordern Frank OHLHAVER und Andreas WERNET, dass er zugleich „Überzeugung, Kritik und praktische(...)Alternative“⁶⁵ zum Ziel haben muss.

⁶² vgl. Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf: Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch. In: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Hrsg.: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf. Opladen: Leske + Budrich 1992. – S. 82

⁶³ Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf: Das „Professionswissen“ von Pädagogen – S. 82

⁶⁴ vgl. Ummel, Hannes; Scheid, Claudia; Wienke, Ingo: Fallrekonstruktion als Mittel der Professionalisierung. Beiträge zur Lehrerbildung, 23(1) – S. 87

⁶⁵ Ohlhaber, Frank; Wernet, Andreas: Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung. In: Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Hrsg.: Ohlhaber, Frank; Wernet, Andreas. Opladen: Leske + Budrich 1999 – S. 25

Diese Verbindung zwischen Theorie und Praxis wird in der wissenschaftlichen Diskussion als eine spezielle Form des Wissens definiert bzw. als eine Verknüpfung von gewissen Formen des Wissens interpretiert.

3.3 Professionswissen und subjektive Theorien

DEWE/FERCHHOFF/RADTKE benennen das Wissen, das „als eigenständiger Bereich zwischen praktischem Handlungswissen, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem systematischen Wissenschaftswissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungszusammenhang unterliegt“⁶⁶, steht, als „Professionswissen“. Sie betonen dabei, dass es sich dabei nicht um eine „individuelle Schöpfung“⁶⁷ handelt, sondern das Nützen eines „berufsspezifisch bereitgestellten Fundus“⁶⁸. Dieser Wissensfundus wird als pädagogische Konvention von einer Generation von Lehrkräften an die nächste weitergegeben, indem die erlebten Handlungsmuster unhinterfragt reproduziert werden.

Wenn Professionswissen als unreflektierte Reproduktion „von selbst erlittenen Instruktions-, Reparatur- und Reaktionsmuster[n]“⁶⁹ verstanden wird, kann dies nur kritisiert werden, da keine Weiterentwicklung des Handlungswissens – also keine Professionalisierung – stattfindet.

Hanns-Dietrich DANN charakterisiert die „Subjektiven Theorien“⁷⁰ als unbewusst existierende Muster mit Argumentationsstruktur, die dem Handeln zugrunde liegen. Sie haben „handlungsleitende oder handlungssteuernde Funktion“⁷¹, können aber der handelnden Person bewusst zugänglich gemacht werden. Dadurch wird das „knowing how“ des Erfahrungswissens in ein „knowing that“⁷² der bewussten subjektiven Theorien übergeführt.

Die subjektiven Theorien können als individuelle Aggregate der verschiedenen Wissensformen verstanden werden und bilden die Grundlage für jedes unterrichtliche

⁶⁶ Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf: Das „Professionswissen“ von Pädagogen – S. 81

⁶⁷ Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf: Das „Professionswissen“ von Pädagogen – S. 88

⁶⁸ Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf: Das „Professionswissen“ von Pädagogen – S. 88

⁶⁹ Bauersfeld, Heinrich: Fallstudien in der Lehrerbildung – wozu? In: Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Hrsg.: Ohlhaber, Frank; Wernet, Andreas. Opladen: Leske + Budrich 1999 – S. 192

⁷⁰ Dann, Hanns-Dietrich: Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 7(2) – S. 248

⁷¹ Dann, Hanns-Dietrich: Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns – S. 248

⁷² Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf: Das „Professionswissen“ von Pädagogen – S. 85

Handeln. Sie stellen die Verbindung zwischen Theorie und Praxis her, zwischen Theoriewissen und Handlungs- und Erfahrungswissen (vgl. Abbildung 3).

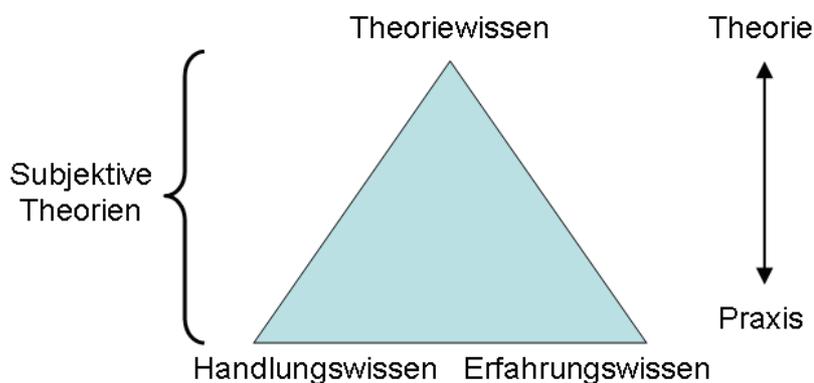


Abbildung 3 – Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Kontext unterschiedlicher Wissensformen⁷³

Für die Weiterentwicklung der subjektiven Theorien hin zu einem adäquaten Professionswissen ist es notwendig, dass sich die Lehrperson immer wieder mit allen Wissensformen konfrontiert, sich also auch bewusst mit dem Theoriewissen auseinandersetzt. Eine erfahrene Lehrkraft greift bei der Unterrichtsplanung und bei ihren Handlungen auf das Handlungswissen zurück und bezieht sich meistens auf konkrete Situationen der Unterrichtspraxis, weswegen man es auch als „Fallwissen“ bezeichnen könnte. Fehlt dieses Wissen, gewinnen die subjektiven Theorien an Relevanz für Agieren und Reagieren im Unterricht. Damit steigt aber auch die Notwendigkeit, diese Theorien zu hinterfragen und anhand des wissenschaftlich gesicherten Wissens zu überprüfen.

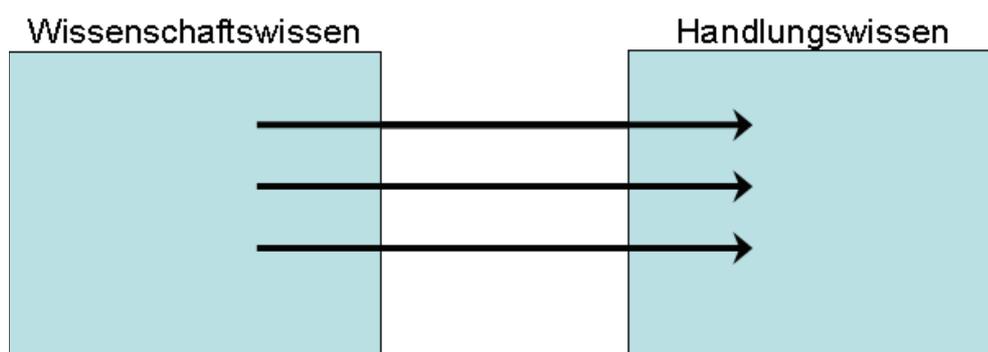


Abbildung 4 – direkter Wissenstransfer von Theorie zu Praxis

Das Transfermodell (vgl. Abbildung 4), das eine direkte Wissensübertragung von der Theorie in die Praxis annimmt, vernachlässigt die Komplexität pädagogischen Handelns.

⁷³ vgl. Herzig, Bardo; Grafe, Silke; Reinhold, Peter: Reflexives Lernen mit digitalen Videos – S. 48

Auf dieses scheinen sich Studierende zu beziehen, wenn sie Theoriewissen als nicht praxisrelevant empfinden.⁷⁴

Das Modell von DEWE/FERCHHOFF/RADTKE weist Theorie- und Handlungswissen verschiedene Funktionen zu (vgl. Abbildung 2 – S. 20): So sei das Theoriewissen dem Kriterium der Wahrheit verpflichtet, während das Handlungswissen sich an der Angemessenheit orientiere. Welche Transformationsprozesse in der Verknüpfung der beiden Wissensarten geschehen, ist nur ungenau definiert.

Als drittes Modell stellen BARDO/GRAFE/REINHOLD eine Variante vor, bei der „es darauf ankommt, Theorie und Praxis bzw. Wissenschaftswissen und Handlungssituationen in Relation zueinander zu stellen.“⁷⁵

Aus der Sicht des Lernenden stellt dies eine Reflexionsleistung – die wir im Folgenden als reflexives Lernen bezeichnen – dar, deren Ziel es ist, die Fähigkeit zu entwickeln, Wissenschaftswissen (in diesem Falle fachdidaktisches und allgemein didaktisches Wissen) zu spezifischen Lehr- und Lernsituationen sowie zu individuellen subjektiven Theorien in Beziehung zu setzen und in ersten berufspraktischen Erfahrungen auszuwerten (...).⁷⁶

Aufgabe der Lehramtsausbildung sollte es daher sein, den Studierenden zu ermöglichen, neue Handlungsstrukturen „durch die Auseinandersetzung mit Situationen fremden unterrichtlichen Handelns und mit Situationen eigenen unterrichtlichen Handelns“⁷⁷ zu entwickeln.

Als Ziel der Verknüpfung von Theorie und Praxis sieht Roland MESSMER die bewusste Konfrontation mit Problemen der Unterrichtspraxis.

Damit wird der Umgang mit Unsicherheit gelernt – mitunter ein wesentlicher Teil der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern – und nicht eine falsche Sicherheit,

⁷⁴ vgl. Herzig, Bardo; Grafe, Silke; Reinhold, Peter: Reflexives Lernen mit digitalen Videos – S. 51

⁷⁵ Herzig, Bardo; Grafe, Silke; Reinhold, Peter: Reflexives Lernen mit digitalen Videos – S. 51

⁷⁶ Herzig, Bardo; Grafe, Silke; Reinhold, Peter: Reflexives Lernen mit digitalen Videos – S. 51f.

⁷⁷ Herzig, Bardo; Grafe, Silke; Reinhold, Peter: Reflexives Lernen mit digitalen Videos – S. 52

die sowohl von Theorie als auch von Praxisanleitungen suggeriert werden kann.⁷⁸

Gerade dieser Umgang mit Unsicherheit stellt eine wichtige Kompetenz im Sinne professionellen Handelns dar.

3.4 Wichtige Merkmale der bzw. Forderungen an die Fallanalyse

Die Tätigkeit der Professionistin bzw. des Professionisten ist die Arbeit mit Fällen. Aus dem Verständnis heraus, dass der Lehrberuf zu den Professionen zählt, ergibt sich die Fallanalyse als adäquates Mittel zur Professionalisierung, zur Bildung und (Weiter-)Entwicklung von Professionswissen und zur Einübung in die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis.

Eine Forderung an die Fallanalyse ist es daher, Praxisbezug herzustellen. Dies kann nach Gunter OTTO nur als Versuch verstanden werden,

- (1) die der Praxis inhärente Theorie aufzudecken,*
- (2) die der Praxis und den Interessen der an der Praxis handelnden Beteiligten adäquaten Theorien situationsbezogen, handlungsbezogen weiterzuentwickeln und*
- (3) die Begründbarkeit von Praxis durch Theorie und die Konsistenz von Theorie und Praxis zu überprüfen sowie gegebenenfalls alternative Praxis zu antizipieren(...)⁷⁹*

Aus diesen Punkten lassen sich einige wichtige Merkmale (bzw. Schritte) für die Arbeit mit Fallanalysen ableiten, die im Folgenden durch ihre Formatierung markiert sind.

Am Anfang steht eine *explizite Aufklärung über die unbewusste Tradierung von Lehrerinnen- und Lehrerverhalten* in der Schule, die die Gefahr der bloßen Reproduktion von Handlungsmustern in sich trägt. Um dies zu erreichen, ist es notwendig, die *subjektiven Theorien* aufzudecken, die dem eigenen Handeln zugrunde liegen, und ihre Überprüfung anzuregen.

⁷⁸ Messmer, Roland: Lernen aus Fallgeschichten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 19(1) – S. 91

⁷⁹ Otto, Gunter: Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik. Band 3: Didaktik und Ästhetik. Seelze: Kallmeyer 1998 – S. 251f

Ein wichtiger Schritt ist dabei die „Irritation eingespielter Sichtweisen auf Unterricht“⁸⁰, die den Ausgangspunkt für Lernprozesse darstellt.

*Sie führt dazu, daß viele Phänomene ihre Selbstverständlichkeit verlieren und einer Neu-Bewertung zugänglich werden (...).*⁸¹

Dies kann nur in einer Umgebung stattfinden, die von Handlungsdruck entlastet ist und die notwendige Distanz zum Unterrichtsgeschehen herstellt, sowohl für eine lehrende als auch für eine beobachtende Person. (siehe Kapitel 4.2.4.2 Vorerfahrungen – S. 50)

Zur Charakteristik der Aktionsforschung nach Herbert ALTRICHTER, Waltraud LOBENWEIN und Heike WELTE zählt, dass die Fragestellungen aus der jeweils eigenen Praxis formuliert werden und sich an aktuellen „Problemen“ der Lehrperson orientieren.⁸² Damit wird *eigenes Handeln und Erleben zum Handlungsimpuls* für Reflexion und entspricht die Durchführung einer Fallanalyse eher den Interessen der Forschenden, wenn die *Fragestellung zum Fall aus den eigenen Erfahrungen und Interessen* formuliert wird. (siehe Kapitel 4.2.4.3 Forschungsfrage – S. 51)

Axel FEHLHABER und Detlef GARZ betonen, dass die Studierenden den Nutzen des forschenden Zugangs in ihrer Ausbildung erfahren müssen⁸³, den sie vor allem in der *Praxisrelevanz* sehen (vgl. auch GRUSCHKA⁸⁴). Nur dann kann von ihnen erwartet werden, dass sie für ihr späteres Berufsleben eine forschende Grundhaltung einnehmen (siehe Kapitel 4.2.5 Die Frage der Praxisrelevanz – S. 57).

Für die Durchführung von Fallanalysen im Rahmen einer Lehrveranstaltung wird in vielen Fällen eine Vorauswahl der Analysesequenz getroffen, wobei HELSPER fordert, „daß die

⁸⁰ Helsper, Werner: Eine halbierte Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen? – Reflexionen zum Ansatz Götz Krummheuers. In: Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Hrsg.: Ohlhaver, Frank; Wernet, Andreas. Opladen: Leske + Budrich 1999 – S. 129

⁸¹ Fehlhaber, Axel; Garz, Detlef: Das nichtbefragte Lehren ist nicht lehenswert – Analysen zum religionspädagogischen Habitus. In: Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Hrsg.: Ohlhaver, Frank; Wernet, Andreas. Opladen: Leske + Budrich 1999 – S. 66

⁸² vgl. Altrichter, Herbert; Lobenwein, Waltraud; Welte, Heike: PraktikerInnen als ForscherInnen; Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Handbuch – Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Hrsg.: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore. Weinheim, München: Juventa 1997 – S. 643

⁸³ vgl. Fehlhaber, Axel; Garz, Detlef: Das nichtbefragte Lehren ist nicht lehenswert – S. 65

⁸⁴ vgl. Gruschka, Andreas: Die Entzauberung des Klausurrituals: Aus Widersprüchen lernen. In: Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Hrsg.: Ohlhaver, Frank; Wernet, Andreas. Opladen: Leske + Budrich 1999 – S. 176

Studierenden mit vielfältigen Aspekten des schulischen Geschehens konfrontiert werden“⁸⁵.

Mit dem Einsatz von Fallanalysen sollen sie in der Verknüpfung von Theorie und Praxis Reflexionskompetenz erlangen und an eine theoriegeleitete, forschende Praxis herangeführt werden. Die „engagierte Teilnahme [der Studierenden] in Interpretationsprozessen“⁸⁶ ist unbedingt notwendig, wie Heinrich BAUERSFELD betont, da nur so ein aktives infrage Stellen der (ersten) Deutungen anhand der subjektiven Theorien und deren Änderung erreicht werden kann.

Das In-Beziehung-Setzen von Theorie- und Handlungswissen im Zuge einer Fallanalyse hilft, die Praxis zu hinterfragen und die *Entscheidungen in der Praxis auf ihre Angemessenheit und Begründbarkeit hin zu überprüfen*. Es geht dabei darum, den konkreten (Einzel-)Fall in theoretische Modelle einzuordnen und vice versa diese damit direkt auf die unterrichtliche Praxis zu beziehen. (siehe Kapitel 4.2.4.6 Theoriegeleitete Interpretation – S. 54 und Kapitel 4.2.4.7 Handlungsalternativen – S. 55)

BAUERSFELD sieht jedoch nicht die Ausbildung von „perfekte[n] Interpretierer[n]“⁸⁷ als Ziel des Lehramtsstudiums.

*Wohl aber kommt es bei der Anleitung darauf an, daß die Lehrerstudenten Distanz gewinnen zu ihren allzu geläufigen Erstinterpretationen, daß sie ihre Deutungsrepertoires erweitern und damit an Urteilsfähigkeit wie an Selbstreflektiertheit zunehmen.*⁸⁸

Die angeleitete Übertragung von Videodaten einer aufgezeichneten Unterrichtsstunde in ein Transkript hilft, die Menge an Daten zu strukturieren, zu sequenzieren und zu abstrahieren. Dadurch kann der Schritt in die Distanz verstärkt eingeübt werden.

⁸⁵ Helsper, Werner: Eine halbierte Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen? – S. 129

⁸⁶ Bauersfeld, Heinrich: Fallstudien in der Lehrerausbildung – wozu? – S. 203

⁸⁷ Bauersfeld, Heinrich: Fallstudien in der Lehrerausbildung – wozu? – S. 205

⁸⁸ Bauersfeld, Heinrich: Fallstudien in der Lehrerausbildung – wozu? – S. 205

Bei der Fallanalyse kann man der Methode der objektiven Hermeneutik nach OEVERMANN folgen, der die Hermeneutik „als *Hilfdisziplin bei der wissenschaftlichen Suche nach Erkenntnis und Wahrheit*“⁸⁹ versteht.

Ein objektiv hermeneutisches Vorgehen in der Analyse bewirkt einerseits eine Rekonstruktion des Falls – „was der Fall ist“⁹⁰ –, andererseits aber auch eine Dekonstruktion, weil es der Frage nachgeht, „was der Fall nicht ist, was er aber hätte sein können“⁹¹. Damit öffnet sich der Blick für Handlungsalternativen, die Komplexität von Unterricht und eine veränderbare Praxis.

Das Verständnis der Alltagspraxis als permanente Krise – wie in der objektiven Hermeneutik – kommt der Auffassung der professionellen Lehrtätigkeit entgegen: So wird unterstrichen, dass das Krisenhafte – das Nicht-Verstehen oder Nicht-Wissen – als der Normalfall betrachtet werden muss.⁹²

Essentiell für die Durchführung einer Fallanalyse ist zu Beginn die Definition des Falles, die durch unterschiedliche Herangehensweisen erfolgen kann.

3.5 Die Falldefinition

Jede menschliche Handlung unterliegt einer permanenten Evaluation durch handelnde und beobachtende Personen. Abhängig vom Ergebnis dieser Bewertung und von der Intention der Akteure ergibt sich die Reaktion bzw. die nachfolgende Aktion. Dabei bietet sich eine Vielzahl von Möglichkeiten, im Moment zu agieren bzw. zu reagieren (vgl. Abbildung 5).

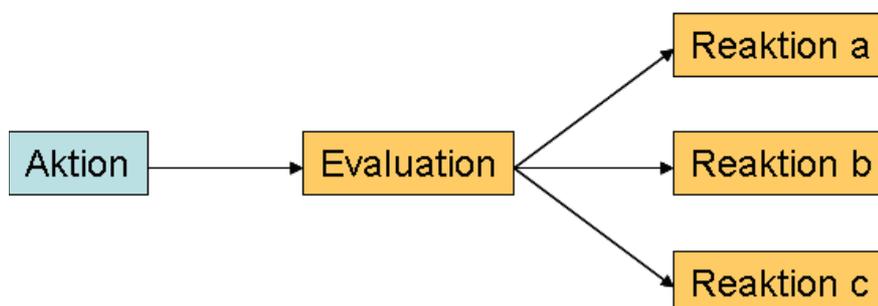


Abbildung 5 – Abfolge von Aktion, Evaluation und mehreren Reaktionsmöglichkeiten

⁸⁹ Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1991 – S. 114

⁹⁰ Fehlhaber, Axel; Garz, Detlef: Das nichtbefragte Lehren ist nicht lehenswert – S. 64

⁹¹ Fehlhaber, Axel; Garz, Detlef: Das nichtbefragte Lehren ist nicht lehenswert – S. 64

⁹² vgl. Oevermann, Ulrich: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit – S. 51

Aus diesem Verständnis heraus lässt sich einerseits der Ausgangspunkt für mögliche Fallanalysen definieren, andererseits zeigt sich der Handlungsdruck, unter dem im (Berufs-)Alltag die Beurteilung von Aktionen stattfindet.

OHLHAVER/WERNET sehen „im schulpädagogischen Kontext das berufliche Handeln als solches“⁹³ als „den Fall“, was plakativ formuliert werden könnte: „Alles ist der Fall“.

Von der objektiven Hermeneutik⁹⁴ wird die Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten thematisiert und daraus als adäquate Analysemöglichkeit die Sequenzanalyse abgeleitet.

*Dabei wird unter Sequentialität nicht ein triviales zeitliches oder räumliches Nacheinander bzw. Hintereinander verstanden, sondern die mit jeder Einzelhandlung als Sequenzstelle sich von neuem vollziehende, durch Erzeugungsregeln generierte Schließung vorausgehend eröffneter Möglichkeiten und Öffnung neuer Optionen in eine offene Zukunft.*⁹⁵

Unter diesem Gesichtspunkt kann der Ausgangspunkt für Fallanalysen definiert werden als „An jeder Stelle ist der Fall“.

Von Reinhard FATKE wird Fallarbeit folgendermaßen charakterisiert:

*Fallarbeit zielt also vorrangig auf die praktische Lösung eines Praxisproblems, das sich in der Regel in der Auffälligkeit – eben in auffallenden Verhaltensmustern – einer Person (oder einer Gruppe) manifestiert.*⁹⁶

Verkürzt könnte man diese Aussage formulieren als „Das Auffällige ist der Fall“⁹⁷.

⁹³ Ohlhaber, Frank; Wernet, Andreas: Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft – S. 20 (Fußnote)

⁹⁴ vgl. Oevermann, Ulrich: Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung – <http://www.ihs.de/publikationen.htm> [Stand 23.8.2008]

⁹⁵ Oevermann, Ulrich: Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung [Stand 23.8.2008] – S. 9

⁹⁶ Fatke, Reinhard: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Handbuch – Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Hrsg.: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore. Weinheim, München: Juventa 1997 – S. 59

⁹⁷ vgl. Fatke, Reinhard: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft – S. 61

Dieses Verständnis ist in der Aktionsforschung nach ALTRICHTER/POSCH das Motiv für die Erforschung eigenen Unterrichts:

PraktikerInnen formulieren Fragestellungen aus ihrer eigenen Erfahrung, die sie als bedeutsam für ihre Berufstätigkeit ansehen (und nicht solchen, die vielleicht gerade in der wissenschaftlichen Diskussion en vogue sind).⁹⁸

Die Auffassung, nur das Auffällige sei für die Analyse relevant, birgt jedoch die Gefahr in sich, dass die im Verborgenen liegenden Ursachen für Probleme übersehen und übergangen werden. Auch die Angepasstheit von Schülerinnen und Schülern kann Ausdruck von Störungen sein.

Lee S. SHULMAN definiert den Fallbegriff folgendermaßen:

Genau betrachtet ist ein Fall nicht einfach ein Bericht über ein Ereignis oder einen Vorfall. Etwas einen Fall zu nennen beinhaltet immer eine theoretische Behauptung: die Annahme nämlich, daß es sich um einen „Fall von Etwas“ oder um ein Element (Beispiel) einer größeren Ereignisklasse handelt.⁹⁹

Die Leistung der Professionellen ist dabei die Bildung von Analogien zu bereits ihnen bekannten Fällen. Sie erfolgt über die zur Interpretation verwendeten aus dem Theoriewissen stammenden Begriffe und stellt die Anforderung, dass der Fall „expliziert, zerlegt und neu zusammengesetzt werden“¹⁰⁰ muss. Die Verknüpfung mit Theoriewissen ist dabei Pflicht:

Atheoretisches Fallwissen bleibt Anekdote, eine Parabel ohne Moral.¹⁰¹

Als Gegenstand der Fallanalyse kann sowohl eigenes als auch fremdes Handeln dienen, da für die Bearbeitung von Fallbeispielen die subjektiven Theorien die Grundlage darstellen und hinterfragt werden. Zum Einüben in die Vorgehensweise einer Fallanalyse eignet sich fremder Unterricht vielleicht sogar besser, da von vornherein eine größere

⁹⁸ Altrichter, Herbert; Posch, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – S. 15

⁹⁹ Shulman, Lee S.: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Unterrichten als Beruf: neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Hrsg.: Terhart, Ewald. Köln, Wien: Böhlau 1991 – S. 155

¹⁰⁰ Shulman, Lee S.: Von einer Sache etwas verstehen – S. 156

¹⁰¹ Shulman, Lee S.: Von einer Sache etwas verstehen – S. 157

Distanz gegeben ist, die wiederum für die Beobachtung und Interpretation von unterrichtlichem Handeln notwendig ist.

Wie die Umsetzung eines Konzepts der Fallanalyse in der Lehramtsausbildung aussehen kann, wird im folgenden Kapitel anhand eines konkreten Lehrveranstaltungsmodells gezeigt.

4 Entwicklung eines Konzepts zur Fallanalyse an der Universität Wien

Im Rahmen des interfakultären E-Learning-Projekts „Didaktik online – Online gestützte Planung, Beobachtung und Analyse von Unterricht“¹⁰² der Universität Wien (Leitung: Alois ECKER und Martin HÄMMERLE) wird am Institut für Bildungswissenschaft ein kombiniertes Pädagogisches Praktikum „Reflexions- und Handlungslernen“ als Teil der pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung angeboten. Im Rahmen dieses Seminars, geleitet von Martin HÄMMERLE und mir, werden von Studierenden Fallanalysen fremden und eigenen Unterrichts durchgeführt. Als Ziele des Seminars sind angegeben:

- *die Förderung einer selbstreflexiven und forschenden Grundhaltung hinsichtlich des eigenen pädagogischen Selbstverständnisses,*
- *die Reflexion eigener kommunikativer Stärken/Schwächen, die Förderung kommunikativer Kompetenzen (Ich- und Sozialkompetenz) und Entwicklung authentischer Verhaltensziele,*
- *die Ausbildung der Reflexions-, Beobachtungs- und Feedbackkompetenz,*
- *die systematische und kriterienorientierte Beobachtung und Analyse unterrichtlicher Prozes[s]e,*
- *[der Erwerb/die Erweiterung] von Reflexions-, Theorie- und Handlungswissen,*
- *die Erkundung von Schulwirklichkeiten und die Auseinandersetzung mit dem Professionswissen von SchulpraxisexpertInnen,*
- *Planung, Dur[ch]führung und Reflexion einer Unterrichtseinheit in Kooperation mit BetreuungslehrerInnen,*
- *die Vorbereitung des fachbezogenen Praktikums,*
- *[der] Erwerb von Forschungs- (teilnehmende Beobachtungen und systematische Analyse von Unterrichtsvideos) und eLearning-Kompetenz¹⁰³*

¹⁰² Didaktik Online – <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=143> [Stand 15.3.2011]

¹⁰³ Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien SS 2009 – http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=190312&show_info_gruppe=1&semester=S2009&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf_link [Stand 15.3.2011]

4.1 Beschreibung des Lehrveranstaltungsdesigns

Seit dem Wintersemester 2006/07 wird das Lehrveranstaltungsdesign entwickelt und evaluiert. Das erste Semester stand im Zeichen der Erstellung von Unterrichtsvideos gemeinsam mit einer umfassenden Dokumentation von Kontextinformationen zur jeweiligen Stunde. Die Studierenden erhielten dabei Einblick in die Planungsunterlagen und -überlegungen der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer. Weiters bereiteten sie ein Interview vor, in dem sie Informationen über die pädagogischen Schwerpunkte, den Berufsalltag und die persönlichen Erfahrungen der Lehrpersonen erfragten. Die hospitierete Stunde wurde auf Video aufgezeichnet und von den Studierenden nach selbst erarbeiteten und mit den Lehrkräften vereinbarten Kriterien beobachtet. Die Ergebnisse sowie die Kontextinformationen wurden in umfassenden Hospitationsberichten aufbereitet und präsentiert. In einem zweiten Schritt erfolgte die Bearbeitung der schriftlichen und audiovisuellen Daten in einer Fallanalyse nach vorgegebenen Schritten.

In den darauf folgenden Semestern wurden die gesammelten Daten für die Durchführung von Fallanalysen im Rahmen des Seminars genutzt, die als Vorbereitung auf die Analyse eigenen videografierten Unterrichts dienen sollten.

Mit abschließenden Reflexionen nach Leitfragen konnten sowohl das Lehrveranstaltungsdesign als auch die Modelle für die Analyse evaluiert und weiterentwickelt werden.

Im Folgenden wird das Lehrveranstaltungsdesign beschrieben, das im Sommersemester 2009 in der Lehrveranstaltung „Reflexions- und Handlungslernen“ am Institut für Bildungswissenschaft zum Einsatz gekommen ist. Es reflektiert die Erfahrungen aus der Anwendung im Seminar und bezieht dabei die Reflexionen und Rückmeldungen von Studierenden mit ein. Die Lehrveranstaltung wurde als E-Learning-Veranstaltung nach dem Konzept des „Blended Learning“ gestaltet und umfasste vier Semesterwochenstunden (8 ECTS).

Für eine gute Vorbereitung auf die Durchführung der Fallanalysen hat sich das Lehrveranstaltungsdesign als sehr förderlich erwiesen. Schwerpunkte sind die Sensibilisierung von Beobachtung und Wahrnehmung, die Einführung des Mediums „Video“, eine Heranführung an die zugrunde liegenden theoretischen Konzepte sowie

praktische Übungen und die damit einhergehende Vorstellung verschiedenster Unterrichts- und Präsentationsmethoden.

Das Seminar gliedert sich in fünf Phasen, die aufeinander aufbauen:

- Seminaristische Phase
- Fallanalyse
- Hospitationsphase
- Unterrichtsphase
- Analyse eigenen Unterrichts

4.1.1 Seminaristische Phase

In der seminaristischen Phase werden das Theorie-Praxis-Verhältnis in Lehramtsausbildung und Lehrberuf, Bereiche der verbalen und nonverbalen Kommunikation sowie Aspekte der Wahrnehmung und Wahrnehmungsverzerrung in Referaten und praktischen Übungen bearbeitet. Als theoretische Grundlagen dienen hierbei die Arbeiten von Helene BABEL („Praxis – das Maoam der LehrerInnenbildung“)¹⁰⁴, Bardo HERZIG/Silke GRAFE/Peter REINHOLD („Reflexives Lernen mit digitalen Videos“¹⁰⁵) und Friedemann SCHULZ VON THUN („Kommunikationsquadrat“¹⁰⁶) sowie theoretische Literatur zu ausgewählten Themen, die in den nachfolgenden Fallanalysen bearbeitet werden (z. B. Körpersprache, Gesprächsführung, Unterrichtseinstieg). Dabei werden von den Studierenden selbst relevante Werke recherchiert.

Die Referate und Präsentationen werden videografiert und die Vortragenden erhalten Rückmeldungen von den Kolleginnen und Kollegen. Diese Bearbeitung fördert die Grundhaltung zum Geben und Nehmen von Feedback und die kriterienorientierte Beobachtung. Weiters können sich die Studierenden an die Aufnahmesituation gewöhnen und erhalten eine Einschulung in Videografie und Technik.

Im Anschluss an das Referat zum Thema „Körpersprache“ werden die konkreten Beobachtungskriterien gesammelt (Mimik, Gestik, Lautstärke, Verständlichkeit, Proxemik,

¹⁰⁴ vgl. Babel, Helene: Praxis – das „Maoam“ der universitären LehrerInnenbildung

¹⁰⁵ vgl. Herzig, Bardo; Grafe, Silke; Reinhold, Peter: Reflexives Lernen mit digitalen Videos.

¹⁰⁶ vgl. Kommunikationsquadrat – http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=71 [Stand 15.3.2011]

Blickkontakt etc.), die im weiteren Seminarverlauf für die Beobachtung und das anschließende Feedback genutzt werden.

Ein wichtiger Punkt ist die Thematisierung des Mediums Video und des Unterschieds zwischen unmittelbarer Wahrnehmung und „Videowirklichkeit“ bei der Nutzung als Reflexionsmedium.

In Nachfolge an die Präsentation des Textes von HERZIG/GRAFE/REINHOLD, die für die Analyse von Unterrichtsvideos eine schrittweise Vorgehensweise vorschlagen¹⁰⁷, werden kurze Beispiele von Fallanalysen vorgestellt und damit ein erster Blick auf das Analysemodell eröffnet.

Im Rahmen der Reflexion eines Studenten wird diese erste Phase folgendermaßen beurteilt:

Meiner Meinung [nach] wurde die Notwendigkeit einer Beobachtungsaufteilung sehr gut näher gebracht. Die Kompetenz des „Beobachtens“ wurde von der ersten Einheit an geschult. Mir persönlich haben die Schilder, auf denen die Aufgaben stehen, die bei Referaten verteilt werden, besonders gut gefallen. So war es mir möglich, mich nur auf einen Aspekt, also zum Beispiel Sprache, Gestik, Mimik, Körperhaltung u. ä. zu konzentrieren. Der qualitative Unterschied machte sich vor allem in der Qualität der Rückmeldungen bemerkbar. Beschränkten sich diese zuvor auf allgemeine Floskeln wie „Du hast relativ frei gesprochen“, wurde den Referent/inn/en nun eine exakte Darstellung ihrer Stärken und Schwächen dargelegt. Daraus kann ich auch einen großen Nutzen aus den bisherigen Ergebnissen für die folgende Hospitation erkennen.¹⁰⁸

4.1.2 Fallanalyse

Bereits parallel zur ersten Phase des Seminars erhalten die Studierenden Zugang zu Unterrichtsvideos und den dazugehörigen Kontextinformationen. In Gruppen zu je vier

¹⁰⁷ vgl. Herzig, Bardo; Grafe, Silke; Reinhold, Peter: Reflexives Lernen mit digitalen Videos – S. 58

¹⁰⁸ MWe: Reflexion. In: HB, RR, JW, MWe: SS 2009 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 42 – In der vorliegenden Arbeit sind die Zitate aus den Forschungsberichten Studierender hinsichtlich Schreibrichtigkeit überarbeitet. Die Namen der Studierenden sind in den Zitaten aus Gründen der Anonymität mit ihren Initialen angegeben.

Personen werden die Aufnahmen nach vorgegebenen Schritten in Fallanalysen bearbeitet. Während dieser werden die Studierenden von der Lehrveranstaltungsleitung betreut, wobei seit dem Sommersemester 2009 die Arbeit größtenteils sehr eigenständig erfolgt. Dabei werden die Vorteile der Lernplattform genutzt und die Arbeitsschritte für alle einsehbar offen gelegt, wie auch ein Student in seiner Reflexion anführt:

Doch der entscheidende Punkt der Plattform ist meiner Meinung nach dieser, dass alle LehrveranstaltungsteilnehmerInnen und auch die LehrveranstaltungsleiterInnen selber, über den Fortschritt des Projektes informiert sind. Dies ist durch andere Kommunikationsformen, sei es durch E-Mail, Handy oder Facebook, nicht bzw. nur sehr schwer möglich. So konnte das selbstständige Arbeiten in der Gruppe gewährleistet und von dem/der LehrveranstaltungsleiterInnen trotzdem mitverfolgt werden.¹⁰⁹

Für die Fallanalysen steht ungefähr ein Monat zur Verfügung, den Abschluss bildet eine Präsentation der wichtigsten Ergebnisse und Erfahrungen aus der Fallarbeit.

4.1.3 Hospitationsphase

Über die E-Learning-Plattform nehmen die Studierenden in Vierer-Gruppen Kontakt mit den Betreuungslehrerinnen und -lehrern auf, stellen sich diesen vor, holen Informationen zum geplanten Unterricht, zur Klasse und zur Schule ein und vereinbaren den Ablauf der Hospitationen sowie die Kriterien für die teilnehmende Beobachtung. Diese werden aus den Erfahrungen der Fallanalyse heraus erstellt und für die betreuenden Lehrkräfte dokumentiert.

Der Hospitationshalbtage gliedert sich üblicherweise in Vorbesprechung, Hospitation und Nachbesprechung, wobei die Studierenden die Möglichkeit erhalten, die Klasse kennen zu lernen, in der sie in der Unterrichtsphase selbst unterrichten werden.

Die Studierenden finden die Abfolge von Fallanalyse und Hospitationsphase durchwegs sehr produktiv, wie sie in den Reflexionen bestätigen:

Durch die Theorie, die wir im seminaristischen Teil der Lehrveranstaltung durchgearbeitet haben, hatten wir erstens einen Einblick bzw. ein Verständnis

¹⁰⁹ TL: Reflexion. In: SA, VH, TL, TL, KM, CN: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 58

bezüglich der Observationskriterien. Zweitens half mir das Theoriewissen, die beobachteten Vorgänge beim Namen nennen zu können und sie notieren zu können.¹¹⁰

Bei der Betrachtung des Forschungsprojektes im Kontext des Seminarverlaufs halte ich die Reihenfolge der Arbeitsschritte und Projekte für die absolut richtige Entscheidung. Es hätte uns nichts Besseres passieren können, als schon im Vorhinein unserer Hospitationen einen so detaillierten Einblick in dieses Themengebiet zu bekommen.¹¹¹

Im Bezug der Forschungsarbeit zum Seminarverlauf kann ich sagen, dass ich es sehr sinnvoll finde, dass das Forschungsprojekt 1 mit der Auseinandersetzung der im Unterricht relevanten Themen an erster Stelle und vor der Hospitations- und Praktikumsphase steht. Dadurch sind wir nun alle sensibilisiert auf verschiedenste Aspekte, die uns sonst vielleicht vor allem bei der Hospitation nicht aufgefallen wären. Außerdem fühle ich mich nach diesem Forschungsprojekt nun auch eher bereit, eine eigene (halbe) Stunde zu unterrichten. Vor dem Projekt ist mir das noch utopisch erschienen, nun gehe ich dem Ganzen mit Zuversicht entgegen.¹¹²

4.1.4 Unterrichtsphase

Bereits in der Nachbesprechung am Hospitationshalbttag finden die ersten Vereinbarungen (Thema, Termin) zum Unterricht statt. Die konkrete Unterrichtsplanung wird in Absprache mit den Betreuungslehrerinnen und -lehrern über die E-Learning-Plattform abgewickelt und folgt dem zirkulären Modell der Unterrichtsplanung von Alois ECKER¹¹³. Die Entwicklung der Planungsarbeiten und ihre Ergebnisse werden im Online-Tool „Planungsmatrix“¹¹⁴ festgehalten und stehen dort zur kollaborativen Bearbeitung durch die Gruppe zur Verfügung (siehe Abbildung 6 – S. 38). Die betreuenden Personen können dabei den Arbeitsprozess beobachten und kommentieren.

¹¹⁰ SH: WS 2008 Hospitationsbericht – S. 2

¹¹¹ TL: Reflexion. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 60

¹¹² VH: Metareflexion. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 55

¹¹³ vgl. Ecker, Alois: Einführung in die Unterrichtsplanung; Das zirkuläre Modell der Didaktik <http://www.didactics.eu/index.php?id=89> [Stand 19.6.2009]

¹¹⁴ Planungsmatrix <http://www.didactics.eu/index.php?id=1005> [Stand 19.6.2009]

Die Planungsmatrix ermöglicht Ihnen, ein Design für Ihr konkretes Unterrichtsvorhaben in Form einer Tabelle zu erstellen. Mithilfe von Checklisten werden Sie angeleitet, Faktoren wie Zeitbudget, themenbezogene Analyse der Zielgruppe, Lehr-/Lernziele, Themenwahl, Lernorganisation, Überprüfungen, Anwendungen und Rückkoppelungsschleifen sowie Formen der Reflexion für Ihre konkrete Unterrichtsplanung zu bestimmen.¹¹⁵

Funktionen	Zeit	Zielgruppe	Lehr / Lernziele	Thema / Inhalt	Methoden	Medien	Anwendungen	Rückkopplung	Selbst-Reflexion
Bearbeiten Kommentar Löschen	50 Minuten	6A, Oberstufengymnasium	Lernziele grob: Kennenlernen von absolutistischen Systemen mittel: Verständnis das absolute Systeme weniger Macht hatten als heutige Regierungen und s	Absolutismus, Wunsch der Lehrkraft, Recherche anhand des Materials der Geschichte Vorlesung Späte Neuzeit und des Buches Die Geburt der Modernen Welt, C	Hierarchische orientierte Methode zu Einführung in das Thema Teamorientierte/teilweise Prozessorientierte Partnerarbeit	Beamer, Karten, historische Zitate	Verfolgen historische Konzepte anhand von Karten und wirtschaftlichen Daten.	Erfolgt anhand der Erfahrungen in der Stunde	Erfolg der Rück

Abbildung 6 – Planungsmatrix¹¹⁶

Die Aufzeichnung der Unterrichtsstunden wird durch ein Team von Studierenden durchgeführt. Die Einschulung in die Aufnahmetechnik erfolgt bereits in der seminaristischen Phase.

In Hinblick auf die nachfolgende Analyse der eigenen Unterrichtseinheit werden die Studierenden dazu aufgefordert, in Bezug auf die Planung ein bestimmtes Analyseinteresse und damit einen Kamerafokus bekannt zu geben.

Da die Analyse des eigenen Unterrichts sich im Speziellen auf den Vergleich unterschiedlicher Wahrnehmungsebenen konzentriert, sollen bis drei Tage nach der Durchführung der Unterrichtseinheit die Eindrücke aus der unmittelbaren Wahrnehmung in einem Gedächtnisprotokoll festgehalten werden. Diese stellen den Anknüpfungspunkt für die fünfte Seminarphase dar.

¹¹⁵ Planungsmatrix <http://www.didactics.eu/index.php?id=88> [Stand 2.5.2010]

¹¹⁶ Planungsmatrix <http://www.didactics.eu> [Stand 2.5.2010]

4.1.5 Analyse eigenen Unterrichts

In dieser Phase findet die Fallanalyse in der Betrachtung eigenen videografierten Unterrichts ihre Fortsetzung, wobei der Differenz verschiedener Wahrnehmungsebenen nachgegangen wird.

Dabei orientiert sich die Analysearbeit am Modell des Johari-Fensters (vgl. Abbildung 7) und versucht den Bereich der freien Aktivität zu vergrößern. Durch das Einbeziehen von Fremdwahrnehmungen seitens der betreuenden Lehrperson und der Mitglieder der Hospitationsgruppe kann der Bereich des blinden Flecks verringert werden, ebenso durch die Selbstwahrnehmung am Video. Dadurch ist es möglich, durch das gewonnene Wissen über die eigene Person sowohl den Bereich des Vermeidens oder Verbergens als auch den der unbekanntes Aktivität zu verringern.

	Dem Selbst bekannt	Dem Selbst nicht bekannt
Anderen bekannt	A Bereich der freien Aktivität	B Bereich des blinden Flecks
Anderen nicht bekannt	C Bereich des Vermeidens oder Verbergens	D Bereich der unbekanntes Aktivität

Abbildung 7 – Johari-Fenster

Auch die Analyse eigenen Unterrichts erfolgt nach vorgegebenen Schritten, die dem zirkulären Modell der Unterrichtsanalyse (siehe Kapitel 4.2.4 – S. 48) in abgewandelter Form folgen. Die detailliert formulierte Aufgabenstellung ermöglicht es, dass die Studierenden die Arbeit eigenständig durchführen. Dabei sollen in der Umsetzung die erworbenen Kompetenzen gezeigt werden.

Statt der Vorerfahrungen werden nun die Erwartungen an die Stunde formuliert und die ersten subjektiven Eindrücke des Unterrichts festgehalten. Daher beschreiben die Studierenden im Vorfeld der Unterrichtseinheit für sie relevante Beobachtungsinteressen und überlegen einen passend erscheinenden Kamerafokus. Dieser wird dem Aufnahme-

team mitgeteilt und nach Möglichkeit umgesetzt. Üblicher Weise ist der Fokus eher allgemein (Lehrerinnen-/Lehrerzentrierte Gesamtaufnahme), kann sich aber, abhängig von der Planung auch auf Ausschnitte (z. B. Betreuung von Gruppenarbeiten) beziehen.

Im Gedächtnisprotokoll werden sowohl die subjektiven Eindrücke aus der Selbstwahrnehmung in der Unterrichtssituation als auch die Rückmeldungen der Betreuungslehrerin bzw. des Betreuungslehrers und von beobachtenden Kolleginnen und Kollegen dokumentiert.

Anhand der Sichtung des Videos wird geprüft, ob dieses den im Vorfeld formulierten Beobachtungsfokus zulässt oder ob andere Aspekte in der Videorückspiegelung interessanter oder relevanter erscheinen.

Analog zur Formulierung der Forschungsfrage werden anschließend von den Studierenden Sequenz und Forschungsaspekt ausgewählt.

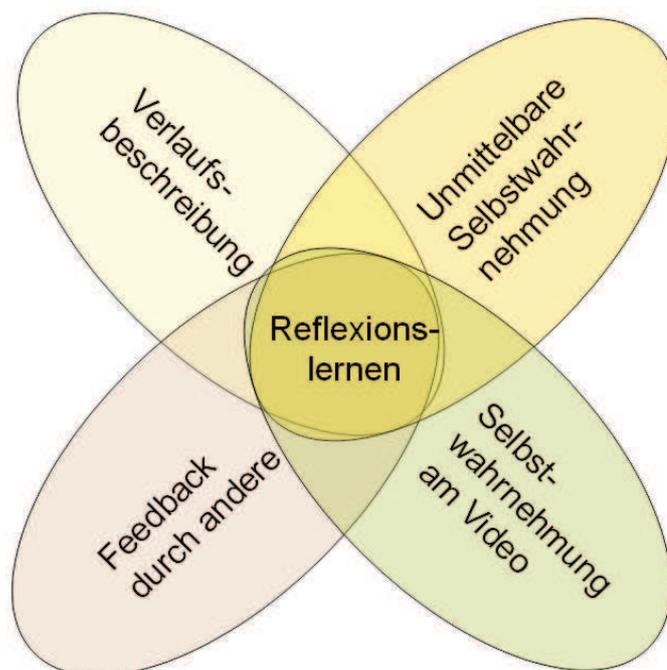


Abbildung 8 – Wahrnehmungsebenen

Bei der Verlaufsbeschreibung des Unterrichtsereignisses sollen die für die Analyse relevanten Teile möglichst objektiv dargestellt und im Kontext der Stunde verortet werden. Dieser Schritt dient der Distanzgewinnung, die vor allem in der Analyse eigenen Unterrichts von großer Bedeutung ist, um vorschnelle Beurteilungen hintan zu halten.

Im nachfolgenden Schritt soll die Ebene der Selbstwahrnehmung in der unmittelbaren unterrichtlichen Situation betrachtet werden. Dafür werden die Eindrücke, die bereits im Gedächtnisprotokoll aufgezeichnet sind, in den Analyseprozess geholt. Da der erste subjektive Eindruck zumeist noch ohne Festlegung des Forschungsaspektes erfolgt, soll dieser nun eingegrenzt oder erweitert werden. Nach der Sichtung des Videos scheint es einigen Studierenden schwer zu fallen, sich nur auf die Empfindungen in der realen Unterrichtseinheit zu beschränken. Dabei wird der Schritt mit der Ebene der Selbstwahrnehmung auf dem Video vermengt bzw. bereits auf die Differenzen zwischen der unmittelbaren Wahrnehmung und der Wahrnehmung am Video eingegangen. Dennoch bietet die Sichtung des Videos für viele eine Unterstützung bei der Aktualisierung der Unterrichtssituation.

Auf der Ebene der Fremdwahrnehmung werden die Eindrücke der Betreuungslehrerinnen und -lehrer und der Gruppenmitglieder, die bereits im Gedächtnisprotokoll festgehalten sind, zusammengefasst. Zusätzliche kann weiteres Feedback eingeholt werden. So berichten Studierende davon, die Videoaufzeichnung gemeinsam mit Verwandten oder Freunden gesichtet zu haben, und bringen deren Meinung in die Arbeit ein, wie die folgenden Ausschnitte aus den Arbeiten zweier Studentinnen zeigen:

Ich habe mir jetzt, zur Erinnerung, mein Gedächtnisprotokoll erneut durchgelesen und festgestellt, dass ich kein einziges Wort über meine nonverbale Kommunikation verloren habe. Natürlich habe ich, als ich dieses verfasst habe, noch nicht darauf geachtet. Auch [die Betreuungslehrerin] hat nichts zu diesem Aspekt gesagt, da sie ja auch nicht wusste, dass dieser Punkt noch sehr essenziell für mich sein wird, und ich habe sie klarerweise auch nicht darum gebeten. Aus diesem Grund habe ich [eine befreundete Studentin] gebeten, sich meine Sequenz noch einmal genau anzusehen und ihre Meinung dazu zu äußern.¹¹⁷

Dann sah ich mir meinen Teil der Stunde mit einer Freundin meiner Mutter an. Sie war ganz erstaunt darüber, als ich meine Stimme erhob und die Klasse um

¹¹⁷ CR: WS 2008 Fremdwahrnehmung – S. 1

Aufmerksamkeit bat. Auch ihr ist aufgefallen, dass ich vor der Kamera nur eine Gruppe explizit gelobt hatte.¹¹⁸

Durch die räumliche und zeitliche Distanz zur Unterrichtsstunde und zur eigenen Person, die die Arbeit mit Videoaufzeichnungen ermöglicht, kann im nächsten Schritt gezielt der Frage nach dem „Blinden Fleck“ nachgegangen werden, wobei sich die Studierenden auf ihre Selbstwahrnehmung in der „Videowirklichkeit“ beziehen sollen.

Die Aussagen Studierender können die erfolgreiche Arbeit am „Blinden Fleck“ bestätigen:

Ich wollte zwar mehr mit Gestik und Mimik arbeiten, war dafür aber zu konzentriert und vielleicht auch etwas zu angespannt. In meinem Gedächtnisprotokoll habe ich erwähnt, dass ich mich relativ gut gefühlt habe. Das Video spricht eine etwas andere Sprache: (...) Die von mir zur Analyse ausgesuchten Sequenzen zeigen also leider nicht das von mir angestrebte Ziel, nonverbales Lob gezielter einzusetzen.¹¹⁹

Für mich stellte sich durch die Sichtung des Videos auf jeden Fall eine gewisse Diskrepanz im Bezug auf meine Selbstwahrnehmung und die "Videowirklichkeit" dar, da ich, als ich in der Klasse stand, dachte, ich hätte diese nicht wirklich im Griff, mein Redefluss würde zu oft stocken, ich würde generell zu unsicher wirken und meine Sprechweise sei teilweise nicht altersadäquat. Nach dem Ansehen unserer Unterrichtseinheit auf Band ging es mir diesbezüglich jedoch besser, denn ich hatte gesehen, dass ich meines Erachtens gar nicht so unprofessionell wirke, wie ich es befürchtet hatte. Ich habe auch das Gefühl, dass die Kinder mit mir kooperieren und meine Leitung des Brainstorming nicht schlecht ist, da ich auf die mir wichtigen Inhalte hinführe und sich ein angenehmes Schüler-Lehrer-Gespräch ergibt, was auch bedeutet, dass die Kinder mich sprachlich gut verstehen. Immerhin melden sich bei jeder einzelnen Frage viele SchülerInnen, was mir jedoch in diesem Ausmaß erst im Nachhinein bewusst wurde.¹²⁰

¹¹⁸ CK: WS 2008 Fremdwahrnehmung – S. 2

¹¹⁹;MT: SS 2009 Selbstwahrnehmung am Video – S. 1

¹²⁰ CT: SS 2009 Analyse eigenen Unterrichts – S. 4

Nach eingehender Auseinandersetzung mit den verschiedenen Wahrnehmungsebenen werden – ähnlich den Handlungsalternativen in der Analyse fremden Unterrichts – Schlussfolgerungen für die weitere unterrichtliche Arbeit gezogen, die sich auf Theoriewissen und subjektives Wissen beziehen sollen. Durch die neuerliche Verknüpfung von Theoriewissen und Praxis wird das Reflexionslernen nach HERZIG/GRAFE/REINHOLD unterstützt. Die Studierenden verknüpfen in ihren Arbeiten ihre beobachteten Handlungen auch unter Verwendung entsprechender Fachbegriffe mit ihrem bereits erworbenen theoretischen Wissen, wie die folgenden Ausschnitte zeigen:

Betrachtet man die Zeichnungen Hilbert Meyers, so kann das nonverbale Verhalten der Kinder Anzeichen für die Korrektur des Unterrichts sein.¹²¹ Legt man dies auf das Verhalten meiner Lerngruppe um, dann hätte ich die offensichtliche Langeweile der Buben als Zeichen für eine Veränderung meines Verhaltens deuten sollen: Ich werde in solchen Fällen also in Zukunft nicht sitzen bleiben oder, falls ich stehe, nicht statisch im Raum verbleiben, sondern die Position verändern und so die Situation auflockern und die Aufmerksamkeit der Schüler/innen wieder auf mich ziehen. Außerdem werde ich versuchen, mit Armen und Händen stärker zu gestikulieren.¹²²

Bezüglich der Fragen, die ich während des Unterrichts den Schüler/innen gestellt habe, darf ich feststellen, dass mein [Studienkollege] in seiner Zusammenfassung verbaler Kommunikation betont, dass offene Fragen zielführend sind. Also habe ich meine Fragestellung mit den Schlüsselfragen „Was? Wer? Wann? Warum?“ richtig gewählt. Weiters hat sich meine Ansicht, die sich durch das Forschungsprojekt 1 gebildet hat, dass sich Fragen für Unterrichtseinstiege gut eignen, bestätigt. Natürlich wird es nicht sinnvoll sein, jede Stunde so zu eröffnen, aber es gibt doch Situationen, bei denen Fragestellungen angebracht sind.¹²³

Den Abschluss der Analyse eigenen Unterrichts bildet ein Resümee, bei dem der Frage nach den Anforderungen an eine reflektierende Praktikerin bzw. einen reflektierenden

¹²¹ [CT:] <http://www.informationstechnikadam.de/ad/themen/07SchwabKorpperprache.htm> [21.6.2009]

¹²² MT: SS 2009 Selbstwahrnehmung am Video – S. 2

¹²³ SG: WS 2008 Schlussfolgerungen – S. 1

Praktiker nachgegangen wird. Eine Studentin beurteilt dies in ihrer Reflexion folgendermaßen:

Zudem finde ich es als (zukünftige) Lehrperson extrem wichtig, sich selbst und seinen Unterricht stetig einer Reflexion zu unterziehen, weswegen ich es sehr hilfreich finde, dies schon im Studium zu üben. Immerhin ist es am Anfang, wenn man dies nicht gewohnt ist, nicht leicht, eigene Handlungen einem intensiven Denk- und Interpretationsprozess auszusetzen. Doch stellt sich genau durch diese Tiefe der hauptsächlich persönliche Lerngewinn dar, den ich durch unsere Vorgehensweise auch in diesem Seminar verorte.¹²⁴

Den Abschluss dieser letzten Seminarphase und damit des Semesters bildet die Präsentation wichtigster Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus der theoriebezogenen Forschungsarbeit.

In der Lehrveranstaltung werden also zwei Fallanalysen vorgenommen: eine Analyse fremden videografierten Unterrichts und eine Analyse des eigenen Unterrichts mit einem Video als Reflexionsmedium. Das folgende Kapitel stellt nun detailliert das Analysemodell für die Fallarbeit mit fremdem Unterricht vor, das im Sinne der Professionalisierung produktiv eingesetzt werden soll.

4.2 Beschreibung des Analysemodells – fremder Unterricht

4.2.1 Theoretische Grundlagen

Ausgehend vom Ansatz von OHLHAVER/WERNET, demzufolge wegen der Nicht-Standardisierbarkeit professionellen (pädagogischen) Handelns „reflexive Kontrolle als einzig ihr adäquater Modus [erscheint]“¹²⁵, soll durch das Analysemodell der forschende, reflektierende Zugang unterstützt werden. Bei der Entwicklung wurde das von HERZIG/GRAFE/REINHOLD beschriebene Vorgehen¹²⁶ weiter verfeinert, um das Distanz schaffende Moment in der Analyse zu verstärken. Damit soll das Reflexionslernen gefördert

¹²⁴ CT: SS 2009 Analyse eigenen Unterrichts – S. 5

¹²⁵ Ohlhaver, Frank; Wernet, Andreas: Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft – S. 26

¹²⁶ vgl. Herzig, Bardo; Grafe, Silke; Reinhold, Peter: Reflexives Lernen mit digitalen Videos – S. 52

werden, das in Anlehnung an Donald SCHÖN¹²⁷ als „reflection on action“¹²⁸ bezeichnet werden kann.

Wie Studierende den forschenden Zugang erleben, zeigen folgende Ausschnitte aus Metareflexionen:

Das Forschungsprojekt an sich war eine ganz neue Erfahrung für mich. Zum ersten Mal fühlte ich mich wie eine Wissenschaftlerin. Ich muss zugeben, es war kein Leichtes für mich, mir immer wieder ein und dieselbe Videosequenz anzuschauen, dabei auf den Timecode zu achten und gleichzeitig die Handlungen des Forschungssubjekts genauestens zu beobachten und schriftlich festzuhalten.¹²⁹

Abschließend ist es für mich eine neue Erfahrung als Forscher zu agieren. Es ist eine erfrischende Erfahrung, vom passiven Konsumenten vorgefertigten Wissens zum aktiv vorgehenden Forscher zu werden. Ob diese Aktivität mir für das spätere Leben als Lehrer große Vorteile gebracht hat, kann ich jetzt noch nicht sagen. Aber ich denke, dass es für uns angehende Lehrer wichtig ist, uns bewusst zu werden, dass es auch später notwendig ist, einen Schritt zurück zu machen und zu versuchen, objektiv und auf dem neuesten wissenschaftlichen Stand seine Handlung zu reflektieren und zu bewerten.¹³⁰

4.2.2 Video als Medium der Fallanalyse

Durch den Einsatz von Videoaufzeichnungen in der Fallanalyse wird Unterrichtsgeschehen in einer Komplexität dargestellt, wie sie durch eine textuelle Beschreibung oder ein Transkript nur schwer erreicht wird. Daher kann auch ein direkterer Bezug zur Unterrichtspraxis vermittelt werden. Im Vergleich zur teilnehmenden Beobachtung wird die Distanz zum beobachteten Geschehen stark vergrößert. Weiters sind für die Beschreibung die Stoptaste und die Möglichkeit der Wiederholung von Sequenzen eine gute Unterstützung.

¹²⁷ vgl. Schön, Donald: The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books 2009⁴⁵

¹²⁸ Herzig, Bardo; Grafe, Silke: EPHAIL – Entwicklung professioneller Handlungsmuster in der Lehrerbildung – Abschlussbericht – <http://dimel.uni-paderborn.de/dimel/forschung/ephail1.htm> [Stand 11.10.2006] – S. 26

¹²⁹ EK: Reflexion. In: CT, EK, ATK, KR: SS 2009 Forschungsbericht Körpersprache – S. 40

¹³⁰ HB: Reflexion. In: SS 2009 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 40

Durch die Verwendung von umfangreich dokumentierten Unterrichtsaufzeichnungen ist es möglich, verschiedenste Aspekte einer Stunde zu analysieren. Diese können sowohl von allgemein-didaktischem als auch von fachspezifischem Interesse sein.

Eine Studentin kommentiert den Nutzen des Videos als Reflexionsmedium folgendermaßen:

Was ich noch unheimlich nützlich und wertvoll finde, ist die Videographie. Wir haben es des Öfteren in den Einheiten miterlebt, wie verschieden die Wahrnehmung sein kann und wie schwierig es ist, sich selbst einzuschätzen. „Live“ vorgetragen wirkt man total lässig und professionell und auf dem Video ist man plötzlich nervös und unruhig. So kann man den Fokus auf das Wesentliche reduzieren und somit ist eine Analyse und genaue Auswertung viel einfacher und präziser durchzuführen. Wenn man seinen Fokus auf nur ein Themengebiet beschränkt, fallen einem dann plötzlich die unwahrscheinlichsten Sachen auf. So habe ich das beim Video auf Eloise empfunden und bei den aufgezeichneten Referaten und Vorträgen in der Lehrveranstaltung. Das finde ich wirklich eine gute Sache, die bestimmt zur genauen Analyse der eigenen Unterrichtseinheit beitragen wird. Auf diese Weise kann man lernen, sich besser einzuschätzen und die eigene Wahrnehmungsfähigkeit zu sensibilisieren.¹³¹

4.2.3 Lernplattform ELOISE

Für die Arbeit mit Unterrichtsvideos kommt im Rahmen des Seminars die Lernplattform ELOISE¹³² zum Einsatz. Ausgehend von einer Plattform für die vergleichende Filmanalyse des Instituts für Theaterwissenschaft wurde bzw. wird diese für die Unterrichtsanalyse adaptiert und die Usability verbessert. Sie bietet nun die Möglichkeit der Darstellung multimedialer Daten (Video, Audio, Text) auf einer gemeinsamen Oberfläche, die über einen Timecode miteinander verknüpft werden können. HERZIG/GRAFE/REINHOLD bewerten eine räumliche Nähe von Texten und Videos als „aus lerntheoretischer Sicht gewinnbringend“¹³³. Durch die Nutzung einer Internetplattform wird weiters das kollaborative Arbeiten an einem

¹³¹ SA: Meta-Reflexion. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 52

¹³² vgl. Eloise – <http://www.univie.ac.at/eloise/plattform2> [Stand 15.3.2011]

¹³³ Herzig, Bardo; Grafe, Silke; Reinhold, Peter: Reflexives Lernen mit digitalen Videos – S. 55

gemeinsamen Dokument unterstützt. Den Lehrenden wird dabei auch der Einblick in die Arbeit der Studierenden und ein Kommentarwerkzeug geboten.

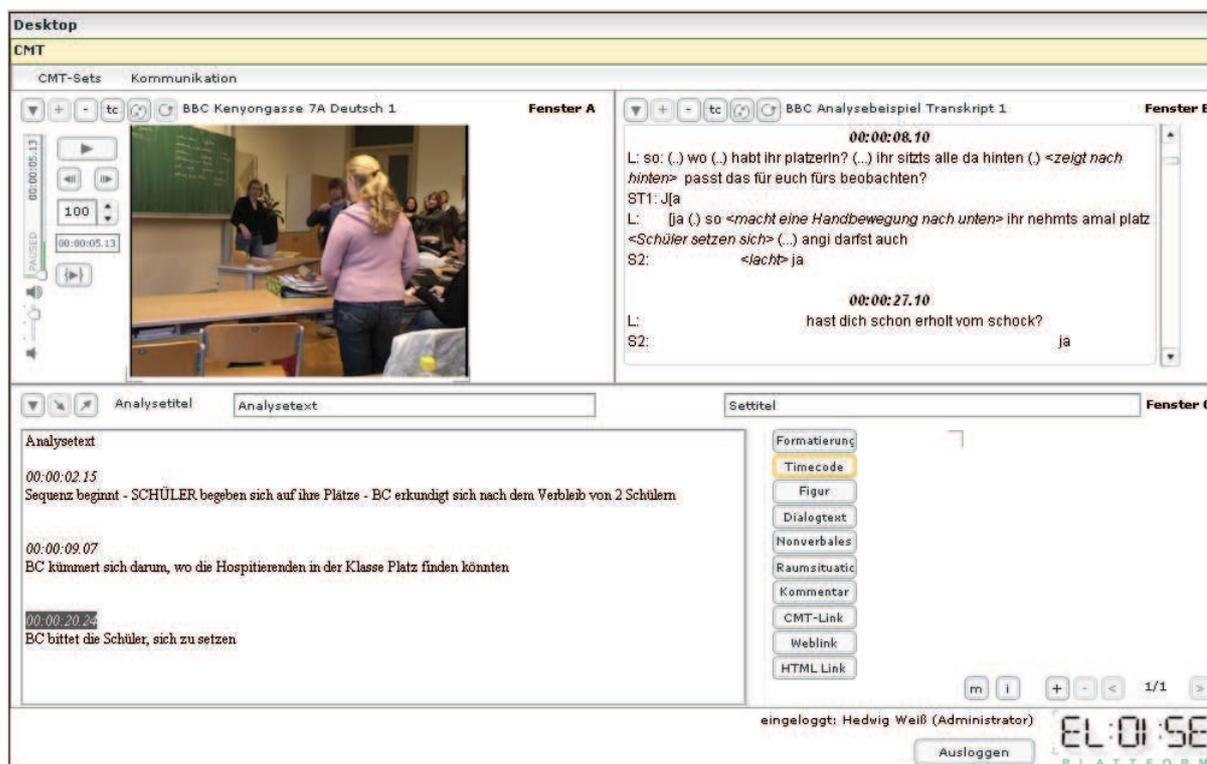


Abbildung 9 – ELOISE CMT-Set

Fenster A (links oben) – Darstellung des Videos mit Steuerungsbuttons

Fenster B (rechts oben) – Darstellung von Text, hier: Transkript

Fenster C (links unten) – Eingabe und Bearbeitung von Text, hier: Analysetext

Die Videosteuerung bietet neben den klassischen Buttons für Play, Stop und Pause die Möglichkeit einer Zeitlupe und die Festlegung einer Abspielschleife, die vor allem für die Erstellung eines Transkripts hilfreich ist.

Fenster A und B können miteinander bezüglich des Timecodes synchronisiert werden, der wiederum mit einem eigenen Button in das Bearbeitungsfenster übernommen werden kann. Für die Eingabe bzw. Bearbeitung von Text im Fenster C stehen Formatierungsbuttons zur Verfügung. Mit ihrer Hilfe können Transkripttexte gemäß den festgelegten Regeln formatiert werden, wobei einige Formatierungen funktionstragend sind. So wird nur Text mit der Formatierung „Transkript“ oder „Person“ als Untertitel

angezeigt – auf den Buttons im oben abgebildeten Stand der Plattform (im April 2011) noch als „Dialogtext“ und „Figur“ bezeichnet.

Alle drei Fenster können ausgeblendet oder in der Größe verändert werden, um zum Beispiel mehr Fläche für die Darstellung der Medienobjekte zu erhalten. Alle Textobjekte können als HTML-, TXT- und PDF-Dokument exportiert und gespeichert werden.

Somit kommt ELOISE bei der Sichtung von Videos, bei deren Beschreibung und Analyse bis hin zur Multimedia-Präsentation und Abgabe von Arbeitsergebnissen zum Einsatz.

4.2.4 Zirkuläres Modell der Unterrichtsanalyse

Da die Evaluation jeder Aktion während des Unterrichts unter einem gewissen Handlungsdruck erfolgt, ist für eine möglichst objektive Analyse die Schaffung von Distanz von größter Wichtigkeit. Erst dadurch wird es möglich, wissenschaftliche Theorien in die Analyse miteinzubeziehen und eine möglichst gewinnbringende Reflexion durchzuführen.

Um diese notwendige Distanz bei der Fallanalyse zu erreichen, wurde von Martin HÄMMERLE und mir ein Analysemodell entwickelt, das die von HERZIG/GRAFE/REINHOLD vorgestellten Punkte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis konkretisiert, und während mehrerer Semester in Lehrveranstaltungen evaluiert.

Die Vorgehensweise in der Analyse ist dabei sowohl als sequentielle Abfolge von Arbeitsschritten zu verstehen, die das Distanz schaffende Moment verstärkt, als auch als zirkuläres Modell, bei dem sich Schritte wechselseitig beeinflussen und Modifikationen auf jeder Ebene in Folge genauerer (Teil-)Ergebnisse möglich sind.

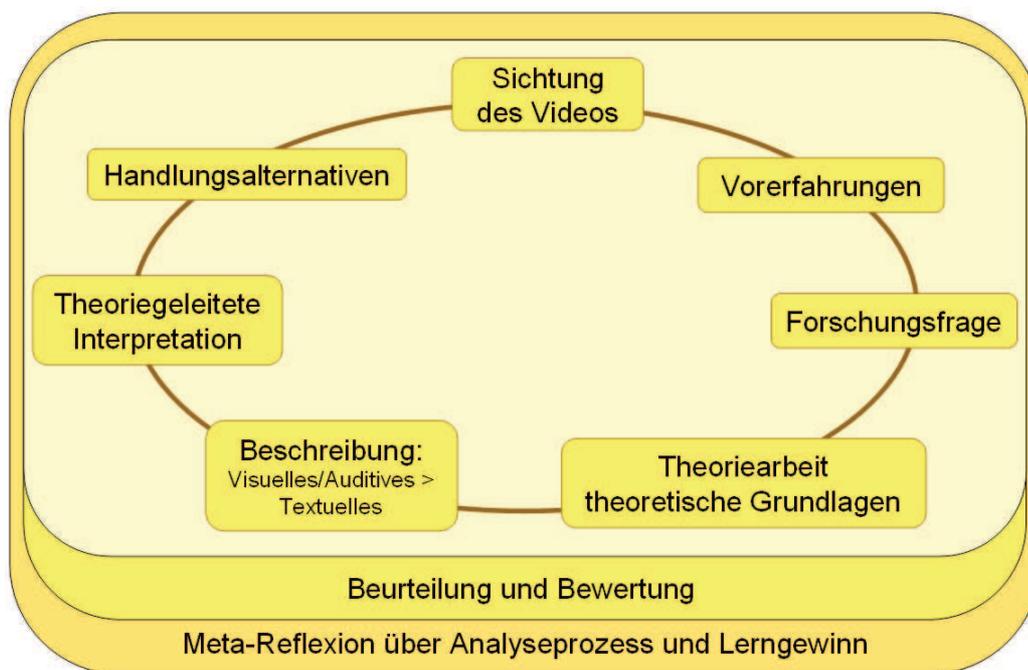


Abbildung 10 – Modell zur Analyse fremden Unterrichts

4.2.4.1 Sichtung des Videos

Am Beginn der Arbeit steht die Sichtung des Videos, die im Seminkontext unter bereits vorgegebenen Kriterien erfolgt (siehe Angaben zum Forschungsprojekt 1 – Anhang 1). Dadurch wird der Blick auf die Fülle von Informationen sowohl thematisch als auch zeitlich begrenzt, was in Hinblick auf den Seminarablauf notwendig ist. Während der Sichtung können erste Eindrücke gesammelt bzw. mögliche Forschungsinteressen innerhalb des Beobachtungsaspekts ausgemacht werden.

Aus den Reflexionen der Studierenden geht hervor, dass die gemeinsame Sichtung in der Gruppe bereits die unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven bewusst machen kann.

[EK] und ich [CT] entschieden uns dazu, die Beschreibung, die theoriegeleitete Interpretation und die Handlungsalternativen gemeinsam zu verfassen, da unsere anfängliche Zusammenarbeit so gut geklappt hat, dass wir gemerkt haben, wir ziehen einen größeren Nutzen und Lerngewinn aus der Partnerarbeit, als alleine die Aufgaben zu erledigen. Dies bemerkten wir schon bei der Beschreibung unserer einminütigen Szene, da uns einzeln Dinge

aufgefallen waren, die der anderen nicht sofort ins Auge sprangen und umgekehrt.¹³⁴

Eine Studentin hat in ihrer Reflexion die Sichtung des Videos folgendermaßen bewertet:

Erst bei der genauen Videobeobachtung habe ich gemerkt, was man alles an Körpersprache entdecken kann und was für eine Wirkung dies auf eine andere Person ausstrahlen kann.¹³⁵

4.2.4.2 Vorerfahrungen

Bei der Betrachtung des Videos wird die Erinnerung an subjektive Erfahrungen aus der persönlichen Biografie geweckt, die in den Vorerfahrungen gesammelt werden. Diese bilden die Grundlage für die subjektiven Theorien¹³⁶ und stammen aus dem eigenen Schul- und Unterrichtserleben.

Die festgehaltenen Erfahrungen sind zumeist sowohl positiver als auch negativer Natur. Durch die weite Fassung des vorgegebenen Gesichtspunkts ist es für fast alle Studierenden möglich, Anknüpfungspunkte in der eigenen Schulbiografie zu finden.

Die Einbeziehung der Vorerfahrungen und des Vorwissens kann als Grundlage der „Irritation unter Studierenden weitverbreiteter (vorurteilsbehafteter) Deutungsmuster“¹³⁷ dienen, die Bernhard KORING¹³⁸ als Charakteristik des Lernens sieht und Werner HELSPER „als wesentliche[n] Beitrag zur Professionalisierung im Rahmen der Lehrerbildung“¹³⁹ bezeichnet. Diese Irritation soll im Zuge der Fallanalyse durch die Konfrontation mit Theoriewissen und Handlungsalternativen erfolgen. (vgl. Kapitel 3.4 Wichtige Merkmale der bzw. Forderungen an die Fallanalyse – S. 25 ff.)

¹³⁴ CT: Kommentar. In: SS 2009 Forschungsbericht Körpersprache – S. 43

¹³⁵ ATK: Reflexion. In: SS 2009 Forschungsbericht Körpersprache – S. 42

¹³⁶ vgl. Herzig, Bardo; Grafe, Silke; Reinhold, Peter: Reflexives Lernen mit digitalen Videos – S. 52

¹³⁷ Krummheuer, Götz: Die Analyse von Unterrichtsepisoden im Rahmen von Grundschullehrerbildung. In: Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Hrsg.: Ohlhaber, Frank; Wernet, Andreas. Opladen: Leske + Budrich 1999 – S. 99

¹³⁸ vgl. Koring, Bernhard: Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit – S. 335

¹³⁹ Helsper, Werner: Eine halbierte Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen? – S. 129

4.2.4.3 Forschungsfrage

Bei der Erstellung der Forschungsfrage wird das Analyseinteresse konkretisiert, wobei einerseits ein Kenntnis der theoretischen Grundlagen von Vorteil ist und die Benennung gewisser Aspekte erst ermöglicht. Andererseits wird bei der Formulierung dem jeweiligen Interesse der Forschenden Ausdruck verliehen, was dem Ansatz der Aktionsforschung¹⁴⁰ entgegenkommt (siehe Kapitel 3.4 – S. 25).

Im Seminar wurde das theoretische Grundlagenwissen sicher gestellt, indem Referate zu den vorgegebenen Themenbereichen vergeben wurden.

Bei der Formulierung der Forschungsfrage ist die Erstellung einer präzisen Frage von großer Bedeutung, wie auch Christian BECK¹⁴¹ feststellt. Erst diese ermöglicht es, einem genau umrissenen Forschungsinteresse nachzugehen. Im Zuge des Arbeitsprozesses kann es sich als sinnvoll erweisen, die Forschungsfrage zu modifizieren, sei es, dass sie enger gefasst werden muss, sei es, dass sich das Analyseinteresse verschiebt.

In den Lehrveranstaltungen zeigt sich, dass an diesem Punkt eine Betreuung der Forschungsgruppen durch die Lehrveranstaltungsleitung sehr wichtig ist. Die Fragestellungen müssen zumeist noch präzisiert werden, um ein Gelingen der Forschungsaufgabe zu ermöglichen und um „leere Kilometer“ sowie ein Abweichen vom eigentlichen Forschungsziel zu vermeiden. Die Intervention muss jedoch in angemessener Weise erfolgen, um die Studierenden in ihren Forschungsinteressen nicht zu hindern.

4.2.4.4 Theoriearbeit – theoretische Grundlagen

Ein wesentliches Ziel der Fallanalyse ist die Verknüpfung von Theorie und Praxis, die im nachfolgenden Schritt durchgeführt wird. Da für die jeweils konkrete Forschungsfrage das bereits vermittelte Theoriewissen meist zu allgemein ist, werden von den Studierenden weitere relevante Werke recherchiert. Dabei setzen sie sich mit selbst ausgewählter wissenschaftlicher Literatur auseinander und vertiefen bzw. erweitern dadurch ihr Theoriewissen.

¹⁴⁰ vgl. Altrichter, Herbert; Posch, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – S. 15

¹⁴¹ vgl. Beck, Christian: Die Unterrichtsinterpretation in der Seminararbeit: Reflexionen zu fallinterpretativen Pilotseminaren. In: Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Hrsg.: Ohlhaver, Frank; Wernet, Andreas. Opladen: Leske + Budrich 1999 – S. 40

Die selbstständige Arbeit soll einerseits den Erwerb von Forschungskompetenz unterstützen, andererseits kann sie die Identifikation mit der Fallarbeit erhöhen. Wird die Fallanalyse als Gruppenarbeit durchgeführt, bietet eine Zusammenfassung des relevanten Theoriewissens allen Gruppenmitgliedern einen Überblick. Weiters kann diese für alle Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer als Grundlage für die Analyse eigenen Unterrichts im weiteren Seminarverlauf dienen.

Das in der seminaristischen Phase bereits vermittelte Wissen wird von Studierenden vor allem bei den Themen „Kommunikation“ und „Körpersprache“ als zu allgemein bewertet. Gerade diese Wissensgebiete sind sehr umfangreich und die Arbeit könnte effizienter gestaltet werden, wenn der Forschungsauftrag im Vorfeld bereits angedeutet bzw. die Aufgabenstellung für das Referat präzisiert wird.

Als nutzbringend erwies es sich, die Theoriearbeit der Beschreibung voranzustellen, da diese anhand des erarbeiteten Theoriewissens in vielen Fällen bereits sehr differenziert und kriterienorientiert umgesetzt wird.¹⁴²

4.2.4.5 Beschreibung: Visuelles/Auditives > Textuelles

Für die weitere Fallarbeit ist es notwendig, die visuellen und auditiven Informationen des Unterrichtsvideos bzw. anderer Kontextinformationen in textuelle Form zu bringen.

Geht man von den Repräsentations- bzw. Darstellungsformen aus, so liegen wissenschaftliche Ansätze in der Regel in Form schriftlicher Texte (ggf. mit Grafiken oder Skizzen) vor, das Unterrichtshandeln wird in diesem Fall über einen Film (Video) präsentiert und die subjektiven Theorien können, wenn sie expliziert worden sind – ebenfalls als schriftliche Texte oder auch Grafiken und Skizzen vorliegen. Ein produktives ‚In-Beziehung-Setzen‘ im Sinne des hier verwendeten Reflexionsverständnisses erfordert nun, dass die Wahrnehmungseindrücke aus dem Video in eine Codierungsform transformiert werden, die mit den übrigen Artefakten vergleichbar ist.¹⁴³

¹⁴² Dies stellt eine Verbesserung zu einer vorher getauschten Vorgehensweise – zuerst Beschreibung, dann Theoriearbeit – dar, wurde von Studierenden angeregt und ab dem WS 2009/2010 mit positiven Rückmeldungen umgesetzt.

¹⁴³ Herzog, Bardo; Grafe, Silke; Reinhold, Peter: Reflexives Lernen mit digitalen Videos – S. 54

Außerdem stellt das Umwandeln von Videodaten in Textform eine Abstraktion dar, die die für die Analyse notwendige Distanz schafft und eine vorschnelle Beurteilung vermeidet.

Die Erfahrung, dass die Fallanalyse einen differenzierten Blick auf eine Unterrichtssequenz eröffnet, kommentiert ein Student in seiner Reflexion folgendermaßen:

Rückblickend kann ich sagen, dass sich im Laufe des Seminars meine Kritikfähigkeit, im Bezug auf das zu sichtende Videomaterial, immer besser differenziert hat. So bin ich nach der ersten Sichtung von einem sehr guten Unterricht ausgegangen. Die Lehrerin ging, meiner Meinung nach, sehr gut auf die Jugendlichen ein und schaffte es, ein belebtes Unterrichtsgespräch zwischen [sich] und den Schüler/innen herzustellen. Im Zuge des Seminars haben wir gelernt, uns bei der Unterrichtsbeobachtung auf wesentliche Punkte zu konzentrieren, da es nicht möglich ist, eine Situation in ihrer komplexen Gesamtheit zu erfassen. Im Zuge der Interpretation der Fragen der Lehrerin konnte ich bereits meine Veränderung zum „objektiven“ Beobachter beobachten. Diese Kompetenz konnte ich in der Erarbeitung von Handlungsalternativen noch weiter ausbauen. Mein persönliches Ergebnis aus der Forschungsarbeit stellen meine ausgearbeiteten Handlungsalternativen zum Skaliermodell dar. Obwohl ich anfangs davon ausgegangen bin, dass diese spontane Methode der Lehrerin ein sehr gutes alternatives Unterrichtsmittel darstellt, habe ich in meinen Erarbeitungen einige andere Möglichkeiten sowie Modifizierungen des ursprünglichen Modells erarbeitet. Eine wichtige Hilfe war auch das zuvor gesammelte Theoriewissen. Mit Hilfe dieser Informationen, konnte ich in Kombination mit der zuvor erarbeiteten Kritikfähigkeit, wichtige Überlegungen über den Unterricht der Lehrerin anstellen. Das Ergebnis aus dieser Wechselwirkung wird durch meine Handlungsalternativen repräsentiert.¹⁴⁴

Bei der Beschreibung von Sequenzen ist die Forschungsfrage formbestimmend: Erfolgt zum Beispiel eine Analyse der Artikulation der Stunde, ist eine Beschreibung der einzelnen Unterrichtsabschnitte von Bedeutung, eine Analyse der Proxemik erfordert das Festhalten

¹⁴⁴ RR: Reflexion. In: SS 2009 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 40

von Bewegungsabläufen oder Wegen, eine Betrachtung der Gesprächsführung wiederum die Erstellung eines Transkripts.

Wichtig ist es, in der Beschreibung auf einer möglichst objektiven Ebene zu bleiben und das Beobachtbare festzuhalten, ohne Interpretationen oder Vermutungen einfließen zu lassen, wie auch BECK bei seinen Pilotseminaren die Bedeutsamkeit der Trennung von Rekonstruktion und Bewertung betont.¹⁴⁵ Dies wird durch das kriterienorientierte Feedback nach Referaten im Seminar eingeübt, wobei hier die Bedeutung der subjektiven und daher unterschiedlichen Wahrnehmung ein und derselben Situation thematisiert wird.

4.2.4.6 Theoriegeleitete Interpretation

In der Interpretation soll das erworbene wissenschaftlich gesicherte Wissen auf die beobachteten Aktionen und Abläufen angewendet werden, wodurch Theorie und Praxis miteinander in Relation gesetzt werden (siehe Kapitel 3.4 – S. 26).

Bei der Anwendung eng gefasster theoretischer Grundlagen auf einen konkreten und durch das Video auch sehr anschaulichen Fall ist es manchen Studierenden sogar möglich, die verwendete Literatur zu reflektieren und ihre Relevanz bzw. Gültigkeit für den konkreten Fall zu bewerten, wie eine Studentin in ihrer Reflexion dokumentiert:

In dieser Phase der Forschungsarbeit habe ich für mich entdeckt, wie wichtig es ist, unterschiedliche Experten/Autoren miteinander zu vergleichen und diese zu hinterfragen und sie nicht einfach als von „gottgegeben“ zu betrachten.¹⁴⁶

Die reflexive Haltung der Studentin gegenüber der theoretischen Literatur steht im Widerspruch zur Aussage von BECK, der „[in] der bisher nicht aufgehobenen Spannung von praktischer Interpretationsarbeit und literaturbezogener Reflexion (...) ein Grundproblem dieses [seines] Seminaransatzes“¹⁴⁷ sieht.

Durch den direkten Praxisbezug können die Relevanz des Theoriewissens und seine handlungsbegründende Funktion verdeutlicht werden. Gerade dies ist ein wichtiger Beitrag zur Professionalisierung in der Lehramtsausbildung, die Handlungsbegründung

¹⁴⁵ vgl. Beck, Christian: Die Unterrichtsinterpretation in der Seminararbeit – S. 33

¹⁴⁶ EK: Reflexion. In: SS 2009 Forschungsbericht Körpersprache – S. 41

¹⁴⁷ vgl. Beck, Christian: Die Unterrichtsinterpretation in der Seminararbeit – S. 48

aufgrund von Expertenwissen zum Ziel haben soll.¹⁴⁸ Dies konnte mit der Fallanalyse auch erfolgreich umgesetzt werden, wie folgender Ausschnitt aus einer Reflexion einer Studentin zeigt:

Im Rahmen des Forschungsprojekts 1 habe ich mich mit literaturdidaktischen Ansätzen und vor allem mit deren Theorien beschäftigt. Es hat sich dabei heraus kristallisiert, dass nur dann gut wissenschaftlich gearbeitet wird, wenn man sich mit einer oder mehreren Theorien eingehend beschäftigt. Als Lehrerinnen und Lehrer stehen wir in der Öffentlichkeit und haben deshalb die Aufgabe, unser Verhalten in der Schule zu hinterfragen und zu reflektieren. Ich bin selbst verantwortlich für mein Handeln und kann es in einem vorgegebenen Rahmen kontrollieren. Ein wissenschaftlicher Diskurs bietet sich deshalb besonders an, pädagogisches Handeln zu begründen und somit fundiert zu verbessern.¹⁴⁹

Auch die Bildung bzw. Weiterentwicklung von subjektiven Theorien kann damit unterstützt werden, wie in der folgenden Reflexion eines Studenten dokumentiert wird:

Ebenfalls verstanden habe ich, dass die Grenze zwischen offenen und geschlossenen Fragen nur schwer zu ziehen ist. Meine Gruppe z. B. hat die Definition der geschlossenen Frage weitaus umfassender aufgefasst als unsere Vorgänger, und ich persönlich bin inzwischen der Meinung, dass bei einer Betrachtung von Fragestellungen eine bloße Aufspaltung in „offene“ und „geschlossene“ Fragen nicht mehr hinreichend ist, sondern darüber hinaus im direkten Zusammenhang auch Kriterien wie „anregend“ oder „vorgegebener Antwortrahmen“ angelegt werden müssten.¹⁵⁰

4.2.4.7 Handlungsalternativen

Zur Produktivität neu erworbenen Wissens meint Hanns-Dietrich DANN:

Damit neue Wissensbestände handlungswirksam werden, müssen sie letztlich von der einzelnen Lehrkraft als eigenes subjektiv-theoretisches Wissen

¹⁴⁸ vgl. Herzig, Bardo; Grafe, Silke; Reinhold, Peter: Reflexives Lernen mit digitalen Videos – S. 50

¹⁴⁹ VL: Meta-Reflexion. In: CH, CHu, LFE, VL, BN: SS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 38

¹⁵⁰ KM: Meta-Reflexion. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 64

übernommen und in das schon bestehende subjektiv-theoretische Wissen integriert werden.¹⁵¹

Dieser Prozess wird im Analysemodell durch die Formulierung von Handlungsalternativen unterstützt, die einerseits theoriegeleitet sein sollen und andererseits aus dem bereits vorhandenen subjektiven Wissen entwickelt werden.

Dabei ist es aber nicht Aufgabe, bessere Handlungsalternativen zu entwickeln, sondern vor allem die möglichen Auswirkungen auf die unterrichtliche Interaktion zu überlegen. Weiters fördert der Entwurf von Varianten möglichen Handelns die methodische Kompetenz und erweitert das Handlungsrepertoire der Studierenden. Dies stellt für Thomas LOER „ein unabdingbares Moment der auf Professionalisierung angelegten akademischen Lehrerausbildung“¹⁵² dar.

In der Metareflexion einer Studentin wird die Bedeutung der Handlungsalternativen für einzelne Themen in Frage gestellt:

Es ist interessant, die verschiedenen Aspekte des Unterrichts (Einstieg, Umgang mit Fehlern, Gesprächsführung, etc.) zu untersuchen und sich Gedanken zu machen, wie man (in unserem Fall) mit Fragen und Antworten umgehen kann. Ich muss nur sagen, ich finde, dass die Frage nach den Handlungsalternativen auf jede Gruppe und ihre Forschungsfrage angepasst werden sollte, da z. B. beim Thema Gesprächsführung mit der Forschungsfrage „Fragestellung und aktives Zuhören“ sich die Frage nach den Handlungsalternativen meiner Meinung nach nicht stellt.¹⁵³

Diese Beurteilung des Analyseschritts zur theoriegeleiteten Erstellung von Handlungsalternativen als nicht relevant für das Thema Gesprächsführung lässt sich auch aus dem Abschlussatz zu den von der Studentin verfassten Handlungsalternativen ablesen:

¹⁵¹ Dann, Hanns-Dietrich: Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns – S. 251f.

¹⁵² Loer, Thomas: Unterrichtsinterpretation in der akademischen Lehrerausbildung – Mittel zum Erwerb methodischer Kompetenz oder Moment von Professionalisierung? – „Gegenrede“ zum Beitrag von Christian Beck. In: Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Hrsg.: Ohlhaber, Frank; Wernet, Andreas. Opladen: Leske + Budrich 1999– S. 59

¹⁵³ HS: Metareflexion. In: BK, CL, MS, HS: SS 2008 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 32 f.

Zusammenfassend wollen wir sagen, dass [die Lehrerin] ihren Unterricht sehr gut hält und durch ihre Art und ihre Fragen ein relativ entspanntes Gesprächsklima entsteht. Sie schafft es, die SchülerInnen zu motivieren, dass sie sich in der Stunde engagieren.¹⁵⁴

Damit bezieht sich die Studentin auf einen positiven Gesamteindruck, den die Sichtung und Bearbeitung des Unterrichtsvideos hinterlassen haben. Erst die genaue Betrachtung von einzelnen Details bringt Kritikpunkte zu Tage, die zur Entwicklung von Handlungsalternativen anregen. Wichtig ist auch das Verständnis, dass nicht unbedingt die „Verbesserung“ der Zweck der Überlegungen sein soll, sondern die Reflexion des Geschehenen und die Konstruktion anderer Möglichkeiten das Ziel sind. Dieser Punkt muss erfahrungsgemäß bei den Arbeitsanweisungen wiederholt hervorgehoben werden.

4.2.4.8 Meta-Reflexion über Analyseprozess und Lerngewinn

Den Abschluss der Analyseschritte bildet eine Meta-Reflexion, bei der nach Leitfragen (siehe Leitfragen Metareflexion – Anhang 2) in Einzelarbeit einerseits eine prozessorientierte Reflexion stattfindet und andererseits dem jeweils persönlichen Lerngewinn nachgegangen wird. Für Letzteren gilt:

Nur wenn die Relevanz des Theoriewissens für die Praxis erkannt wird, können die bereits existierenden subjektiven Theorien ergänzt oder abgeändert werden – erst dann kann reflexives Lernen stattfinden.¹⁵⁵

4.2.5 Die Frage der Praxisrelevanz

Professionelles pädagogisches Handeln ist nicht standardisierbar; in der Fallanalyse wird von idealtypischem Wissen ausgegangen, das dann mit der Schulwirklichkeit verglichen und reflektiert wird. In dieser Reflexion wird der Bezug zu den persönlichen Erfahrungen und den subjektiven Theorien hergestellt. Damit schließt der fremde Fall auch den eigenen Fall mit ein und jede Fallanalyse wird zu einem gewissen Teil die Reflexion der eigenen Praxis.

¹⁵⁴ HS: Handlungsalternativen. In: SS 2008 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 27

¹⁵⁵ vgl. Herzig, Bardo; Grafe, Silke; Reinhold, Peter: Reflexives Lernen mit digitalen Videos – S. 50

Die Praxisrelevanz der Forschungsarbeit ergibt sich für die Studierenden in Hinblick sowohl auf die im Seminarverlauf folgenden Hospitationen als auch auf die daran anschließende Unterrichtsarbeit, wie auch Aussagen in Reflexionen illustrieren:

Die theoriegestützte Interpretation und Arbeit an einer auf Zelluloid gebannten Unterrichtssequenz war eine neue Erfahrung. Die Auswahl von bestimmten Kriterien, die dann genau betrachtet werden, hebt sich von den Standardhospitationen ab. Ich finde, dadurch entsteht eine höhere Differenziertheit in der Betrachtung und es wird möglich einen tieferen Einblick zu erlangen.¹⁵⁶

Zu Beginn des Forschungsprojekts dachte ich, dass die Auseinandersetzung mit den Themengebieten sicherlich nur theoretischen Nutzen nach sich ziehen würde, wurde allerdings eines Besseren belehrt. Denn all die Themen haben sich sehr intensiv mit der Praxis beschäftigt und beinhalten auch viele Tipps, die man bei der eigenen Unterrichtsarbeit umsetzen kann.¹⁵⁷

Das Hauptaugenmerk des Seminars war für mich die Zusammenführung von Theorie und Praxis. Ich finde, dass dies auch sehr gut durch die im Vorfeld geleistete theoretische Literaturarbeit und die darauf folgende praktische Auseinandersetzung mit dem Thema gelungen ist. Die Verbindung zwischen Theorie und Praxis an sich stellt für mich die Reflexion dar, da ich beides einfließen lassen muss, um überhaupt erst reflektieren zu können.¹⁵⁸

Durch die Theorie, die wir im seminaristischen Teil der LV durchgearbeitet haben, hatten wir erstens einen Einblick bzw. ein Verständnis bezüglich der Observationskriterien. Zweitens half mir das Theoriewissen, die beobachteten Vorgänge beim Namen nennen zu können und sie notieren zu können.¹⁵⁹

In unserem Forschungsprojekt war es unserer Gruppe anhand des Fallbeispiels (...) sowohl praktisch als auch auf theoretischer Ebene möglich, uns mit dem weiten Feld des Themas „Fragetechnik“ auseinanderzusetzen. (...) Der Lerngewinn des Projekts gestaltet sich nun auch nicht derart, dass ich

¹⁵⁶ HB: Reflexion. In: SS 2009 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 39

¹⁵⁷ VH: Meta-Reflexion. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 54 f.

¹⁵⁸ KE: WS 2008 Resümee – S. 1

¹⁵⁹ SH: WS 2008 Hospitationsbericht – S. 2

behaupten könnte, ein Experte beim Thema Fragetechnik zu sein. Trotzdem hat das Projekt mir persönlich durchaus einen Nutzen und Lerngewinn gebracht, weil es bei mir eine Sensibilisierung in Bezug auf unser Thema hervorgerufen hat. Es hat in mir die Erkenntnis geschärft, wie wichtig es als Lehrer ist, ein Repertoire an adäquaten Fragetechniken zur Verfügung zu haben und mit diesem umgehen zu können.¹⁶⁰

Dass die Arbeit mit Fallanalysen in außerordentlichem Maße als praxisrelevant erfahren wird, zeigt sich in den Reflexionen und Präsentationen der Studierenden, die das neu erworbene Wissen im eigenen Unterricht umsetzen wollen oder bereits umsetzen. Persönliche Berichte über die Erfolge können für die anderen Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer beispielgebende Wirkung haben:

Ich habe auch gleich versucht, mein neu erworbenes Wissen in der Praxis anzuwenden, da ich im Rahmen meines Deutsch-als-Fremdsprache-Praktikums ebenfalls zu hospitieren und zu unterrichten hatte. Da wir uns für jede Hospitationseinheit ein Überthema, auf das wir im Besonderen achten wollten, wählen mussten, entschied ich mich in einem Drei-Stunden-Block, mich auf diesen Bereich zu konzentrieren und meine neu gewonnenen Erkenntnisse anzuwenden. Mir ist wirklich sehr viel aufgefallen, vor allem was die Proxemik, den Blickkontakt und den Standpunkt anbelangt, und ich habe in der nächsten Einheit, in der ich selbst zu unterrichten hatte, auch versucht, selbst verschiedene Dinge anzuwenden, die ich in unseren verwendeten Büchern (z. B. von Heidemann) gelesen habe.

Insbesondere habe ich mich darauf konzentriert, immer möglichst offen zu sprechen, d. h. die Arme nicht zu verschränken, genügend Blickkontakt aufzunehmen und somit mein Wohlwollen auch außersprachlich zu suggerieren. Ich muss allerdings sagen, dass es gar nicht so einfach ist, dies alles zu berücksichtigen, und dass ich denke, dass es auch einige Zeit dauert, bis man vieles, was man in der Theorie weiß, auch praktisch umsetzen kann. Doch dafür ist das

¹⁶⁰ JW: Reflexion. In: SS 2009 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik. – S. 41

Wissen die Basis, und das habe ich mir durch unsere Arbeit wirklich angeeignet.¹⁶¹

Für mich war das Gebiet der Fehlerkultur relativ unbekannt und neu, genau deshalb habe ich mich ganz bewusst für dieses Thema entschieden. Ich konnte aus der Projektarbeit großen Lerngewinn erreichen, wie ich bereits in meiner Reflexion berichtet habe: Seitdem ich mich mit dem Thema beschäftige, habe ich meinen eigenen Unterricht in der Erwachsenenbildung deutlich verändert, und die Rückmeldungen der Kursteilnehmer/innen bestätigen, dass ich mit einer neuen Fehlerkultur effektiver arbeiten kann. Für mich hat sich die Teilnahme an dem Projekt auf jeden Fall bezahlt gemacht, und ich freue mich darüber sehr.¹⁶²

¹⁶¹ CT: Reflexion. In: SS 2009 Forschungsbericht Körpersprache – S. 39

¹⁶² JG: Reflexion. In: DB, CG, JG, VK: SS 2008 Forschungsbericht Umgang mit Fehlern – S. 32

5 Ein Fallbeispiel aus dem Literaturunterricht

Im Folgenden sollen ein Fallbeispiel aus dem Literaturunterricht und dessen umfangreiche Dokumentation vorgestellt werden. Dieses dient als Grundlage für die Analyse fremden Unterrichts in der zweiten Seminarphase.

5.1 Die Unterrichtsstunde

Die Aufzeichnung der Unterrichtseinheit erfolgte am 22. November 2006 in der der siebten Klasse eines innerstädtischen Wiener Gymnasiums und dokumentiert eine Stunde aus dem Fach Deutsch.

Vier Studierende der Universität Wien begleiteten im Rahmen des kombinierten pädagogischen Praktikums „Kommunikation im Unterricht. Förderliche und hemmende Aspekte in der LehrerInnen/SchülerInnen-Interaktion“ die Betreuungslehrerin für eine Hospitation und erstellten eine umfangreiche Dokumentation der Planung, Durchführung und Nachbereitung der Stunde.

5.2 Verlaufsbeschreibung der Stunde

In der Stunde stellt die Lehrerin den Schülerinnen und Schülern die Kurzgeschichte „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“ von Heinrich Böll vor und schließt an die gemeinsame Lektüre die Bearbeitung von Fragen zuerst in Einzel-, dann in Gruppenarbeit an, die danach mit der Gesamtklasse erörtert werden.

In einer Verlaufsbeschreibung stellt sich der Ablauf der Stunde folgendermaßen dar:

Die Unterrichtsstunde beginnt mit organisatorischen Tätigkeiten. So erkundigt sich die Lehrerin nach dem Verbleib zweier fehlender Schüler, nimmt Eintragungen im Klassenbuch vor und weist den Studierenden, die in der Stunde hospitieren, ihre Plätze im hinteren Bereich des Raumes zu. Weiters führt sie ein kurzes Gespräch mit einer Schülerin über deren Gesundheitszustand und erinnert die Klasse an die Verbesserung der zurückerhaltenen Schularbeit. Der Lärmpegel in der Klasse ist in dieser Phase relativ hoch, da manche Personen erst ihre Plätze einnehmen und noch Gespräche führen.

Nach einem Positionswechsel mit dem Wort „Gut“ stellt die Lehrerin nun das Thema der Stunde vor (Lektüre und Nachbearbeitung einer Kurzgeschichte) und versucht, das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zum Autor einzuholen. Noch währenddessen

beginnt die Lehrerin mit der Verteilung der Arbeitsblätter, die den Text und Fragen beinhalten.

Die Lektüre des Textes soll mit verteilten Rollen (Fischer, Tourist, Erzähler) erfolgen, wozu diese an Freiwillige verteilt werden. Bevor die Zuteilung beendet werden kann, betreten die zwei Schüler, deren Fehlen zu Beginn der Stunde thematisiert worden ist, den Raum. Die Lehrerin befragt die beiden kurz nach den Gründen ihrer Abwesenheit und schickt sie dann auf ihre Plätze. Nach der kurzen Unterbrechung wird die Verteilung der Rollen beendet und die Lektüre beginnt.

Während dieser kommt es zu einer kurzen Störung durch eine Schülerin, die von außen die Türe öffnet. Die Lehrerin weist sie mit Hinweis auf den ungünstigen Zeitpunkt ab und ermahnt weitere Personen, die am Gang vor dem Klassenraum beträchtlichen Lärm verursachen. Sie entschuldigt sich danach für die Störung, dann wird die Lektüre des Textes fortgesetzt.

Nach Beendigung dieser bittet die Lehrerin um Kommentare seitens der Klasse. Als diese ausbleiben, leitet sie zum nächsten Stundenabschnitt über. Die Schülerinnen und Schüler sollen nun in Einzelarbeit die auf der Rückseite des Arbeitsblattes angegebenen Fragen bearbeiten. Währenddessen führt die Lehrerin mit den beiden zu spät Gekommenen ein klärendes Gespräch.

Anschließend an die Einzelarbeitsphase finden sich nach Anweisung der Lehrerin die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen zusammen und diskutieren ihre Ergebnisse. Danach kehren sie – wieder auf Aufforderung der Lehrerin – auf ihre Plätze zurück und die Nachbereitung der Gruppenarbeit beginnt. In dieser werden die bereits bekannten Fragen im Plenum beantwortet, wobei sich in manchen Punkten weiterführende Beiträge ergeben.

Das Gespräch wird durch das Läuten der Pausen-Glocke unterbrochen, wobei die letzten Wortmeldungen von der Klasse noch angehört werden.

Beim Abschluss der Stunde dankt die Lehrerin der Klasse für die Aufmerksamkeit bis in die Pause hinein. Weiters teilt sie Fragebögen der Studierenden an die Schülerinnen und Schüler zur Beantwortung aus, gefolgt von Schokoladen-Krampussen, die die Studierenden zum Dank mitgebracht haben.

5.3 Dokumentation der Unterrichtsstunde

Die umfangreiche Dokumentation der Unterrichtsstunde umfasst folgende Unterlagen:

- Verlaufsbeschreibung der Unterrichtsstunde
- Transkript zur Unterrichtsstunde
- Videoaufzeichnung der Unterrichtsstunde
- Beschreibung der Aufnahmetechnik mit Übersicht über Kamerastandort und -winkel
- Pädagogische Schwerpunkte der Betreuungslehrerin
- Beschreibung der Schule und ihrer Schwerpunkte
- Klassencharakteristik
- Sitzplan
- Planungsüberlegungen
- Unterrichtsmaterialien
- Tonaufnahme zur Vorbesprechung mit den Studierenden
- Tonaufnahme zur Nachbesprechung mit den Studierenden
- Inhaltsangabe zur Vorbesprechung mit den Studierenden
- Inhaltsangabe zur Nachbesprechung mit den Studierenden
- Auswertung des Fragebogens für die Schülerinnen und Schüler

5.3.1 Verlaufsbeschreibung der Unterrichtsstunde

In der Verlaufsbeschreibung ist die Unterrichtsstunde auf zwei Ebenen in einzelne Abschnitte gegliedert, die mit Timecode gekennzeichnet sind. Es werden darin auf der beschreibenden Ebene die Handlungen und Geschehnisse geschildert.

5.3.2 Transkript zur Unterrichtsstunde

Ebenso auf der beschreibenden Ebene sind im Transkript verbale und nonverbale Äußerungen der beobachteten Personen festgehalten.

Zur Darstellung der verbalen Äußerungen wird die modifizierte orthographische Transkription¹⁶³ verwendet. Sie ist weitgehend leicht lesbar, erfasst aber gleichzeitig die „kommunikativ relevanten Besonderheiten der gesprochenen Sprache“¹⁶⁴. In den

¹⁶³ vgl. Brinker, Klaus; Sager, Sven F.: Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt 2001⁹

¹⁶⁴ Brinker, Klaus; Sager, Sven F.: Linguistische Gesprächsanalyse – S. 49

Transkriptionsregeln orientiert sich das Transkript an den vereinfachten Regeln nach Helga STADLER¹⁶⁵.

Um die einzelnen Personen besser zuordnen zu können, ist dem Transkript ein Sitzplan beigelegt.

5.3.3 Videoaufzeichnung der Unterrichtsstunde

Die Videoaufzeichnung erfolgte mit Einverständnis der Lehrerin sowie der Schülerinnen und Schüler, die die Genehmigung erteilten, dass die Aufnahme zu Zwecken der Forschung und Lehre im Rahmen der Aus- und Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrern eingesetzt werden. Sie umfasst ohne Unterbrechung die gesamte Unterrichtsstunde und dauert 50 Minuten und 10 Sekunden.

Bei der Aufnahme kamen ein Stativ, eine semiprofessionelle DV-Kamera (Sony HVR A1) mit einem Aufsatz für zwei XLR-Audioeingänge und einem Weitwinkel-Objektiv zum Einsatz. Die Tonaufnahme erfolgte mittels eines Sennheiser-Funkmikrofons für die Lehrerin und eines externen KGM-Kondensator-Richtmikrofons für die Schülerinnen und Schüler mit Einsatz eines Kopfhörers zur Überprüfung der automatischen Tonaussteuerung. Um Gegenlicht zu vermeiden, war die Aufnahmetechnik auf der Fensterseite des Raumes positioniert. Der Standpunkt im vorderen Drittel der Klasse ermöglichte es, sowohl die Lehrerin und das vordere Drittel des Klassenraumes zu videografieren als auch mit geringer Schwenkbewegung die anderen zwei Drittel des Raumes zu erfassen.

Um möglichst umfangreiche Informationen über das Geschehen in der Klasse zu erhalten, wurden Totale und Halbtotale verwendet. Während der Phasen der Einzel- und der Kleingruppenarbeit wurde durch Einsatz einer Schulterkamera und kleinerer Einstellungsgrößen die Aufmerksamkeit auf Einzelpersonen oder Gruppenaktivitäten gelenkt.

Die Videodaten wurden mit dem Programm "Adobe Premiere Elements 2.0" über Firewire-Kabel auf den Computer übertragen. Es wurden Beginn und Ende des Videos mit einfachen Schnitten bearbeitet sowie die Tonhöhe auf sechs Dezibel erhöht, um die Verständlichkeit zu verbessern.

¹⁶⁵ vgl. Stadler, Helga: Physikunterricht am Anfang der Oberstufe – Analysen und ein Neubeginn. In: „Nimm doch mal die Kamera!“ Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung – Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann – S. 204

5.3.4 Pädagogische Schwerpunkte der Betreuungslehrerin

Für die Vorbereitung der Hospitation stellte die Betreuungslehrerin ein Dokument mit ihrer Schwerpunktsetzung zur Verfügung. Es umfasst ihre persönlichen pädagogischen und fachlichen Schwerpunkte und Ziele im Deutschunterricht sowie im Bereich Rhetorik und Kommunikation.

5.3.5 Beschreibung der Schule und ihrer Schwerpunkte

Die Informationen zur Schule beinhalten das Schulprofil und die Ziele des innerstädtischen Gymnasiums sowie dessen Schwerpunkte und Zusatzangebote mit Stand 2006.

5.3.6 Klassencharakteristik

In der Vorbereitung des Unterrichts übermittelte die Lehrerin eine Beschreibung der Situation in der Klasse. Sie schilderte darin Aspekte, die für sie vor allem in ihrer Position als Klassenvorstand von Bedeutung sind und auf die sie in ihrer Unterrichtsgestaltung und Zielsetzung Bezug nimmt.

5.3.7 Sitzplan

Der Sitzplan zeigt einerseits die Anordnung der Tische, andererseits sind die Sitzpositionen mit Siglen für die Sprecherinnen und Sprecher versehen, wodurch der Bezug zum Transkript hergestellt ist. Soweit aus den Aufnahmen nachvollziehbar ist, beinhaltet der Sitzplan auch die Rufnamen einiger Schülerinnen und Schüler.

5.3.8 Planungsüberlegungen

Die Planungsüberlegungen umfassen die Kommunikation der Betreuungslehrerin und der Studierenden, die in dem dafür vorgesehenen Forum der E-Learning-Plattform dokumentiert wurde.

Darin sind methodische Überlegungen genauso beinhaltet wie Organisatorisches und Fragen der Studierenden, die sich auch aus deren Schulerfahrungen ableiten lassen.

5.3.9 Unterrichtsmaterialien

In der Unterrichtsstunde wird ein Arbeitsblatt mit Heinrich Bölls Kurzgeschichte verwendet, auf dessen Rückseite die Fragen aufgelistet sind, die zuerst in Einzel- und danach in Gruppenarbeit von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden.

Fragen zum Arbeitsauftrag

1. Welche Ausstrahlung hat der Fischer / welche der Tourist?
2. Welche Lebenswelten (äußerlich und innerlich) prallen hier aufeinander?
3. Welche Werte könnten die beiden haben?
4. Mit wem kannst du dich leichter identifizieren? Weshalb?
5. Wann warst du in letzter Zeit ‚Fischer‘ / wann ‚Tourist‘?
6. Stell dir vor: ‚Du in 10 Jahren...‘ Welche Aspekte des ‚Touristenlebens‘, welche des ‚Fischerlebens‘ würdest du gerne in deinem Leben verwirklichen?

5.3.10 Tonaufnahme zur Vorbesprechung mit den Studierenden

In der Vorbereitung auf die Hospitationsstunde wurde von den Studierenden ein Fragenkatalog erstellt, der als Grundlage für die Vorbesprechung mit der Lehrerin diente.

Die Tonaufnahme ist ein Mitschnitt dieses Gesprächs, bei dem organisatorische Fragen besprochen sowie Fragen zum Verhältnis im Lehrkörper und zu den Eltern, zur Schulentwicklung und den im Unterricht verwendeten Sprachebenen behandelt werden.

Ein Stichwortverzeichnis gibt einen Überblick über die einzelnen Themen und Passagen mit Angaben zum Timecode der Tonaufnahme, die 41 Minuten dauert.

5.3.11 Tonaufnahme zur Nachbesprechung

Nach der Hospitation wurde in einer Nachbesprechung von Betreuungslehrerin und Studierenden die Stunde reflektiert.

Bedeutende Punkte im Gespräch sind die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler, Auffälligkeiten bei einzelnen Klassenmitgliedern, schulorganisatorische Fragen und eine methodisch-inhaltliche Rückschau.

Wie bei der Vorbesprechung gibt ein Stichwortverzeichnis mit Timecode-Angaben einen Überblick über die zirka 41-minütige Aufzeichnung.

5.3.12 Auswertung des Fragebogens für die Schülerinnen und Schüler

Der Fragebogen, der von den Studierenden erstellt und am Ende der Stunde ausgeteilt wurde, beinhaltet Fragen zur Einschätzung des Unterrichtsthemas und der eigenen Mitarbeit, die von den Schülerinnen und Schülern beantwortet wurden. Die Auswertung erfolgte im Hospitationsbericht.

5.3.13 Hospitationsbericht

Im Anschluss an die Hospitation wurde von der Studierendengruppe ein Bericht ausgearbeitet, der viele Teile der oben erwähnten Dokumentation enthält.

In ausführlicher Weise werden darin auch die Beobachtungsmatrizen und -aufträge der teilnehmenden Hospitation und deren Ergebnisse angeführt:

- *„Wie ist der Gesprächsstil Lehrerin – SchülerInnen? Werden alle Schüler durch Blickkontakt/Körpersprache/verbal einbezogen?“¹⁶⁶*
- *„Wie viele/welche SchülerInnen beteiligen sich aktiv am Unterricht?“¹⁶⁷*
- *„Inwiefern sind die SchülerInnen bereit, sich persönlich auf den Text einzulassen und einen Bezug zu ihrem eigenen Leben herzustellen?“¹⁶⁸*
- *„Wie ist das Klima in der Klasse zu beschreiben? Wie verläuft die Kommunikation SchülerInnen-Lehrerin und SchülerInnen untereinander? (in der Gruppenarbeit, während der Einteilung zur Gruppenarbeit, im Plenum)“¹⁶⁹*

Den Abschluss der Arbeit stellen zwei Fallanalysen dar, die nachfolgend an die Hospitation mit Unterstützung der Videoaufzeichnung von den Studierenden durchgeführt wurden:

- *„Welche Elemente der Steuerung setzt die Lehrerin in der Diskussion ein und wie wirken sich direktive und offene Kommunikationsstile hinsichtlich des Lehrziels aus?“¹⁷⁰*
- *„Wie reagiert die Lehrkraft auf eine unerwartete Störung während der Plenarphase?“¹⁷¹*

Ausgehend von diesem umfangreich dokumentierten Fallbeispiel wurden in den nachfolgenden Semestern durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der pädagogischen Praktika Fallanalyse unter den verschiedensten Gesichtspunkten durchgeführt. Analysen

¹⁶⁶ SB, CM, KMa, SR: WS 2006 Hospitationsbericht – S. 47

¹⁶⁷ WS 2006 Hospitationsbericht – S. 49

¹⁶⁸ WS 2006 Hospitationsbericht – S. 54

¹⁶⁹ WS 2006 Hospitationsbericht – S. 58

¹⁷⁰ WS 2006 Hospitationsbericht – S. 65

¹⁷¹ WS 2006 Hospitationsbericht – S. 88

der Körpersprache von Lehrerin, Schülerinnen und Schülern erfolgten genauso wie eine Auseinandersetzung mit dem Unterrichtseinstieg und der Organisation der Gruppenarbeit. Im folgenden Kapitel soll ausgehend von Fallanalysen Studierender untersucht werden, inwieweit ein literaturdidaktischer Schwerpunkt in der Analyse die von der Steuerungsgruppe Lehramt postulierten Zielkompetenzen unterstützen kann.

6 Evaluierung literaturdidaktischer Fallanalysen aus der Lehrpraxis

6.1 Untersuchungsmaterial, Thesen, Bewertungskriterien

6.1.1 Untersuchungsmaterial

Am Pädagogischen Praktikum unter der Leitung von Martin HÄMMERLE und mir nahmen von Sommersemester 2007 bis Wintersemester 2010/2011 insgesamt 138 Lehramtsstudierende mit unterschiedlichen Fächerkombinationen teil. Es wurden im Rahmen von Gruppenarbeiten 33 Fallanalysen anhand eines Unterrichtsvideos durchgeführt, wobei für 31 davon das in Kapitel 5 dieser Arbeit beschriebene Fallbeispiel als Grundlage diente. Die Forschungsarbeit erfolgte dabei in einem sequentiellen Vorgehen nach dem im Kapitel 4.2 vorgestellten Analysemodell fremden Unterrichts (siehe S. 44 ff.) Die Ergebnisse der Studierenden wurden je Gruppe in einem Forschungsbericht dokumentiert und hatten in der Beurteilung den Stellenwert einer Seminararbeit, meist im Umfang von 30 bis 60 Seiten.

Die Forschungsschwerpunkte wurden von der Lehrveranstaltungsleitung aus verschiedenen Themenbereichen vorgegeben, wobei die konkreten Forschungsfragen durch die individuelle Festlegung durch die jeweilige Arbeitsgruppe variierten. Folgende Themen wurden als Forschungsaufgaben in unterschiedlicher Auswahl vorgegeben:

- Körpersprache bzw. Kongruenz verbaler und nonverbaler Kommunikation (SS 2007; SS 2008; WS 2008; SS 2009; WS 2009; SS 2010; WS 2010)
- Unterrichtsplanung und Differenz zwischen Planung und Durchführung (SS 2007)
- Artikulation der Stunde (SS 2007)
- Umgang mit Fehlern (WS 2007; SS 2008)
- Umgang mit Unterrichtsstörungen (WS 2007; SS 2008; WS 2008)
- Unterrichtseinstieg (WS 2007; SS 2008; WS 2008; SS 2009; SS 2010)
- Gruppenarbeit – Einleitung und Durchführung (SS 2009; WS 2009; SS 2010; WS 2010)
- Gesprächsführung und Fragetechnik (SS 2007; WS 2007; SS 2008; WS 2008; SS 2009; WS 2009; SS 2010; WS 2010)
- Literaturdidaktische Modelle im Unterricht (SS 2010; WS 2010)

Für die vorliegende Untersuchung dienen zehn Arbeiten zu den zwei deutschdidaktischen Schwerpunkten „Gesprächsführung und Fragetechnik“ und „Literaturdidaktische Modelle im Unterricht“ als Grundlage, wobei 32 Studierende sich mit dem ersten Thema auseinandergesetzt haben, neun Personen mit dem zweiten.

Im Detail wird auf vier Forschungsberichte, davon je zwei zu den beiden deutschdidaktischen Schwerpunkten, eingegangen, wobei die Teilergebnisse acht Studierender untersucht werden. Weiters werden die Aussagen aus deren Metareflexionen, die am Schluss der Fallanalysen erstellt wurden, in die Evaluierung mit einbezogen.

6.1.2 Thesen

Bei der Analyse der Arbeiten Studierender soll konkret folgenden Thesen nachgegangen werden:

- Einige der von der Steuerungsgruppe Lehramt formulierten Zielkompetenzen können mit der Durchführung von Fallanalysen anhand des vorgestellten Analysemodells im Rahmen von pädagogischen Lehrveranstaltungen gut unterstützt werden.
- In allgemein-didaktischen Forschungsaufgaben wird nur bedingt ein fachdidaktischer Bezug hergestellt, da die zugrunde liegende Forschungsfrage eine Fokussierung auf den Forschungsschwerpunkt bedingt.
- Bei Änderung der Forschungsaufgabe mit fachdidaktischer Fokussierung kann ein Erkenntnisgewinn auf fachdidaktischer Ebene erzielt werden.

6.1.3 Methodik der Evaluation

Die Evaluation der Arbeiten erfolgt in Hinblick auf die Zielkompetenzen nach folgenden Kriterien:

- *Methodenorientierte fachbezogene Sachkompetenz*
Auseinandersetzung mit fachdidaktischen bzw. literaturdidaktischen Methoden in den Handlungsalternativen
- *Kommunikationskompetenz*
Verwendung von Fachbegriffen aus der theoretischen Literatur in der Benennung

von beobachteten unterrichtlichen Handlungen und Ereignissen in Beschreibung, Interpretation und Handlungsalternativen

- *Systematische Erkundungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns*
objektive Beschreibung entlang festgelegter Beobachungskriterien, Erkennen und Beschreiben von unterrichtlichen Methoden; Differenzierung zwischen beschreibender und interpretativer Ebene; Verortung der beschriebenen Sequenz im Kontext
- *Planungs- und Evaluierungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns*
Überlegungen hinsichtlich der Handlungsfolgen beim Entwurf der Handlungsalternativen
- *Evaluierungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns*
theoriegeleitete Evaluierung von Unterricht und deren Nachvollziehbarkeit in der Interpretation
- *Fachbezogene wissenschaftliche Analyse- und Problemlösungskompetenz*
Erkennen von relevanter theoretischer Literatur
- *Professionsethos und (Selbst-)Reflexion*
reflexive Haltung gegenüber der eigenen Arbeit und Erkenntnisse über die Produktivität der Reflexion

6.2 Fallanalysen am Beispiel der Arbeiten Studierender

Mit Hilfe der vorgestellten Methodik werden auf den folgenden Seiten Teile der Fallanalysen hinsichtlich der von der Steuerungsgruppe Lehramt postulierten Zielkompetenzen evaluiert und in Ausschnitten zitiert. Die einzelnen Kompetenzen werden im Text durch Kursivsetzung markiert und jeweils am Ende der Analyse in einem Fazit kurz zusammengefasst.

Bei der Vorstellung der Beispiele sollen diese in den Gesamtzusammenhang des Analysebeispiels gestellt werden, weswegen jeweils die Forschungsfrage angeführt und immer wieder Bezug auf andere Teile der Gesamtarbeit genommen wird. Die Kapitel sind nach Semestern geordnet, wobei zuerst Beispiele aus deutsch-didaktischen Forschungsaufgaben zum Thema „Gesprächsführung und Fragetechnik“, danach jene mit literaturdidaktischem Schwerpunkt behandelt werden.

6.2.1 Beispiel – Interpretation zum Thema Fragetechnik SS 2008

Das erste Beispiel einer Fallanalyse stellt eine Arbeit mit allgemein-didaktischem Forschungsschwerpunkt zum Thema „Gesprächsführung und Fragetechnik“ vor, die folgender Frage nachgeht:

Welche Fragetechniken und Techniken des aktiven Zuhörens wendet [die Lehrerin] in der Videosequenz zw. Minute 29:00 und 34:09 an?¹⁷²

Bereits die von den Studentinnen formulierte Forschungsfrage gibt einen sehr genauen Fokus für die nachfolgenden Arbeitsschritte an. So setzt sich der Theorieteil der Arbeit sehr detailliert mit Formen des aktiven Zuhörens auseinander und zitiert dabei aus mehreren Werken verschiedener Autorinnen und Autoren. Es werden zahlreiche Beispiele wie „Ich verstehe“-Zuhören, „aufnehmendes Zuhören“, „umschreibendes Zuhören“ und „Türöffner“ angeführt. Ebenso umfangreich werden unterschiedliche Fragearten aus einem Werk von Roland WAGNER¹⁷³ vorgestellt und mit konkreten Beispielen illustriert. Die Auswahl von relevanter theoretischer Literatur lässt auf *wissenschaftliche Analysekompetenz* schließen, die sich bei der Bezugnahme auf die unterrichtliche Praxis in den nachfolgenden Teilen der Fallanalyse fortsetzt.

Die Interpretation orientiert sich stark an der Theoriearbeit und analysiert die Unterrichtssequenz anhand der angegebenen Beispiele, indem sie auf die beobachteten Vorgänge bezogen werden:

Auf gar keinen Fall versucht [die Lehrerin] alles Gesagte auf sich selbst zu beziehen und die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Vielmehr regt sie die Schüler/innen an, selbst mitzudenken und selbst ihre Gedanken zu formulieren. Das nach Roland Wagner formulierte „'Ich verstehe'-Zuhören“ kommt hier also nicht zum Ausdruck.

Anders ist dies mit dem aufnehmbaren und dem umschreibenden Zuhören. Die Lehrerin wiederholt die Beiträge der Schüler/innen oft zustimmend, unter anderem zum Beispiel so: „Er lebt das Leben schnell [eigentlich: „im

¹⁷² BK, CL, MS, HS: SS 2008 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 3

¹⁷³ [BK:] vgl. Wagner, Roland W.: Grundlagen der mündlichen Kommunikation: Sprechpädagogische Informationsbausteine für alle, die viel und gut reden müssen. Regensburg: BVS 1999 – Die Zitate aus den analysierten Studierendenarbeiten werden als Fußnote angegeben, mit den Initialen des Studierenden markiert und ihre Form der in der Arbeit verwendeten angeglichen.

Schnellformat“], find ich einen schönen Ausdruck, find ich toll, ja!“ oder formuliert sie um: „Er hat eine durchaus positive Ausstrahlung, ja!“. Vor allem Wiederholungen bzw. Zusammenfassungen der Beiträge der Schüler/innen verwendet die Lehrerin sehr häufig. Die Schüler/innen fühlen sich dadurch bestätigt und werden ermuntert, weitere Beiträge zu liefern.¹⁷⁴

Bei der Analyse der Unterrichtssequenz fasst die Studentin die beobachteten Abläufe zusammen und setzt sie mit der Theorie in Bezug. Dabei werden nicht nur passende Merkmale definiert, sondern es wird auch nicht Zutreffendes angeführt, wie in dem Satz „Das nach Roland Wagner formulierte 'Ich verstehe'-Zuhören kommt hier also nicht zum Ausdruck.“¹⁷⁵ Das Vorgehen orientiert sich an den Abschnitten der Theoriearbeit und es wird auf Beispiele aus dem Unterrichtsvideo verwiesen, wobei im oben zitierten Ausschnitt keine Angabe des Timecodes erfolgt. Durch die theoriegeleitete Evaluierung und das Erkennen der eingesetzten Methoden wird eine gewisse *Evaluierungsfähigkeit* sowie *systematische Erkundungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns* erkennbar.

In der Analyse der Fragen geht die Studentin ähnlich vor:

Mit Fragen wie „Also du sagst für jetzt aber für was könnt's denn auch passen?“ (vgl. TC [Timecode] 00:31:08:00) oder auch mit „Welche Lebenswelten prallen denn hier aufeinander?“ (vgl. TC 00:31:50:00) zielt die Unterrichtende auf bestimmte und von ihr festgelegte Antworten ab. Diese Antworten sind zwar nicht vorgegeben, trotzdem handelt es sich unserer Meinung nach um geschlossene Fragen, die keine negative Gesprächsatmosphäre, so wie im Theorieteil angegeben, entstehen lassen.

Außerdem lässt sich anhand des Videos feststellen, dass die Lehrerin einige offene Fragen an die Schüler/innen stellt. Mit der Frage „Noch was zur Ergänzung?“ (vgl. TC 00:30:32:15), zum Beispiel, lässt sie den Lernenden alle Möglichkeiten offen, ihre Meinung zu dem Thema zu äußern oder Fehlendes hinzuzufügen. Auch die Fragen „Was ist euer Eindruck?“ oder „Wie empfindet ihr das?“ (vgl. TC 00:34:20:17) sind eindeutig offene Fragen, in denen nach der

¹⁷⁴ MS: Interpretation. In: SS 2008 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 23

¹⁷⁵ MS: Interpretation. In: SS 2008 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 23

persönlichen Meinung und Interpretation der Schüler/innen gefragt und das Gespräch gefördert wird.¹⁷⁶

In diesem Abschnitt erfolgt das Zitat des Transkripts mittels Angabe des Timecodes, sodass ein Bezug leicht hergestellt werden kann. Die Studentin verwendet in ihrer Interpretation wiederum Begriffe aus der Theorie und bezieht sich auf diese, wenn sie schreibt: „(...) trotzdem handelt es sich (...) um geschlossene Fragen, die keine negative Gesprächsatmosphäre, so wie im Theorieteil angegeben, entstehen lassen.“¹⁷⁷ Auch hier sind *Evaluierungsfähigkeit* und *systematische Erkundungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns* erkennbar.

Die Beurteilung der Unterrichtssequenz durch die Studentin scheint in manchen Passagen aber widersprüchlich, wie der folgende Ausschnitt zeigt:

Die Fragestellung der Lehrerin ist meist sehr einfach und klar formuliert. Es gibt keine verschachtelten Sätze und die Schüler/innen wissen meist genau, was gemeint ist. Obwohl die Unterrichtende sich ihre Fragen sehr genau überlegt hat und diese meist so stellt, dass die Schüler/innen schon sehr genau wissen, was die Lehrerin ungefähr als Antwort hören möchte und worauf sie hinaus will, sind die Fragen unserer Meinung nach nicht beeinflussend gestellt. Es gibt zum Beispiel keine Fang- und auch keine rhetorischen Fragen.¹⁷⁸

Gerade durch die Gegenüberstellung vom Wissen, „was die Lehrerin ungefähr als Antwort hören möchte“, und der Meinung, die Fragen seien „nicht beeinflussend gestellt“, wirkt die Bewertung unkritisch. Eine Beeinflussung allein von Fangfragen oder rhetorischen Fragen abhängig zu machen, erscheint in der Evaluierung undifferenziert. Auch der letzte Satz der Interpretation bestätigt diesen Eindruck:

Durch die Art und Weise, wie die Fragen gestellt sind, wird das Gespräch sehr stark gelenkt. Trotzdem haben wir nicht das Gefühl, dass die Lehrerin ihren Lernenden irgendwelche Ideen aufdrängt. Vielmehr versucht sie, die Lernenden auf bestimmte Fährten zu bringen, um selbst ihre eigenen Ideen

¹⁷⁶ MS: Interpretation. In: SS 2008 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 24 f.

¹⁷⁷ MS: Interpretation. In: SS 2008 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 24

¹⁷⁸ MS: Interpretation. In: SS 2008 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 25

[gem. eigene Ideen] zu entwickeln, und animiert somit sie [die Schülerinnen und Schüler] zum selbstständigen und kritischen Nachdenken.¹⁷⁹

Die Studentin klassifiziert das Unterrichtsgespräch als durch die Lehrerin „sehr stark gelenkt“¹⁸⁰, sieht dies aber nicht als Widerspruch „zum selbstständigen und kritischen Nachdenken“¹⁸¹ seitens der Schülerinnen und Schüler. Sie beurteilt die beobachtete Unterrichtssequenz sehr positiv und bewertet erkannte Problemstellen nicht als solche.

In Abhängigkeit von der Forschungsfrage geht die Studentin nicht auf die Ziele der Fragen oder der Textbearbeitung ein, sondern orientiert sich allein an den in der Theorie bearbeiteten Punkten. Durch den Bezug auf diese und den Einsatz korrekter Begriffe aus dem Theoriewissen zeigt sie eine gewisse *Kommunikationskompetenz*.

In ihrer Metareflexion sieht die Studentin in der Beschäftigung mit dem Theoriewissen auch eine Perspektive für ihre Zukunft:

In meinen bisherigen unterrichtlichen Erfahrungen habe ich noch nie so stark darauf geachtet, wie ich bestimmte Fragen stelle, wie sich die Art der Fragestellung auf die SchülerInnen auswirkt oder auch wie viele Arten des aktiven Zuhörens es eigentlich gibt. Ich bin mir aber sicher, dass dies in Zukunft viel mehr ein Thema für mich sein wird und ich mehr darauf achten werde.¹⁸²

Dieser Wunsch nach einer weiteren Auseinandersetzung kann als Verständnis der Reflexion als berufsbegleitendem Prozess gesehen werden. Somit lassen sich aus den Metareflexionen Ansätze von *Professionsethos* und eine *(selbst-)reflexive Haltung* erkennen.

Fazit

In der Fallanalysearbeit der Studentin lassen sich *wissenschaftliche Analysekompetenz* in der Auswahl der relevanten Theorie und eine *Evaluierungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns* und *Kommunikationskompetenz* bei Anwendung in der Interpretation erkennen. Ebenso kann auf eine *systematische Erkundungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns* durch

¹⁷⁹ MS: Interpretation. In: SS 2008 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 25

¹⁸⁰ MS: Interpretation. In: SS 2008 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 25

¹⁸¹ MS: Interpretation. In: SS 2008 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 25

¹⁸² MS: Metareflexion. In: SS 2008 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 34

wiederholten Bezug auf das Transkript geschlossen werden. In ihrer Metareflexion zeigt die Studentin (*selbst-)*reflexive Haltung und gewisses Verständnis von *Professionsethos*.

6.2.2 Beispiel – Interpretation zum Thema Fragetechnik SS 2010

Ein weiteres Beispiel einer Fallanalyse aus einem allgemein-didaktischen Forschungssetting mit dem Schwerpunkt „Gesprächsführung und Fragetechnik“ beschäftigt sich mit folgender Forschungsfrage:

*Welche Ziele verfolgt die Lehrerin durch offene und geschlossene Fragestellungen und wie reagieren die SchülerInnen darauf?*¹⁸³

Die Zusammenfassung der Theoriearbeit stellt Aspekte der Gesprächsführung mit starkem Bezug auf Unterricht vor: Gelenktes Unterrichtsgespräch, Schülergespräch und die Rolle der/des Lehrenden werden dabei beleuchtet. Weiters wird auf das Thema Fragetechnik eingegangen, wobei die Begriffe "offene Frage" vs. "geschlossene Frage" und ihre Aufgaben definiert werden.

Auf Grundlage von Theoriearbeit, Transkript und Beschreibung nehmen anschließend zwei Studentinnen die Interpretation der Videosequenz vor. Gleich zu Beginn führen sie jene Fragen an, denen sie im Rahmen der von der Gruppe gewählten Forschungsfrage nachgehen wollen:

*Welche Art von Frage stellte die Lehrerin im Bezug auf das Theoriewissen? Welche Ziele verfolgt die Lehrerin mit dieser Frage? Wie ist die Reaktion der SchülerInnen ausgefallen, haben sie "zielgerecht" geantwortet? Wie kann man die Reaktion der SchülerInnen mit der Art der Frage (offen/geschlossen) in Beziehung setzen?*¹⁸⁴

Die Studentinnen formulieren die Forschungsfrage der Gruppe in zwei Teilfragen um und definieren mit der Wendung "im Bezug auf das Theoriewissen"¹⁸⁵ die verwendeten theoretischen Grundlagen. Weiters werden die Ziele bzw. ihr "Erreichen" in den Antworten der Schülerinnen und Schüler ins Blickfeld gerückt; die Relation der Antworten zur Frageart

¹⁸³ SA, VH, TL, TL, KM, CN: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 15

¹⁸⁴ VH; CN: Interpretation. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 31

¹⁸⁵ VH; CN: Interpretation. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 31

und damit die Umsetzung der theoretischen Aussagen zu offenen und geschlossenen Fragen in der Praxis sollen ebenso behandelt werden.

Im Zeitraum des vereinbarten Timecodes, der von Minute 33:10 bis Minute 38:14 reicht, haben wir uns die einzelnen Fragen angeschaut und nach den eben genannten Kriterien interpretiert.

Die erste Frage in unserer Sequenz in Minute 33:10.00 lautet: „Was glauben wir denn alles erreichen zu wollen, und – die Pointe der Geschichte ist ja eine ganz interessante – was will er denn nämlich eigentlich?“

Diese längere, offene W-Frage („Was?“) steht im Bezug zu dem davor gelesenen Text. Die Lehrerin versucht, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern den Charakter des Touristen herauszufinden und näher zu beleuchten. Die SchülerInnen antworten zielgerecht auf die Frage: S21: „Ja genau diesen Zustand dass er sich hinsetzen kann und NICHTS tun“ (vgl. Transkript TC 33:22.1). Die Lehrerin nickt bekräftigend. Obwohl die Frage eine offene Frage ist, die ein „breites Spektrum an Antwortmöglichkeiten“¹⁸⁶ (...) geben sollte, bekommt die Lehrerin nur eine knappe Antwort. Hinzuzufügen ist, dass sie auch gar nicht mehr weiter fragt, sondern sofort zur nächsten Frage übergeht („genau genau <wird lauter> und damit geh ich jetzt auch schon zur nächsten Frage über [vgl. Transkript TC 33:26.00]). Dazu muss auch gesagt werden, dass die Fragestellung so gelenkt geworden ist, dass daraus keine lange Diskussion entbrennen kann.¹⁸⁷

In ihrer Arbeit zeigen die Studentinnen *systematische Erkundungsfähigkeit*, indem sie sich an den einzelnen gestellten Fragen orientieren und diese mit der Angabe des Timecodes in Beziehung zu Unterrichtsaufzeichnung und Transkript stellen: „Die erste Frage in unserer Sequenz in Minute 33:10.00 lautet (...)“¹⁸⁸. Diese Vorgehensweise wird in der gesamten Interpretation beibehalten.

Die Frage der Lehrerin wird als „längere, offene W-Frage („Was?“)“¹⁸⁹ klassifiziert, wobei nicht darauf eingegangen wird, dass es sich um eine zweifache Fragestellung handelt:

¹⁸⁶ [VH; CN] SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 19

¹⁸⁷ VH; CN: Interpretation. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 31 f.

¹⁸⁸ VH; CN: Interpretation. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 31

¹⁸⁹ VH; CN: Interpretation. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 31

„Was glauben wir (...), und (...) was will er denn nämlich eigentlich?“ Durch die Verwendung des Fachbegriffs und den Verweis auf das im Theorieteil angeführte Charakteristikum offener Fragen, „die ein ‚breites Spektrum an Antwortmöglichkeiten‘ geben sollte“¹⁹⁰, zeigt sich gewisse *theoriegeleitete Reflexionskompetenz*.

Das Ziel der Frage wird von den Studentinnen folgendermaßen interpretiert: „Die Lehrerin versucht, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern den Charakter des Touristen herauszufinden und näher zu beleuchten.“¹⁹¹ Diese Beurteilung wird nachvollziehbar, wenn man die in der Analysearbeit isoliert stehende Frage in Bezug zu den vorangegangenen Worten stellt, da sie sich aus der zitierten Transkriptstelle allein nicht ableiten lässt:

Timecode 33:06

L[ehrerin]: mhm und dieses erreichen <hebt ihren linken Zeigefinger auf Höhe der Lippen, weicht zurück Richtung Pult> ich möchte jetzt da mal ein bisl dran bleiben jetzt auch über die frage hinausgehend was glauben (.) oder auch hier der ganz konkrete tourist <deutet auf ihre Unterlagen/ihren Text> was glauben wir denn alles erreichen zu wollen und die pointe in der geschichte ist ja eine ganz interessante (.) was WILL er denn nämlich eigentlich <legt ihre Hand an ihr Kinn> (..) maximilian <fast lachend, geht zwei Schritte nach vorne, zeigt auf S21>¹⁹²

Die Reaktion des von der Lehrerin angesprochenen Schülers wird als „zielgerecht“¹⁹³ und als „eine knappe Antwort“¹⁹⁴ interpretiert, womit der zweite Teil der Forschungsfrage – „(...) wie reagieren die SchülerInnen darauf?“¹⁹⁵ – bearbeitet wird. In der weiteren Arbeit meinen die Studentinnen, „dass die Fragestellung gelenkt worden ist, dass daraus keine lange Diskussion entbrennen kann“¹⁹⁶. Sie beziehen sich dabei auf die Frage der Lehrerin, in der sie auf die Pointe der Geschichte und damit auf das konkrete Ziel des Touristen hinweist. Durch die Formulierung der Frage im zweiten Teil wird ein Blick auf mögliche

¹⁹⁰ VH; CN: Interpretation. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 31

¹⁹¹ VH; CN: Interpretation. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 31

¹⁹² Transkript – <http://didactics.eu/index.php?id=1040> [Stand 2.5.2010]

¹⁹³ VH; CN: Interpretation. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 31

¹⁹⁴ VH; CN: Interpretation. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 31

¹⁹⁵ SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 15

¹⁹⁶ VH; CN: Interpretation. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 32

andere Ziele der Lebensgestaltung ausgeklammert, der mit dem ersten Teil noch angesprochen werden könnte. Die Beurteilung des Unterrichtsgeschehens zeugt daher von einer *Evaluierungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns*.

In der Analyse einer weiteren Frage zeigt sich eine gewisse *Kommunikationskompetenz* durch die Verwendung der in der Theorie angesprochenen Fachbegriffe:

Die Lehrerin stellt eine weitere Frage: „'Bescheiden' [Anm.: und ‚schlicht‘], mhm sind Wörter, die in unserer Gesellschaft auch selten Werte sind, oder wie kommt's euch so vor?“ (TC 34:07.00).

Bei dieser Frage handelt es sich um eine geschlossene Frage, da die Antwortmöglichkeiten mit „ja“ und „nein“ strikt vorgeben sind. Außerdem schwingt in der Frage die eigene Meinung der Lehrerin mit – sie denkt, dass Werte wie „bescheiden“ oder „schlicht“ in unserer heutigen Gesellschaft selten sind. Weiters handelt es sich bei dieser Frage um eine Provokationsfrage, da sie „Themengebiete kritisch hinterfragt“¹⁹⁷ – die Lehrerin versucht, durch diese Frage die Gesellschaft kritisch zu hinterfragen.

Die Lehrerin rückt bei dieser Frage vom Charakterisieren der Personen ab und geht einen Schritt weiter zu einem Realitätsbezug zu unserer Gesellschaft. Sie versucht, diesen Realitätsbezug herzustellen, um das Thema interessanter, vielfältiger und zeitloser zu gestalten.¹⁹⁸

Die Beurteilung der Frage lässt wiederum auf die *Evaluierungsfähigkeit* der Studentinnen schließen. Sie beziehen sich mit der Formulierung „Weiters handelt es sich bei dieser Frage um eine Provokationsfrage, da sie ‚Themengebiete kritisch hinterfragt‘“¹⁹⁹ konkret auf das ihnen im Theorieteil zur Verfügung stehende Wissen. Inhaltlich wird die Fragestellung als Versuch interpretiert, „die Gesellschaft kritisch zu hinterfragen“²⁰⁰ und einen „Realitätsbezug herzustellen“²⁰¹. Damit sprechen die Studentinnen *grundlegende Aufgaben des Literaturunterrichts wie Individuation, Sozialisation und Enkulturation*²⁰² an,

¹⁹⁷ [VH; CN] SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 19

¹⁹⁸ VH; CN: Interpretation. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 33

¹⁹⁹ VH; CN: Interpretation. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 33

²⁰⁰ VH; CN: Interpretation. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 33

²⁰¹ VH; CN: Interpretation. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 34

²⁰² vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt 2006² – S. 46 ff.

ohne jedoch einen theoretischen Hintergrund oder literaturdidaktisches Fachwissen explizit zu benennen. Dies lässt sich einerseits aus der Aufgabenstellung für die Fallanalyse ableiten, da der Fokus auf der Auseinandersetzung mit theoretischer Literatur zur Gesprächsführung und Fragetechnik liegen sollte. Andererseits setzte sich die Gruppe aus Studierenden der Lehramtsfächer Englisch, Spanisch, Mathematik, Biologie und Geografie zusammen und nur einer Studentin, die Germanistik inskribiert hat. Eine dem Seminar vorangehende Beschäftigung mit literaturdidaktischem Wissen kann daher nicht vorausgesetzt werden.

Eine ähnliche Beobachtung zu den Aufgaben des Literaturunterrichts lässt sich in der Analyse einer weiteren Frage erkennen:

Basierend auf diesem [vorangegangenen] Beitrag des Schülers formuliert [die Lehrerin] wenige Sekunden später einen zusammenfassenden Satz und leitet damit auch gleich ihre nächste Frage ein: „Das heißt es kann ihn treiben der Wettbewerb, ich will besser sein oder mehr haben als andere. Was kann Menschen noch treiben zu so einem Verhalten? Isi.“ (TC 34:50.00) Hierbei handelt es sich eindeutig wieder um eine offene, sehr allgemein und anregend formulierte W-Frage. Die Lehrerin möchte dadurch noch mehr von den Schülern, von ihren persönlichen Erfahrungen und ihrem Wissen erfragen. Sie lenkt und leitet das Unterrichtsgespräch also Bezug nehmend auf ihre eigenen Interessen am Thema und die Beiträge der Schüler und ihre Meinungen. (...)

Durch die Reaktion der SchülerInnen wird die gewählte offene W-Frage in ihrer anregenden Struktur erneut bestätigt. Sofort meldet sich eine Schülerin zu Wort und beantwortet die Frage durch eine sehr umfassende, für die Lehrerin absolut befriedigende Antwort, was man dadurch erkennt, dass ihr die Lehrerin in Minute 35:13.18 gleich folgendermaßen zustimmt: „Ja. Das ist ja schon a ganz a tiefe Interpretation, unglaublich. Ja! Wunderbar!“²⁰³

In der Beurteilung der Intention der Lehrerin, „noch mehr von den Schülern, von ihren persönlichen Erfahrungen und ihrem Wissen erfragen“²⁰⁴ zu wollen, zeigt sich wiederum

²⁰³ VH; CN: Interpretation. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 34 f.

²⁰⁴ VH; CN: Interpretation. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 34

eine Bezugnahme auf die Aufgaben des Literaturunterrichts, ohne eine wissenschaftlich-theoretische Fundierung erkennen zu lassen.

In ihrer Metareflexion nimmt eine der beiden Studentinnen folgendermaßen Bezug auf die gewonnenen Erkenntnisse:

Vor dem Forschungsprojekt 1 hätte ich nicht gedacht, welche wichtige Aufgabe Fragen zukommt. Natürlich war mir klar, dass ein Unterricht aus vielen Fragen besteht, dennoch hätte ich mir nicht gedacht, dass man sich so viele Gedanken über die korrekte Fragestellung im Bezug auf sein eigenes Unterrichtsziel machen kann und sollte. Einerseits habe ich nun großen Respekt vor Fragen und mache mir ein bisschen Sorgen, dass es besonders zu Beginn der Unterrichtserfahrung schwierig sein könnte, diese korrekt zu stellen. Andererseits bin ich aber auch davon überzeugt, dass dieses Frage-Stellen irgendwann so routiniert abläuft, dass einem selbst nicht mehr auffällt, ob die Fragen jetzt offen oder geschlossen waren – man weiß schon von vornhinein, mit welchen Fragen man was erreichen kann.

Zu Beginn des eigenen Unterrichtens sollte man in Bezug auf Fragestellung allerdings selbstkritisch mit sich selbst verfahren, um sich diese Problematik immer wieder bewusst zu machen und sich selbst zu verbessern.²⁰⁵

Die Formulierung, sie „hätte [sich] nicht gedacht, dass man sich so viele Gedanken über die korrekte Fragestellung im Bezug auf sein eigenes Unterrichtsziel machen kann und sollte“²⁰⁶, zeigt, dass der Studentin die Relevanz des erworbenen Theoriewissens für die unterrichtliche Praxis durch die Analysearbeit bewusst geworden ist. Das Bewusstsein über die Bedeutung der *Selbstreflexion* bzw. des *Professionsethos* lässt sich in folgender Aussage erkennen: „Zu Beginn des eigenen Unterrichtens sollte man im Bezug auf Fragestellung allerdings selbstkritisch mit sich selbst verfahren, um sich diese Problematik immer wieder bewusst zu machen und sich selbst zu verbessern.“²⁰⁷ Inwieweit die Relevanz dieser Haltung nicht nur für den Beginn der Lehrtätigkeit von der Studentin erkannt wird und wurde, geht aus dieser Aussage nicht hervor. Sie nimmt eindeutig einen Routinegewinn im Laufe des Unterrichtens an, wie man aus der Aussage schließen kann, sie sei „überzeugt,

²⁰⁵ VH: Metareflexion. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 55

²⁰⁶ VH: Metareflexion. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 55

²⁰⁷ VH: Metareflexion. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 55

dass dieses Frage-Stellen irgendwann so routiniert abläuft, dass einem selbst nicht mehr auffällt, ob die Fragen jetzt offen oder geschlossen waren“²⁰⁸. Sie bezieht sich jedoch nicht explizit auf die Rolle der Reflexion als berufsbegleitenden Prozess, sondern erwähnt mehrfach die Bedeutung und den Wunsch einer theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit anderen im Seminar behandelten Themen, wie an folgendem Absatz erkennbar ist:

Durch die intensive Auseinandersetzung mit den Themen habe ich nun auch den Wunsch, mich näher mit verschiedenen Gebieten (insbesondere Körpersprache, Rhetorik, Stimmbildung sowie Unterrichtseinstieg) zu beschäftigen. Diesbezüglich hoffe ich, dass bei den unterschiedlichen Theoriewerke Literaturangaben gemacht wurden, nach denen man sich zur Vertiefung der Lektüre richten kann.²⁰⁹

Die zweite Studentin geht in ihrer Metareflexion auf die Bedeutung der von ihr übernommenen Arbeitsschritte der Fallanalyse ein:

Für meine zukünftige Berufslaufbahn als Lehrerin werde ich sicherlich einiges aus diesem pädagogischen Praktikum mitnehmen können. Zum Beispiel war ich für das Forschungsprojekt 1 unter anderem für die Beschreibung sowie – gemeinsam mit [VH] – für die Interpretation eingeteilt.

Mir ist jetzt der Unterschied zwischen Beobachten/Beschreiben und Interpretieren erst so richtig klar geworden.

Anfangs ist es mir nämlich nicht ganz leicht gefallen, die Videosequenz – speziell im Bezug auf unsere Forschungsfrage zum Thema Gesprächsführung und Fragetechnik – nur zu beschreiben. Immer wieder wollte ich schon in die interpretative Ebene rutschen und meine subjektive Wahrnehmung in der Beschreibung unterbringen.

Dadurch habe ich gelernt, mehr Gefühl für die Beobachtung, Beschreibung und Interpretation zu entwickeln und zwischen der beschreibenden und der interpretativen Ebene zu differenzieren.²¹⁰

²⁰⁸ VH: Metareflexion. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 55

²⁰⁹ VH: Metareflexion. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 57

²¹⁰ CN: Metareflexion. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 67

Diese Aussage zur Differenzierung von Beobachtung, Beschreibung und Interpretation lässt auf eine *systematische Erkundungsfähigkeit* und eine *Evaluierungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns* schließen, die man als Voraussetzung für die (Selbst-)Reflexion bezeichnen kann.

Fazit

Die Studentinnen zeigen in ihrer Arbeit *systematische Erkundungsfähigkeit*, da sie den zu Beginn formulierten Fragen bei der Interpretation nachgehen und diese beantworten. In der Analyse ist ihre *Evaluierungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns* und eine gewisse *Kommunikationskompetenz* erkennbar. Der Bezug auf das erarbeitete Theoriewissen lässt auf *theoriegeleitete Reflexionskompetenz* schließen, wobei eine *fachdidaktische Interpretation* in Ansätzen erkennbar ist, die aber nicht durch Theoriebezug fundiert wird. Die Bedeutung von *Professionsethos* und *(Selbst-)Reflexion* wird von einer Studentin angesprochen, vor allem für den Beginn der Unterrichtstätigkeit.

6.2.3 Beispiel – Handlungsalternativen zum Thema Fragetechnik SS 2010

Der Ausschnitt einer Fallanalyse, der im Folgenden vorgestellt wird, entstammt dem Forschungsbericht zum Thema „Gesprächsführung und Fragetechnik“ und ist die Fortsetzung der im Kapitel 6.2.2 (siehe S.76) behandelten Interpretation. Den Handlungsalternativen vorangestellt ist eine Zusammenfassung der Interpretationsergebnisse²¹¹, die die von der Lehrerin während der behandelten Unterrichtssequenz gestellten Fragen mit den angeschlossenen Unterfragen auflistet. Weiters werden die Punkte Fragetechnik, (Schüler-)Reaktionen und Ziele zu jeder Frage angeführt, die auch als Grundlage für die Entwicklung der Handlungsalternativen dienen sollen, die von zwei Studierenden gemeinsam entwickelt wurden. Diese Vorgangsweise wird gleich zu Beginn des Arbeitsteils erklärt:

Intention unserer Arbeit zu Handlungsalternativen

Bevor wir mit unseren eigentlichen Vorschlägen für alternative Handlungsmöglichkeiten der Lehrerin, dem Hauptteil dieser Arbeit, beginnen können, seien einige einleitende und erklärende Worte vorangestellt. Getreu unserer Forschungsfrage

²¹¹ vgl. KM: Analyse der Interpretationsarbeit. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 36 f.

„Welche Ziele verfolgt die Lehrerin durch offene und geschlossene Fragestellungen und wie reagieren die SchülerInnen darauf?“

sind wir bei der Findung und Bewertung unserer Vorschläge für alternative Handlungsmöglichkeiten der Lehrerin zunächst kriterienorientiert an ihre einzelnen Fragestellungen aus der von uns gewählten Unterrichtssequenz ([Timecode] 33:10 bis 38:14) herangegangen. Dies war notwendig, um Aufschluss über Erfolg und Misserfolg und damit die Verbesserungswürdigkeit der einzelnen Fragestellungen zu gewinnen. Unser dafür an die einzelnen Fragen angelegter Maßstab setzt sich aus dreierlei Punkten zusammen:

1. Betrachtung der Frage selbst:

Welche Fragetechnik wendet die Lehrerin an, wurde die Frage anregend formuliert oder ausschweifend, in welchem Zusammenhang steht die jeweilige Frage mit dem Vorigen, ...?

2. Reaktionen der SchülerInnen:

Reagieren die SchülerInnen mit zielgerechten, knappen, ausführlichen, gar keinen, ... Antworten? Sind die Fragen der Lehrerin durch Erfolg gekrönt?

3. Ziele und Intentionen der Lehrerin:

Was bezweckt die Lehrerin mit ihren Fragen, was möchte sie bei den Schülern erreichen – allgemein oder situativ?

Nach diesen Gesichtspunkten also haben wir uns erlaubt, die bestehende Interpretationsarbeit unserer Gruppe in einem eigenen Dokument zu strukturieren und zusammenzufassen (...). Wenn wir im Folgenden Fragen der Lehrerin zitieren, so verweisen wir nicht immer erneut auf einen Timecode der Videosequenz – denn dieser findet sich bereits im genannten Dokument –, sondern zuweilen auch explizit auf eben jene Zusammenfassung.

Weiters erschien es uns nur gerecht, wenn wir den oben genannten Maßstab auch an unsere alternativen Handlungsmöglichkeiten anlegen – bzw. an unsere alternativen Fragestellungen.

Erwähnt sein soll darüber hinaus noch, dass wir uns mit unseren alternativen Fragestellungen gedanklich ausschließlich im Modell des gelenkten Unterrichtsgesprächs bewegen, das ja in der Interpretationsarbeit für die ganze ca.

*fünfminütige Videosequenz nachgewiesen und das bereits in der Theoriearbeit erklärt wurde. Wir suchen also nicht nach Alternativen für das gelenkte Unterrichtsgespräch selbst, sondern für dessen zielorientierte Umsetzung.*²¹²

Die Einleitung zu den Handlungsalternativen zeigt einen *reflexiven und systematischen Zugang* der beiden Studierenden zur eigenen Arbeit. In der angesprochenen Zusammenfassung werden die ausgewiesenen Kriterien „Betrachtung der Frage selbst“²¹³, „Reaktionen der SchülerInnen“²¹⁴ und „Ziele und Intentionen der Lehrerin“²¹⁵ konsequent verfolgt, die Einteilung in Frage und Unterfrage ebenso. Dies lässt auf eine *systematische Erkundungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns* schließen, genauso wie die genaue Abgrenzung, sich mit den „alternativen Fragestellungen gedanklich ausschließlich im Modell des gelenkten Unterrichtsgesprächs bewegen“²¹⁶ zu wollen.

Die Handlungsalternative, die im Folgenden vorgestellt wird, bezieht sich auf dieselbe Frage wie das im vorherigen Kapitel zitierte Beispiel aus der Interpretation. In der Analyse der Interpretationsarbeit wird diese sehr strukturiert zusammengefasst, wobei die Studierenden – auch bei den weiteren Fragen – den Punkten folgen, die sie gleich zu Beginn ihrer Arbeit angeben.

Frage 3

„'Bescheiden' [Anm.: und ‚schlicht‘], mhm sind Wörter, die in unserer Gesellschaft auch selten Werte sind, oder wie kommt's euch so vor?“
(34:07.00)

Fragetechnik:

- *Geschlossene Frage („Ja/Nein“)*
- *Eigene Meinung der Lehrerin schwingt mit*
- *Provokationsfrage*
- *Auf ausbleibende Reaktion und Feststellung der eigenen Wertung hin:
Umformulierung der Frage (→ 3.1 [Unterfrage])*

²¹² SA; KM: Handlungsalternativen. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 42 f.

²¹³ SA; KM: Handlungsalternativen. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 43

²¹⁴ SA; KM: Handlungsalternativen. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 43

²¹⁵ SA; KM: Handlungsalternativen. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 43

²¹⁶ SA; KM: Handlungsalternativen. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 43

Reaktionen:

- Keine
 - § Grund: durch Geschlossenheit der Frage 50-Prozent-Chance, das Richtige zu sagen

Ziele:

- Kritisches Hinterfragen der Gesellschaft
- Realitätsbezug zur Gesellschaft
 - § Grund: interessantere, vielfältigere Gestaltung des Themas

Unterfrage 3.1

„Ich hab da jetzt irgendwie schon eine eigene Meinung gesagt, das ist mein Eindruck. Was ist euer Eindruck? Was sind das Werte, denen ihr häufig begegnet oder wie empfindet ihr es?“

(34:18.00)

Fragetechnik:

- Umwandlung der vorigen Frage in eine längere, dreifache, offene Frage
 - § Möglichkeit für Schüler, Meinung zu entwickeln und einzubringen

Reaktionen:

- Ausführliche Antwort²¹⁷

In ihrer Analyse nehmen die Studierenden nun Bezug auf eben diese Passage und überschreiben die Fragen mit „Fischer-Werte in der heutigen Gesellschaft“²¹⁸, was diese inhaltlich korrekt charakterisiert. Daran anschließend fassen sie nochmals die Interpretation zusammen und zitieren aus dieser:

Wie in der Interpretationsarbeit dargelegt, handelt es sich bei der von uns so definierten Frage 3 um eine geschlossene Frage, „da die Antwortmöglichkeiten mit ‚ja‘ und ‚nein‘ strikt vorgegeben sind“. Eine Reaktion auf Seiten der SchülerInnen bleibt aus, und die Lehrerin gibt sich kaum Zeit, um richtig festzustellen, dass der Grund dafür in ihrer eigenen in dieser Formulierung bereits mitschwingenden Meinung liegt. Mit Frage 3.1 setzt die Lehrerin noch einmal neu an, um die Frage so zu stellen, dass die einzelnen SchülerInnen sich mehr

²¹⁷ KM: Analyse der Interpretationsarbeit. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 39 f.

²¹⁸ SA; KM: Handlungsalternativen. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 45

angesprochen fühlen und der Reiz der Frage durch ihren Realitätsbezug nun auch zur Geltung kommt. Obgleich ihr dies nun besser gelingt als zuvor und obwohl die SchülerInnen nun erfreulicherweise ausführlich antworten, bleibt festzuhalten, dass auch die letztere Fragestellung der Lehrerin nicht unbedingt geschickt war. Hierfür gibt es gute Gründe:

Vor allem halten wir es für ungünstig, mitten in einem gelenkten Unterrichtsgespräch die SchülerInnen durch unklare Fragestellungen zu verwirren. Bei dieser Unterrichtsmethode geht es schließlich darum, die Gesprächsteilnehmer „zum aufmerksamen Nachvollziehen des Gedankenganges“ zu motivieren. Von Bedeutung für den Idealfall ist eine „kontinuierliche Rückkoppelung“ und damit im Zusammenhang stehend eine Beschränkung des Lehrer-„Redeanteils auf ein Minimum“²¹⁹. In der Sequenz aber muss die Lehrerin ihre Frage nochmals neu formulieren, dehnt ihren Redeanteil also sogar noch aus – und auch das ist nicht besonders geschickt, da die Lehrerin offenbar selbst unentschlossen ist, ob sie nun offen oder geschlossen fragen soll (zuerst „Was sind...“ als Beginn einer nicht ganz so geschlossenen Frage, dann „... sind das Werte, ...“ als Beginn einer absolut geschlossenen Frage, am Ende „... oder wie empfindet ihr es?“, um die SchülerInnen zum Austausch ihrer Erfahrungen zu motivieren – ein Indiz für offene Fragen). Wir schlagen also eine eindeutigere Formulierung vor anstatt zweier uneindeutiger. Kommen wir zu Findung derselben.

Wie schon oben beschrieben nehmen wir laut Interpretationsarbeit als Ziel der Lehrerin an, dass sie die SchülerInnen für die Werte sensibilisieren möchte. Es erscheint also naheliegend, dass die Lehrerin ihre Frage nicht nur eindeutig, sondern auch offen stellen sollte, damit die SchülerInnen einen persönlichen Bezug zu diesen Werten aufbauen können. Ein Vorschlag für eine offene, anregende Frage lautet unsererseits:

„Wie begegnet ihr Worten wie ‚bescheiden‘ und ‚genügsam‘ im heutigen Alltag?“

Hieraufhin könnten die SchülerInnen ihre Erfahrungen mit diesen Worten einbringen – sicherlich werden diese Erfahrungen nicht unbedingt

²¹⁹ [SA; KM:] TL: Theoriearbeit. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 18

enthusiastischer Art sein, sodass die Lehrerin nahtlos mit einer ebenfalls offenen Subfrage anknüpfen könnte:

„Worin könnten die Gründe dafür liegen?“

Und auch zu dieser Frage würde die Antwort des einen Schülers aus Minute 34:35.17 passen, der erklärt, dass der treibende Wettbewerb das zugrunde liegende Problem sei. Anschließend könnte das Unterrichtsgespräch ohne Schwierigkeiten mit der Frage 4 fortgesetzt werden.

Die Probleme und Gefahren von offenen Fragen wurden bereits in der Behandlung von Frage 2 (...) beschrieben und gelten an dieser Stelle ebenso.²²⁰

Die Vorstellung der Handlungsalternativen zur in der Unterrichtssequenz tatsächlich gestellten Frage erfolgt in mehreren Schritten. So steht am Beginn der Bezug auf die in der Interpretation erfolgte Analyse, wobei eine Neuformulierung der Erkenntnisse vorgenommen wird und ein eigener Kommentar seitens der beiden Studierenden hinzugefügt ist. Dabei wird mit der Wendung „Wie in der Interpretationsarbeit dargelegt, handelt es sich (...) um eine geschlossene Frage, ‚da die Antwortmöglichkeiten mit ‚ja‘ und ‚nein‘ strikt vorgegeben sind.“²²¹ nicht nur die Interpretation angesprochen, sondern auch aus ihr zitiert, wenn auch ohne Zitatangabe²²².

Als zweiten Schritt leitet die Zusammenfassung der Analyseergebnisse eine Bewertung dieser anhand der Theoriearbeit ein, aus der mehrmals Charakteristika des gelenkten Unterrichtsgesprächs zitiert werden: „die Gesprächsteilnehmer ‚zum aufmerksamen Nachvollziehen des Gedankenganges‘ zu motivieren“²²³; „eine ‚kontinuierliche Rückkoppelung‘“²²⁴; „Beschränkung des Lehrer-,Redeanteils auf ein Minimum“²²⁵. Dabei wird nur das letzte Zitat mit einem Verweis auf die Theoriearbeit versehen.

Anhand der erwähnten Charakteristika erfolgt im nächsten Schritt die Bewertung der Unterrichtssequenz und Formulierung von Kriterien für Handlungsalternativen. Diese werden im vierten Schritt vorgestellt und mögliche daraus resultierende Reaktionen seitens der Schülerinnen und Schüler überlegt.

²²⁰ SA; KM: Handlungsalternativen. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 45 f.

²²¹ SA; KM: Handlungsalternativen. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 45

²²² vgl. VH; CN: Interpretation. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 33

²²³ SA; KM: Handlungsalternativen. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 46

²²⁴ SA; KM: Handlungsalternativen. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 46

²²⁵ SA; KM: Handlungsalternativen. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 46

In der Zusammenfassung und Neuformulierung der Analyseergebnisse und im weiteren schrittweisen Vorgehen lässt sich eine *systematische Erkundungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns* erkennen. Durch den direkten Bezug auf die Theorie, die ausführliche Bewertung der beobachteten Praxis und die nachvollziehbare Argumentation in mehreren Schritten zeigt sich *Evaluierungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns*.

Bei der Formulierung der Handlungsalternativen gehen die Studierenden einerseits von dem in der Interpretation angegebenen Lehr-/Lernziel der Lehrerin aus, „dass sie die SchülerInnen für die Werte sensibilisieren möchte“²²⁶. Andererseits stützen sie sich auf das Theoriewissen und erstellen den „Vorschlag für eine offen, anregende Frage“²²⁷. Diesem folgen Überlegungen hinsichtlich möglicher Reaktionen und eine alternative Subfrage. Die Aussage „Und zu dieser Frage würde die Antwort des einen Schülers aus Minute 34:25.17 passen (...)“²²⁸ ist für die Argumentation jedoch nicht legitim, da eine geänderte Fragestellung mit größter Wahrscheinlichkeit andere Antworten provoziert. Dennoch zeigen die Studierenden in der Entwicklung der Handlungsalternativen *Planungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns*, wobei sie auch auf die „Probleme und Gefahren von offenen Fragen“²²⁹ hinweisen, die sie in einem größeren Zeitaufwand und eventuell „zielfernen Antworten“²³⁰ sehen:

*Eine weitere Gefahr bei offenen, zu allgemein gestellten Fragen könnte sein, dass die SchülerInnen die Orientierung verlieren und nicht genau wissen, was die Lehrerin meint. Das wiederum würde dazu führen, dass die Lehrerin mehr ergänzende Fragen stellen müsste und somit wieder die Eigenständigkeit der SchülerInnen einschränken würde.*²³¹

In ihren Metareflexionen gehen die beiden Studierenden hauptsächlich auf Prozesse in der Gruppenorganisation ein, da diese teilweise unter großem Zeitdruck stattfanden. Beide betonen jedoch die Relevanz der Thematik „Gesprächsführung und Fragetechnik“

²²⁶ SA; KM: Handlungsalternativen. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 46

²²⁷ SA; KM: Handlungsalternativen. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 46

²²⁸ SA; KM: Handlungsalternativen. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 46

²²⁹ SA; KM: Handlungsalternativen. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 46

²³⁰ SA; KM: Handlungsalternativen. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 45

²³¹ SA; KM: Handlungsalternativen. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 45

und den Erkenntnisgewinn aus der Forschungsarbeit.²³² Konkrete Aussagen, die Rückschlüsse auf Professionsethos und (selbst-)reflexive Haltung erlauben, konnten nicht eruiert werden.

Fazit

Die beiden Studierenden zeigen in ihrer Arbeit durch den reflexiven Zugang zur eigenen Tätigkeit ein Bewusstsein über die Bedeutung der *(Selbst-)Reflexion*, auch wenn diese in den Metareflexionen nicht thematisiert wird. Weiters ist die Vorgehensweise durchgehend sehr methodisch und lässt auf *systematische Erkundungsfähigkeit* schließen. Die vorgestellten Handlungsalternativen werden von Beispielen für *Evaluierungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns* eingeleitet und mit *Planungsfähigkeit* plausibel unterstützt. Fachdidaktische Aspekte werden nur am Rande angesprochen, zum Beispiel in den Überlegungen zu den Zielen der Lehrerin, die aber aus dem Interpretationsteil übernommen sind. Die *Kommunikationskompetenz* lässt sich insofern schwer einschätzen, als die Studierenden nur wenige Fachbegriffe bei der Erstellung der Handlungsalternativen verwenden und sich fast ausschließlich auf die in Theorie- und Interpretationsteil mehrfach erwähnten Typen der offenen und der geschlossenen Frage beziehen.

6.2.4 Beispiel – Interpretation zum Thema Literaturdidaktik SS 2010

Das nachstehende Beispiel einer Interpretation ist einer Fallanalyse unter literaturdidaktischem Gesichtspunkt entnommen, die folgender Forschungsfrage nachgeht:

*Welche literaturdidaktischen Ansätze liegen der analysierten Unterrichtseinheit zugrunde, inwiefern setzt die Lehrperson diese um und welche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sollen dadurch gefördert werden?*²³³

Im Theorieteil werden ausgehend von der Zielsetzung der Literaturdidaktik „Phasenmodelle für Gesprächs- und Schreibunterricht im Kontext des Literaturunterrichts“²³⁴ auf Grundlage des Einführungsbandes von Ulf ABRAHAM und Matthias KEPSEK „Literaturdidaktik Deutsch“²³⁵ zusammengefasst. Der Beschreibungsteil gibt einen

²³² vgl. SA: Metareflexion. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 50 ff. und KM: Metareflexion. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 61 ff.

²³³ CH, CHU, LFE, VL, BN: SS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 0

²³⁴ SS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 17

²³⁵ vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthias: Literaturdidaktik Deutsch 2006²

groben Überblick über den Ablauf der Stunde und bleibt dabei auf einer relativ objektiven, beschreibenden Ebene. Der Bezug zur Theorie wird – wie im Analysemodell beabsichtigt – erst in der Interpretation hergestellt.

In dieser bezieht sich eine Studentin auf ein bei ABRAHAM/KEPSEK vorgestelltes Mikromodell für die Literaturdidaktik, das dort aus dem Werk „Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, Band 3“ von Joachim FRITZSCHE zitiert wird. Diese Tatsache wird von der Studentin jedoch nicht erwähnt:

[CHu] erläutert in seiner Theoriearbeit ein einfaches Mikromodell für die Literaturdidaktik nach Ulf Abraham, das in vier Phasen verläuft, denen wiederum jeweils eine Frage zugrunde liegt.²³⁶

Sie bezieht sich offenbar auf den Theorieteil ihres Gruppenkollegen, der FRITZSCHE nur in einer Fußnote zum zitierten Modell als Autor desselben erwähnt. Im Weiteren bleibt dieses Phasenmodell im Fokus der Analyse, ein Eingehen auf die grundlegenden Aufgaben von Literatur und Literaturunterricht erfolgt nicht.

Nach der kurzen Definition des Theoriebezugs beginnt die Studentin mit der Analyse und Interpretation der Unterrichtssequenz:

Die erste Phase, die Verhakung im Text, bezieht sich auf den Leser selbst. Dieser soll sich Gedanken darüber machen, was der Text in ihm auslöst (Gefühle, Eindrücke etc.). In unserer Unterrichtseinheit wird diese Phase genau genommen erst nach dem Lesen der Kurzgeschichte initiiert; davor werden den Schülern nur einige Fakten zum Autor präsentiert, doch auf den ungelesenen Text selbst (Form, Titel) wird nicht näher eingegangen. Nach dem Lesen versucht die Lehrerin durchaus, die Schüler zu einem Kommentar über ihre Eindrücke zu bringen, was jedoch (wie so oft) scheitert, da sich niemand meldet. [Die Lehrerin] findet dies jedoch nicht weiter schlimm, sondern gibt den Schülern die Gelegenheit, den Text erst in Ruhe auf sich wirken zu lassen: „ein zwei kommentare zur geschichte? möchte jemand so spontan was sagen vielleicht auch jetzt momentan ist nicht notwendig und ihr lassts mal wirken [...]“. Etwas seltsam erscheint mir hiernach allerdings ihre Aussage „[...] wenn

²³⁶ BN: Mikromodell. In: SS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 21

niemand jetzt was LOShaben will dann bin ich eh froh, dann DREHT bitte UM [...]“. Für mich als Schülerin wäre dies nicht gerade die optimale Motivation, im Klassenverband offen über meine Gefühle beim Lesen einer Geschichte zu sprechen.²³⁷

Die folgenden drei Phasen werden im weiteren Verlauf der Stunde durchlaufen, allerdings nicht streng chronologisch, sondern eher teilweise überlappend bzw. gleichzeitig. Die Rückfragen an den Text (Phase zwei), die Aneignung (Phase drei) und die Applikation (Phase vier) finden zunächst in zwei Stufen anhand von mehreren von der Lehrerin vorgefertigten Fragestellungen (Einzel- und Kleingruppenarbeit, wobei zunächst nur ein bis zwei Fragen behandelt und anschließend gemeinsam möglichst alle diskutiert werden sollen) und danach in Form eines gemeinsamen Klassengesprächs statt.

Rückfragen an den Text aus dem Handout der Lehrerin wären etwa die Fragen eins²³⁸, zwei²³⁹ und eventuell Frage drei²⁴⁰; hierbei geht es rein um das, was primär im Text steht (...); diese Phase dient der näheren Auseinandersetzung mit der Geschichte und dem besseren Verständnis, da man den Text bzw. einzelne Stellen zur Beantwortung der Frage eventuell nochmals durchlesen muss und dadurch vielleicht erste Eindrücke oder Meinungen revidiert bzw. neue Aspekte entdeckt.

Die Aneignung des Gelesenen findet in den Fragen vier²⁴¹ bis sechs²⁴² statt; hier kann der Leser aus dem Text die für ihn selbst wichtigen oder interessanten Aspekte herauslösen und seine eigenen Schlüsse daraus ziehen ([Anm: Arbeitsblatt – Frage 5:] „Wann warst du zuletzt ‚Fischer‘/wann ‚Tourist‘?“ – hier können die Schüler hervorragend in sich hineinhorchen und schlussfolgern).

Die Applikation erfolgt sowohl während der Kleingruppenarbeit als auch im anschließenden Unterrichtsgespräch mit der Lehrerin, da es hier nicht mehr nur

²³⁷ BN: Mikromodell. In: SS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 22

²³⁸ Arbeitsblatt – Frage 1: Welche Ausstrahlung hat der Fischer / welche der Tourist?

²³⁹ Arbeitsblatt – Frage 2: Welche Lebenswelten (äußerlich und innerlich) prallen hier aufeinander?

²⁴⁰ Arbeitsblatt – Frage 3: Welche Werte könnten die beiden haben?

²⁴¹ Arbeitsblatt – Frage 4: Mit wem kannst du dich leichter identifizieren? Weshalb?

²⁴² Arbeitsblatt – Frage 6: Stell dir vor: ‚Du in 10 Jahren...‘ Welche Aspekte des ‚Touristenlebens‘, welche des ‚Fischerlebens‘ würdest du gerne in deinem Leben verwirklichen?

*um individuelle Erkenntnisse geht, sondern ein Lerneffekt für die Klasse als Kollektiv bzw. die Gesellschaft an sich erreicht werden soll.*²⁴³

Mit dem Satz „Die erste Phase, die Verhakung im Text, bezieht sich auf den Leser selbst.“²⁴⁴ nimmt die Studentin auf das Theoriemodell Bezug. Sie sieht den Anfang dieser Phase „erst nach dem Lesen der Kurzgeschichte“²⁴⁵, wobei sie die direkte Auseinandersetzung mit dem Text während der Lektüre bzw. bei spontanen Kommentaren zu sehen scheint, da sie die Bearbeitung anhand der Leitfragen der Lehrerin den nachfolgenden Phasen zuordnet:

*Die folgenden Phasen werden im weiteren Verlauf der Stunde durchlaufen (...). Die Rückfragen an den Text (Phase zwei), die Aneignung (Phase drei) und die Applikation (Phase vier) finden zunächst in zwei Stufen anhand von mehreren von der Lehrerin vorgefertigten Fragestellungen (...) und danach in Form eines gemeinsamen Klassengesprächs statt.*²⁴⁶

Die Studentin zeigt hierbei eine gewisse *fachbezogene wissenschaftliche Analysekompetenz, systematische Erkundungsfähigkeit* und *theoriegeleitete fachdidaktische Reflexionskompetenz*.

Bei der Analyse der der Lektüre nachfolgenden Phase sind subjektive Theorien der Studentin erkennbar. So wird auf Nachfrage der Lehrerin nach spontanen Kommentaren seitens der Schülerinnen und Schüler eingegangen, die mit den Worten „was jedoch (wie so oft) scheitert, da sich niemand meldet“²⁴⁷ bewertet wird. Die subjektiven Theorien sind dabei zweifach erkennbar: erstens in der Beurteilung der Nachfrage als gescheitert und zweitens in dem in Klammer gesetzten Kommentar „(wie so oft)“. Die Studentin bringt diese persönliche Sicht in die Analyse mit ein, ohne diese als solche zu kennzeichnen.

Nach dem Zitat aus dem Transkript erfolgt die Bewertung der Nachfrage in einer mit Ich-Botschaften markierten Form, was auf eine *bewusst reflexive Haltung* hinweist:

²⁴³ BN: Mikromodell. In: SS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 22 f.

²⁴⁴ BN: Mikromodell. In: SS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 22

²⁴⁵ BN: Mikromodell. In: SS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 22

²⁴⁶ BN: Mikromodell. In: SS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 22

²⁴⁷ BN: Mikromodell. In: SS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 22

*Etwas seltsam erscheint mir hiernach allerdings ihre Aussage (...).
Für mich als Schülerin wäre dies nicht gerade die optimale Motivation (...).*²⁴⁸

In der Analyse verwendet die Studentin wiederholt Begriffe aus der theoretischen Literatur, womit sie hinsichtlich der Benennung von beobachteten Unterrichtsereignissen *Kommunikationskompetenz* zeigt. Eine direkte Verknüpfung zur wissenschaftlichen Literatur mittels Verweisen oder Zitaten erfolgt nicht, einzig der Hinweis auf den Theorieteil der Forschungsarbeit gleich zu Beginn des Interpretationsteils erfolgt. Die *theoriegeleitete fachdidaktische Reflexionskompetenz* ist erkennbar, jedoch fließen sehr stark persönliche Bewertungen des Unterrichts mit ein, die teilweise nicht markiert sind bzw. nicht mit der wissenschaftlichen Theorie rückgekoppelt werden.

In ihrer Metareflexion zur Analysearbeit dokumentiert die Studentin einen persönlichen Lerngewinn:

*Unterricht aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, fand ich hochinteressant; die Analyse der Unterrichtssequenzen wird mir sicherlich dabei helfen, meinen eigenen Unterricht auf verschiedenen Ebenen bewusst(er) wahrzunehmen und dementsprechend aktiver auf bestimmte Aspekte zu achten (etwa auf den Einsatz von Stimme und Körper im Unterricht oder auf eine theoriegestützte Herangehensweise an den Literaturunterricht).*²⁴⁹

Aus dem Vorhaben „eine[r] theoriegestützte[r] Herangehensweise an den Literaturunterricht“²⁵⁰ kann ein gewisses Bewusstsein einer professionellen Verantwortung im Sinne des *Professionsethos* abgelesen werden.

Fazit

In ihrer Analysearbeit zeigt die Studentin gewisse *fachbezogene wissenschaftliche Analysekompetenz*, *systematische Erkundungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns* und *theoriegeleitete fachdidaktische Reflexionskompetenz* im Bezug auf die theoretische Literatur, ebenso wie *Kommunikationskompetenz*. Der Ansatz eines reflexiven Umgangs mit eigenen subjektiven Theorien ist erkennbar, auch in der Metareflexion sind die positive

²⁴⁸ BN: Mikromodell. In: SS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 22

²⁴⁹ BN: Metareflexion. In: SS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 40

²⁵⁰ BN: Metareflexion. In: SS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 40

Haltung gegenüber der *(Selbst-)Reflexion* als Hilfsmittel, um „Unterricht auf verschiedenen Ebenen bewusst(er) wahrzunehmen und dementsprechend aktiver auf bestimmte Aspekte zu achten“²⁵¹, und Verständnis von *Professionsethos* zu sehen.

6.2.5 Beispiel – Interpretation zum Thema Literaturdidaktik WS 2010

Die im Weiteren vorgestellte Interpretation stammt aus einer Fallanalyse unter literaturdidaktischem Gesichtspunkt, die folgender Forschungsfrage nachgeht:

Welche Rolle spielen die einzelnen Teilbereiche des vorliegenden literaturdidaktischen Modells?

(mögliche) Subfrage:

*Welche Handlungsalternativen könnten in Bezug auf den methodischen Aufbau der Stunde getroffen werden?*²⁵²

Die vorangestellte Theoriearbeit setzt sich zu Beginn mit einer Definition des Begriffs Literaturdidaktik auseinander, wobei diesem die Termini „Leseunterricht, Leseerziehung und Literaturpädagogik“²⁵³ gegenübergestellt werden. Anschließend geht die Arbeit auf die Phasenmodelle nach ABRAHAM/KEPSE²⁵⁴ ein, eingeteilt in Makro- und Mikromodelle. Die Zusammenfassung nimmt dabei Bezug auf die im Einführungsband präsentierten Modelle von Heinrich ROTH²⁵⁵, Karl Ernst MAIER²⁵⁶, Jürgen KREFT²⁵⁷ und Günther WALDMANN²⁵⁸. In weiterer Folge widmet sich die Arbeit der Methodik zum Erschließen und Interpretieren von Texten, die in Hinblick auf die Handlungsalternativen erläutert werden. Der Theorieteil ist sehr ausführlich und beinhaltet auch einige Tabellen aus dem Werk von ABRAHAM/KEPSE²⁵⁴, die in Bildunterschriften und Fußnoten mit genauen Angaben zitiert werden.

Gemäß dem Analysemodell führt eine Studentin die Interpretation der Unterrichtssequenz in Hinblick auf das zuvor erarbeitete Theoriewissen durch, wobei sie sich auf mehrere Modelle bezieht, wie sie zu Beginn ihrer Arbeit expliziert:

²⁵¹ BN: Mikromodell. In: SS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 40

²⁵² SK, AK, BR, MW: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 2

²⁵³ SK: Theoretisches Wissen. In: SK, AK, BR, MW: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 15

²⁵⁴ vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch 2006² – S. 181 ff.

²⁵⁵ vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch 2006² – S. 182

²⁵⁶ vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch 2006² – S. 185 ff.

²⁵⁷ vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch 2006² – S. 185 f.

²⁵⁸ vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch 2006² – S. 187 f.

Vor dem Hintergrund des bereits besprochenen Theoriewissens und der gesammelten subjektiven Erfahrungen erhebt dieser Teil der Arbeit den Anspruch, die verschiedenen Facetten der in der zu analysierenden Unterrichtsstunde angewandten literaturdidaktischen Konzepte zu interpretieren. Aufgrund der zahlreich vorhandenen Anknüpfungspunkte soll hier nicht nur auf Basis eines theoretischen Modells gearbeitet werden, sondern die Beziehung dreier verschiedener Theorieansätze zu der vorliegenden Unterrichtsstunde durchleuchtet werden.²⁵⁹

Dieser Ansatz zur Interpretation gibt Hinweis auf eine detaillierte Auseinandersetzung der Studentin mit dem von der Gruppe bearbeiteten Theoriewissen und zeugt von *fachbezogener wissenschaftlicher Analysekompetenz*, da „[a]ufgrund der zahlreich vorhandenen Anknüpfungspunkte“²⁶⁰ drei Modelle von ihr als für die Interpretation relevant definiert werden.

Der erste Teil der Unterrichtseinheit kann in engem Zusammenhang mit Heinrich Roths²⁶¹ (1957) Mikromodell der Unterrichtseinteilung analysiert werden. Die Stunde wird nicht nur, entsprechend diesem Modell, mit einer Eröffnungsphase begonnen, in der organisatorische Details (TC 00:00 - 01:59) angesprochen werden, sondern setzt sich auch in der so genannten Motivationsphase und Erstbegegnung fort. Die Motivation erfolgt in Form eines kurzen Vortrags der Lehrperson, indem auf die Wichtigkeit des nun folgenden Kapitels (Interpretation von Kurzgeschichten) für die schriftliche Matura hingewiesen wird (TC 02:35 - 02:55). Diese Aussage sichert der Lehrerin nun einen erhöhten Aufmerksamkeitspegel der anwesenden Schülerinnen und Schüler.²⁶²

Die Studentin ordnet die Analyse der Stunde gleich zu Beginn dem Mikromodell von Heinrich ROTH zu und teilt die ersten Minuten des Unterrichts in Eröffnungsphase und Motivationsphase ein. Dabei bezieht sie sich auf konkreten Timecode und damit auf genau definierte Sequenzen aus der Aufzeichnung. Sie zeigt damit *theoriegeleitete fachdidaktische Reflexionskompetenz* und *systematische Erkundungsfähigkeit*, die sich in

²⁵⁹ AK: Interpretation. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 40

²⁶⁰ AK: Interpretation. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 40

²⁶¹ [AK] Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt 2009³ – S. 211 - 213

²⁶² AK: Interpretation. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 40

der weiteren Arbeit fortsetzt. Dabei bindet die Studentin wie angekündigt weitere Mikromodelle ein:

Das eigentliche Verfahren der Textdarbietung, wie dies in der vorgestellten Unterrichtsstunde durch das Lesen des Textes mit verteilten Rollen der Fall ist, gehört im Roth'schen Modell immer noch zur Phase der Erstbegegnung (TC 04:44 - 10:43). Jürgen [sic! – eigentlich Günther] Waldmann, auf der anderen Seite, spricht diesem Abschnitt des Lesens und Aufnehmens literarischer Texte²⁶³ eine eigenen Phase zu, welche nicht nur dafür sorgt, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit dem Text vertraut machen können, sondern gleichzeitig auch einen Verfremdungseffekt darstellen soll.

Dieses „laute Vorlesen“ wird auch in einem subjektiven Erfahrungsbericht erwähnt, ist hier allerdings mit recht negativen Erfahrungen verknüpft. Im Fall der präsentierten Deutschstunde scheint das szenische Verfahren des Rollenspiels allerdings Anklang bei den Schülerinnen und Schülern zu finden. Diese positive Einstellung gegenüber der gewählten Methodik drückt sich vor allem in den ausreichend vorhandenen freiwilligen Meldungen (TC 04:44 - 05:26; 06:03 - 06:15) für die einzelnen Rollen der Kurzgeschichte aus.²⁶⁴

Die beobachteten Unterrichtsereignisse werden nun anhand zweier Mikromodelle differenziert betrachtet und den verschiedenen Phasen zugeordnet: „Phase der Erstbegegnung“²⁶⁵ nach ROTH versus Phase „des Lesens und Aufnehmens literarischer Texte“²⁶⁶ nach WALDMANN. In der Analyse verwendet die Studentin wiederholt Fachbegriffe aus der wissenschaftlichen Theoriearbeit, die sie – genauso wie die Namen der Wissenschaftler – durch die Formatierung hervorhebt. Sie zeigt durch deren korrekte Zuordnung *Kommunikationskompetenz und systematische Erkundungsfähigkeit*.

Weiters bezieht sich die Studentin in ihrer Analyse auch auf jene in den Vorerfahrungen dokumentierten subjektiven Theorien, in denen das laute Vorlesen „mit recht negativen

²⁶³ [AK] Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch 2009³ – S. 218

²⁶⁴ AK: Interpretation. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 40 f.

²⁶⁵ AK: Interpretation. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 40

²⁶⁶ AK: Interpretation. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 40

Erfahrungen verknüpft“²⁶⁷ ist. Außerdem bringt sie ihre persönliche Einschätzung des Unterrichtsereignisses ein:

*Im Fall der präsentierten Deutschstunde scheint das szenische Verfahren des Rollenspiels Anklang (...) zu finden. Diese positive Einstellung (...) drückt sich vor allem in den ausreichend vorhandenen freiwilligen Meldungen (...) aus.*²⁶⁸

Diese subjektive Theorie ist nicht an eine wissenschaftliche rückgekoppelt, wird aber plausibel begründet und zeugt von *Evaluierungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns* und *Diagnosefähigkeit* in Bezug auf unterschiedliche Erfahrungen.

Bei der Analyse der von der Lehrerin am Arbeitsblatt gestellten Fragen bezieht die Studentin die Phasenmodelle von Joachim FRITZSCHE und Günther WALDMANN mit ein:

*Der bereits erwähnte Fragenkatalog unterstützt hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung der Fragen sehr stark das im Theoriewissen bereits genannte Phasenmodell von Joachim Fritzsche²⁶⁹. So stehen in der Phase der Einzelarbeit vor allem die Frage „Was löst der Text in mir aus?“ beziehungsweise die Verhakung im Text im Mittelpunkt. Um diesen subjektiven Hintergedanken [der Lehrerin] noch zu stärken, wird es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, zunächst zwei Fragen aus dem Katalog auszuwählen, welche sie besonders ansprechen, und diese zu bearbeiten (vgl. Instruktionen der Lehrerin, TC 11:35 - 11:50). Nach Waldmann sollten die Untersuchungsfragen, welche diese Phase der textuellen Erarbeitung literarischer Texte unterstützen, in jedem Fall zu einem vertiefenden Verständnis des Textes führen.*²⁷⁰

Der Fragenkatalog der Lehrerin wird von der Studentin hinsichtlich zweier literaturdidaktischer Theoriemodelle analysiert und dokumentiert *fachbezogene wissenschaftliche Analysekompetenz* und *theoriegeleitete fachdidaktische Reflexionskompetenz*. Dies setzt sich bis zur Conclusio der Interpretation fort:

²⁶⁷ AK: Interpretation. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 41

²⁶⁸ AK: Interpretation. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 41

²⁶⁹ [AK] Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch 2009³ – S. 218

²⁷⁰ AK: Interpretation. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 41

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass in der zu analysierenden Unterrichtsstunde sehr stark mit dem Verfahren der diskursiven Texterschließung gearbeitet wird und somit, nach einer ersten Annäherung an den Text, die Kurzgeschichte vor allem aufgrund bereits formulierter Fragen erschlossen wird. Die Erarbeitung der Fragestellungen in einer Einzel- und Gruppenarbeit ist in diesem Fall ein sehr häufig angewendetes literaturdidaktisches Verfahren und findet sich aus diesem Grund auch fast durchgehend in allen subjektiven Erfahrungsberichten wieder.

Erwähnenswert ist auch, dass die Ergebnissicherung zwar beinahe die Hälfte der Stunde in Anspruch nimmt, jedoch rein mündlich von statten geht. Da in dieser Unterrichtssequenz aber hauptsächlich das Herausarbeiten der Grundaussage der Kurzgeschichte sowie die persönliche Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Thematik im Vordergrund stehen, scheint diese literaturdidaktische Vorgehensweise keinesfalls von Nachteil.²⁷¹

Zum Abschluss der Interpretation bezieht sich die Studentin zusätzlich zu den Mikromodellen auch auf die eingesetzte Methodik, indem sie das „Verfahren der diskursiven Texterschließung“²⁷² und die „rein mündlich“²⁷³ stattfindende Ergebnissicherung anspricht. Dabei bezieht sie sich auch auf eine subjektive Theorie, die sie mit den dokumentierten Vorerfahrungen begründet, und stuft aufgrund dieser die Bearbeitung eines Textes in Einzel- und Gruppenarbeit als „ein sehr häufig angewendetes literaturdidaktisches Verfahren“²⁷⁴ ein.

In ihrer Metareflexion bewertet die Studentin die Auseinandersetzung mit literaturdidaktischen Konzepten als persönlich sehr relevant:

Als Deutsch- und Englischstudentin (und Bücherliebhaberin) hat für mich das Konzept der Literaturdidaktik natürlich einen besonders hohen Stellenwert für meine pädagogische Ausbildung und den zukünftigen Berufsalltag. (...) Allein durch das ausgearbeitete Theoriewissen über die unterschiedlichen Mikro- und Makromodelle des Literaturunterrichts sowie den sehr differenziert zu

²⁷¹ AK: Interpretation. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 43

²⁷² AK: Interpretation. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 43

²⁷³ AK: Interpretation. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 43

²⁷⁴ AK: Interpretation. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 43

betrachtenden Methoden, die hier angewandt werden können, schien sich meine Sichtweise auf den Literaturunterricht zu verändern. Gleichzeitig wurde mir aber auch bewusst, dass die Planung von Unterrichtseinheiten nach strengen didaktischen Grundgerüsten von vornherein zum Scheitern verurteilt ist. Wie so oft im Leben legt auch hier eine ausgewogene Mischung zwischen literaturdidaktischer Planung und der Möglichkeit zur Improvisation und Vertiefung den Grundstein für einen erfolgreichen Literaturunterricht. Vielfach muss man in der Praxis wohl auch die oft sehr unterschiedlichen Modelle und Methoden zerplücken und neu zusammenfügen, um einen an die Klasse angepassten Unterricht durchführen zu können. Diese Erkenntnis erscheint mir, noch vor dem erworbenen Theoriewissen und der Reflexion meiner Erfahrungen mit Literaturunterricht, von ungleich großer Wichtigkeit für meine künftige Lehrarbeit zu sein. (...) Außerdem hat mich das Projekt definitiv dazu angeregt, auch künftig vermehrt mit didaktischer Literatur zu arbeiten, vor allem, was die Stundenvorbereitung betrifft.²⁷⁵

Die Aussagen der Studentin zeugen vom Bewusstsein des *Professionsethos*, wenn sie „den hohen Stellenwert für [ihre] pädagogische Ausbildung und den zukünftigen Berufsalltag“²⁷⁶ anspricht. Die kritische Haltung gegenüber dem Einsatz von „strengen didaktischen Grundgerüsten“²⁷⁷ und die Erkenntnis über eine notwendige differenzierte Planung von Unterricht lassen auf *Diagnose- und Differenzierungsfähigkeit* schließen.

Fazit

Die Arbeit der Studentin dokumentiert fachbezogene *wissenschaftliche Analysekompetenz*, *theoriegeleitete fachdidaktische Reflexionskompetenz* sowie *Evaluierungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns* und *Kommunikationskompetenz*. Das wiederholte Einbeziehen der subjektiven Theorien aus der erlebten Unterrichtspraxis und die Aussagen der Metareflexion sind Hinweise auf *Diagnose- und Differenzierungsfähigkeit*, eine *reflexive Haltung* und das Ausbilden eines *Professionsethos*.

²⁷⁵ AK: Metareflexion. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 56

²⁷⁶ AK: Metareflexion. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 56

²⁷⁷ AK: Metareflexion. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 56

6.2.6 Beispiel – Handlungsalternativen zum Thema Literaturdidaktik WS 2010

Aus derselben Gruppenarbeit wie die im Kapitel zuvor analysierte Interpretation stammt nachfolgender Ausschnitt aus den Handlungsalternativen. Hier versucht der Student gemäß dem Analysemodell Varianten der Unterrichtsmethode nachzugehen. Seine Überlegungen beginnt er mit einer Reflexion seiner Methode:

Für die Suche nach Handlungsalternativen bedeutet das [Anm.: Unterricht ist kein sequenzielles System] in letzter Konsequenz auch, sich diesem Modell zu unterwerfen und den sequenziellen Rahmen zu sprengen. Eine reine Analyse der Entscheidungssituationen, verbunden mit einer Kritik der gesetzten Aktionen könnte also die Komplexität nicht entsprechend abbilden. Es wäre im Gegenteil ein alternatives ganzheitliches Konzept zu entwickeln, das sich erneut an der Praxis zu messen hätte.

Mit diesem methodischen Mangel muss diese Arbeit behaftet bleiben, und bleibt dadurch in letzter Instanz subjektive Interpretation, ihr Wirken liegt somit eher im praktizierten Prozess der Reflexion als dem tatsächlichen Auffinden einer Handlungsalternative für die Lehrperson in ihrer Situation. Durch diese Abgrenzung wird es aber möglich, das Betätigungsfeld des Themas genauer auszuleuchten, Alternativen für konkrete Entscheidungen zu finden und diese dann hypothetisch in einem Bottom-Up Prozess zu einer ganzheitlichen Einheit zu entwickeln.²⁷⁸

Der Student zeigt in der Einleitung seiner Handlungsalternativen einen reflexiven Zugang zu seinen weiteren Arbeitsschritten. Er thematisiert das Verständnis von Unterricht als ein komplexes Geschehen und sieht ein „alternatives ganzheitliches Konzept zu entwickeln“²⁷⁹ als eine adäquate Herangehensweise. Weiters hält er fest, dass nach seinem Verständnis dieses „sich erneut an der Praxis zu messen hätte“²⁸⁰.

Der kritische Zugang zur Entwicklung der Handlungsalternativen ebenso wie das Erkennen der Notwendigkeit, diese wiederum in der Praxis zu erproben, geben einen klaren Hinweis, dass der Student *Reflexion* als einen wichtigen Faktor professionellen Handelns und des

²⁷⁸ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 45

²⁷⁹ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 45

²⁸⁰ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 45

Professionsverständnisses anerkennt. Auch die Aussage „[Das Wirken der Arbeit] liegt somit eher im praktizierten Prozess der Reflexion als dem tatsächlichen Auffinden einer Handlungsalternative für die Lehrperson in ihrer Situation“²⁸¹ weist darauf hin.

Anschließend stellt der Student alternative Methoden für einzelne Stundenabschnitte vor, wobei er sich explizit an den Phasenmodellen orientiert, die von Ulf ABRAHAM und Matthis KEPSEK vorgestellt werden:

Im folgenden Teil wird nun strukturalistisch anhand von Phasenmodellen²⁸² segmentiert und analysiert, und zwar auf einer möglichst breiten Ebene. (...) Abraham und Kepser gliedern dazu Methoden in Verfahren der Texterschließung, Verfahren der Interpretation, kontrastive Verfahren, Verfahren zur Förderung der Lesekultur und Verfahren und Probleme der Leistungsbewertung.²⁸³ Eine für den vorliegenden Fall effektivere Einteilung könnte eine Gliederung nach Handlungsmustern²⁸⁴ bieten.²⁸⁵

Der Student ordnet seine Überlegungen zur Methode dem Modell von ABRAHAM/KEPSEK zu und reflektiert dieses kurz mit dem Hinweis auf ein weiteres, der „Gliederung nach Handlungsmustern“²⁸⁶. Damit zeigt er *wissenschaftliche Analysekompetenz* im Bereich der Literaturdidaktik, indem er nicht nur die Einordnung nach der von der Lehrveranstaltungsleitung empfohlenen theoretischen Literatur vornimmt, sondern sich auch auf ein weiteres Werk bezieht, ohne jedoch näher darauf einzugehen. Dieses wird im vorangehenden Theorieteil der Gruppenarbeit nicht vorgestellt oder erwähnt, weswegen eine nähere Bezugnahme die Nachvollziehbarkeit verbessern würde. Im wissenschaftlichen Kontext wäre die kurze Quellenangabe für Standardwerke als ausreichend zu betrachten.

In seiner weiteren Vorstellung von Handlungsalternativen bezieht sich der Student auf eine konkrete Passage des Unterrichts, die er durch die Angabe des Timecodes (TC) aus dem Unterrichtsvideo definiert.

²⁸¹ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 45

²⁸² [MW] vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch 2009³ – S. 210 - 218

²⁸³ [MW] vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch 2009³ – S. 220 - 260

²⁸⁴ [MW] vgl. Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; u. a.: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn, Wien: Schöningh 2009 – S. 747 - 854

²⁸⁵ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 46

²⁸⁶ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 46

Literaturdidaktisch relevant beginnt ab TC 2:38 nach der Vorstellung des Autors eine wenig gelenkte, schülerzentrierte Phase der Inhaltssicherung. Diesem widersprechen Abraham und Kepser insofern, als dass sie für die Texterschließung ein souveränes Subjekt voraussetzen.²⁸⁷ Zum Lesen wird schließlich ein prozessorientiertes, szenisches Verfahren gewählt.²⁸⁸

Anschließend an die Angabe der Sequenz mittels Timecodes stellt der Student seine Einschätzung des nachfolgenden Unterrichtsteils als „eine wenig gelenkte, schülerzentrierte Phase der Inhaltssicherung“²⁸⁹. Diese reflektiert er mit Bezug auf ABRAHAM/KEPSER und führt „ein souveränes Subjekt“²⁹⁰ als Voraussetzung für die Texterschließung an. Diese wird in der Arbeit als „ein prozessorientiertes, szenisches Verfahren“²⁹¹ beschrieben.

Die Verwendung von Fachbegriffen in der Einschätzung der verwendeten Methoden lässt einerseits auf die *Auseinandersetzung mit theoretischer Literatur* und andererseits auf eine dadurch erreichte *Kommunikationskompetenz* in der Benennung beobachteter Unterrichtsereignisse bzw. -handlungen schließen. Trotzdem erscheint die Argumentationsstruktur ohne die genaue Kenntnis der zitierten Passagen aus der Theorie nur bedingt nachvollziehbar.

In der Arbeit folgen nun konkrete Überlegungen zu Methoden, die für die Textbegegnung als Handlungsalternativen dienen können:

An dieser Stelle könnte der Unterricht durch textnahes Lesen²⁹² gestaltet werden. Vor allem hätte dies den Vorteil, nicht bereits zu Beginn durch Interpretationen des Lehrers Einfluss auf die Schüler zu nehmen, wie es bei TC 5:26 geschieht. Weiters ließe sich durch selbstständiges, stilles Lesen die Lesekompetenz aller Schüler sicherer steigern und wäre auch in Hinblick auf die angesprochene Matura ein authentischeres Verfahren.

Alternativ dazu bietet sich der Medieneinsatz an, der Text wurde bereits verfilmt und das „Lesen in (alten) Neuen Medien“ ist Teil des Deutschunterrichts.

²⁸⁷ [MW] vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch 2009³. S. 191

²⁸⁸ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 46

²⁸⁹ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 46

²⁹⁰ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 46

²⁹¹ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 46

²⁹² [MW] vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch 2009³ – S. 192

Möglicherweise hätte das Sichten auch in Hausarbeit geschehen können, in Anbetracht des allgemeinen Zeitmangels, den die Lehrerin in den Kontextmaterialien beschreibt, könnte so Spielraum für die nachfolgenden Phasen gefunden werden.²⁹³

Für die Phase der Textbegegnung schlägt der Student als konkrete Handlungsalternative vor, dass „der Unterricht durch *textnahes Lesen*²⁹⁴ gestaltet werden“²⁹⁵ könnte. Dabei erläutert er aber nicht, mit welcher Aufgabenstellung an die Schülerinnen und Schüler er dies verbinden würde. Gerade dies sehen ABRAHAM/KEPSEK aber als unbedingt notwendig:

Klar scheint aber, dass solches Lesen [gem. „Textnahes Lesen] undenkbar ist ohne eine enge Verbindung zum Schreiben: Je genauer eine Schreibaufgabe formuliert ist, desto mehr zwingt sie zur Wiederlektüre, zur genauen Wahrnehmung und Durchdringung des Ausgangstextes (...).²⁹⁶

Damit kann in diesem Punkt die Auseinandersetzung mit der theoretischen Literatur ebenso wie mit der vorgeschlagenen Handlungsalternative nur als oberflächlich bewertet werden.

Die weiteren Überlegungen des Studenten zur Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrerin beziehen sich auf Timecode 5:26. Die weiteren Ausführungen lassen vermuten, dass er sich eigentlich auf Timecode 5:00 beziehen müsste, da die Lehrerin an dieser Stelle Hinweise zur Grundstimmung der handelnden Personen Tourist und Fischer gibt.

Der Student reflektiert damit die beobachteten Unterrichtsereignisse und schließt Überlegungen zur Handlungsalternative des stillen Lesens an:

Weiters ließe sich durch selbstständiges, stilles Lesen die Lesekompetenz aller Schüler sicher steigern und wäre im Hinblick auf die [Anm.: beim Unterrichtseinstieg] angesprochene Matura ein authentischeres Verfahren.²⁹⁷

²⁹³ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 46

²⁹⁴ [MW] vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch 2009³ – S. 192

²⁹⁵ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 46

²⁹⁶ Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch 2006² – S. 192

²⁹⁷ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 46

Die hier bemerkbaren subjektiven Theorien zur Steigerung der Lesekompetenz „durch selbstständiges, stilles Lesen“²⁹⁸ werden nicht als solche expliziert und auch nicht weiter kommentiert. Auch Probleme, die bei einer Inszenierung der Textbegegnung mit stummem Augenlesen auftreten können, werden nicht angesprochen: Die Schülerinnen und Schüler hätten den Vorteil, den Text ihrem individuellen Rezeptionstempo²⁹⁹ entsprechend lesen zu können. Langsamere würden mehr Zeit benötigen, während Schnellere bereits die Lektüre beendet hätten. Damit werden auch sich aus der Handlungsalternative ableitende Überlegungen vernachlässigt, z. B. die weiteren Arbeitsschritte bereitzuhalten und vorzugeben, um Unruhe in der Klasse zu vermeiden.

Die ausgearbeiteten Handlungsalternativen erscheinen somit als zu oberflächlich und umreißen nur andere mögliche Methoden, ohne wirkliche *Planungsfähigkeit* zu demonstrieren. Dies legen auch die Überlegungen zum Medieneinsatz der Verfilmung der „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“³⁰⁰ dar, die auf der Internetplattform YouTube zugänglich ist. Mit dem Hinweis „Möglicherweise hätte das Sichten auch in Hausarbeit geschehen können, in Anbetracht des allgemeinen Zeitmangels (...) könnte so Spielraum für die nachfolgende Phase gefunden werden“³⁰¹ bezieht sich der Student zwar auf die organisatorische Ebene der Stunde, lässt aber die Interpretation des Textes durch den Film außer Acht, die durch Regisseur, Schauspieler, Dramaturgie usw. erfolgt. Dies ist auffällig, da er vorher einen Nachteil darin sieht, dass „zu Beginn durch Interpretation des Lehrers Einfluss auf die Schüler“³⁰² genommen wird.

Die Arbeit stellt im Folgenden noch eine szenische Darstellung als Handlungsalternative für die Gestaltung der Gruppenarbeit vor und verknüpft sie mit theoretischer Literatur:

Auch könnten zur Stärkung der Kompetenzen mündlicher Kommunikation Streitgespräche der beiden Parteien durch Schüler nachgespielt und auf die Gruppenarbeit in der eigentlichen Form verzichtet werden. Führt die ganze Klasse diese Aufgabe aus, wäre es eine handlungsbezogene Methode, fände die Darbietung zweier Schüler vor der Klasse statt, wäre es für die Beobachter

²⁹⁸ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 46

²⁹⁹ vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch 2006². S. 64

³⁰⁰ Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral – <http://www.youtube.com/watch?v=qebFuUmw6RY> [20.10.2010]

³⁰¹ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 46

³⁰² MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 46

eine reflexionsbezogene Methode, klärt der Lehrer dann noch über beispielhaft Lautstärke oder Sprechtempo auf wäre es eine präskriptionsbezogene³⁰³ Methode.³⁰⁴

Bei der Vorstellung der Methode einer szenischen Darstellung werden die Varianten dieser nach wissenschaftlicher Literatur als „handlungsbezogen“³⁰⁵, „reflexionsbezogen“³⁰⁶ und „präskriptionsbezogen“³⁰⁷ klassifiziert, woraus *theoriegeleitete fachdidaktische Reflexionskompetenz* abgeleitet werden kann.

Am Schluss der Handlungsalternativen steht ein Stundenbild³⁰⁸, das einige der in der Arbeit angesprochenen Methoden in die vorliegende Unterrichtsstunde einpasst.

Aufbauend auf den zuvor gefundenen Erkenntnissen werden diese nun möglichst stimmig und doch abwechslungsreich zu einem Inszenierungsmuster³⁰⁹ einer Stunde zusammengefasst. Dabei wird versucht, die Form der Vorgabe der angeführten Organisation der Unterrichtsstunde beizubehalten.³¹⁰

Dass das entstandene Stundenbild nur bedingt als realistisch angesehen werden kann, thematisiert der Student bereits zu Beginn seines Textes, indem er die Komplexität unterrichtlichen Geschehens anspricht:

Dieser Zugang [gem. Ausrichtung auf die von der Lehrerin formulierten Ziele des Unterrichts] ermöglicht es, aus einem breiten Spektrum an Alternativen schöpfen zu können. Dabei legt sich diese Arbeit die Schranke auf, auch den Inhalt der Stunde nicht zu verändern, was bei der Fülle an pragmatischen Lernzielen durchaus auch eine Möglichkeit anbieten würde, jedoch multipliziert mit jedem Einflussfaktor, wie Methode oder Medium, den Umfang dieser Arbeit sehr schnell sprengen würde.³¹¹

³⁰³ [MW] vgl. Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; u. a.: Didaktik der deutschen Sprache

³⁰⁴ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 48

³⁰⁵ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 48

³⁰⁶ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 48

³⁰⁷ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 48

³⁰⁸ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 50 f.

³⁰⁹ [MW] vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthias: Literaturdidaktik Deutsch 2009³ – S. 205

³¹⁰ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 49

³¹¹ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 45

Durch den Bezug auf die Fülle der Einflussfaktoren zeigt der Student ein grundlegendes Begreifen der Bedingungen für Unterricht, wie es von der Steuerungsgruppe Lehramt als *Voraussetzung für Differenzierungskompetenz* angesehen wird.

Bei Vorstellung der Handlungsalternativen bleibt der Student wie bereits erwähnt etwas oberflächlich. Gründe dafür lassen sich zu einem gewissen Teil aus der Metareflexion des Studenten herauslesen:

Der Nutzen der Forschungsarbeit liegt in der Praxis der Reflexion und dem Erlernen von Theoriewissen. Aber erst durch das Anwenden des Wissens wird einem dies bewusst. Das Interpretieren der Handlungen und das Auffinden von Alternativen stellt eine Tätigkeit dar, die zwar für den Lehrberuf unerlässlich ist, in der Ausbildung aber in praktischer Form kaum gefördert wird. Das Seminar entführt einen dadurch in eine fremde Welt, von der man nur einen kleinen Ausschnitt kennenlernt.

Dies wird einem insbesondere auch durch die Arbeit der anderen Gruppen und den Kontext des Seminars bewusst. Es existieren scheinbar unfassbar viele Kriterien, die beim Unterrichten bedacht werden sollten. Das Forschungspraktikum liefert einen wichtigen Überblick, aber auch Detailwissen. Wie immer bleibt es aber dem Student selbst überlassen, sich in die Materie weiter zu vertiefen.

Die eigenen Unterrichtserfahrungen, aktive und passive [gem. als Lehrer/in und Schüler/in], stellen sich insofern in einem neuen Licht dar, da in der Literaturdidaktik eine Vielfalt an Methoden existiert, die in den eigenen Unterricht bisher kaum Einzug hielten. Die Angst, von alten und bewährten Methoden abzuweichen, wird einem genommen, da auch alternative, abwechslungsreich einsetzbare Methoden wissenschaftlich fundiert sind.³¹²

Nach Aussage des Studenten stellen das „Interpretieren der Handlungen und das Auffinden von Alternativen (...) eine Tätigkeit dar, die (...) in der Ausbildung aber in praktischer Form kaum gefördert wird“³¹³. Er meint: „Das Seminar entführt einen dadurch in eine fremde Welt, von der man nur einen kleinen Ausschnitt kennenlernt.“³¹⁴ Beide

³¹² MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 59

³¹³ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 59

³¹⁴ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 59

Aussagen lassen darauf schließen, dass die Auseinandersetzung mit Theoriewissen zu (literatur-)didaktischen Methoden im Rahmen der Ausbildung noch nicht in ausreichendem Ausmaß stattgefunden hat. Auch die Formulierung „unfassbar viele Kriterien, die beim Unterrichten bedacht werden sollten“³¹⁵ und der angesprochene neue Blick auf Unterrichtserfahrungen („(...) da in der Literaturdidaktik eine Vielfalt an Methoden existiert, die in den eigenen Unterricht bisher kaum Einzug hielten“³¹⁶) lassen den Schluss zu, dass in der Auseinandersetzung mit der theoretischen Literatur eine Fokussierung auf einzelne didaktische Modelle notwendig ist, um eine höhere Qualität in der Konstruktion von Handlungsalternativen zu erreichen und damit auch die *methodenorientierte fachbezogene Sachkompetenz* zu steigern.

Fazit

Der Student zeigt in seiner Analyse eine selbstreflexive Haltung gegenüber seiner eigenen Arbeit, wie sie in Zusammenhang mit dem *Professionsethos* als grundlegende Haltung einer Lehrerin/eines Lehrers in der Definition der Zielkompetenzen gefordert wird. In den Überlegungen, die den konkreten Handlungsalternativen vorangestellt sind, sind *Evaluierungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns* und *fachbezogene wissenschaftliche Analysekompetenz* zu sehen. Da die methodischen Ansätze meist nicht in einer konkreten Planung konsequent durchdacht sind, sondern oft fragmentarisch bleiben, ist *Planungskompetenz* nur bedingt erkennbar. Durchgehend nimmt der Student in seiner Arbeit immer wieder Bezug auf die theoretische Literatur und überlegt im Sinne einer *fachbezogenen Problemlösungskompetenz*, einer *theoriegeleiteten fachdidaktischen Reflexionskompetenz* und einer gewissen *methodenorientierten fachbezogenen Sachkompetenz* Alternativen zum vorliegenden Fallbeispiel. Mit einer eindeutigen Markierung von Fachbegriffen aus der theoretischen Literatur durch Kursivsetzung lässt er *Kommunikationskompetenz* durch die Verwendung angemessener Fachbegriffe erkennen. Als wichtig für das pädagogische Handeln ist die Erkenntnis um die Komplexität von Unterricht zu werten, die als *Voraussetzung für Differenzierungskompetenz* im unterrichtlichen Handeln gelten kann.

³¹⁵ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 59

³¹⁶ MW: Handlungsalternativen. In: WS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 59

6.3 Überprüfung der Thesen

Nach Evaluation der von den Studierenden erstellten Interpretationen und Handlungsalternativen kann zu den Thesen (siehe Kapitel 6.1.2 – S. 70) nun folgendermaßen Stellung genommen werden:

Die Analyse der Arbeiten hat ergeben, dass die *theorie- und methodenorientierte fachbezogene Sachkompetenz*, in den vorliegenden Fallarbeiten nur bedingt angesprochen wird. Disziplinäres Wissen aus den jeweiligen Fächern ist nicht Thema des pädagogischen Praktikums, das für Studierende aller Lehramtsfächer offen steht. Insgesamt erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit der Durchführung der Fallanalysen im Bereich der Bildungswissenschaft gewisse methodische Kompetenz in der Bearbeitung von Fällen und für eine reflexive Praxis, wie auch aus Reflexionen abzulesen ist (vgl. S. 45).

In Hinblick auf den Deutschunterricht stehen in den untersuchten Fallanalysen die fachspezifischen Methoden Gruppenarbeit und Unterrichtsgespräch in der Textnachbearbeitung im Blickpunkt, da diese in der aufgezeichneten Unterrichtsstunde zur Anwendung kommen. Die Arbeiten zum Thema „Gesprächsführung und Fragetechnik“ nehmen auf die Methode des Unterrichtsgesprächs nur hinsichtlich der verwendeten Fragen und möglicher Alternativen Bezug, bedingt durch die gestellten Forschungsaufgaben.

Um eine *methodenorientierte fachbezogene Sachkompetenz* zu fördern, ist eine gezielte Auseinandersetzung mit fachdidaktischer Literatur und eine Fokussierung auf eingesetzte Methoden und ihre Alternativen notwendig. So werden in den Fallanalysen mit dem Schwerpunkt „Literaturdidaktik“ einerseits die verwendeten Methoden im Detail analysiert und in Frage gestellt, andererseits wird methodischen Alternativen nachgegangen, die in Teilbereichen oder in Bezug auf die Gesamtstunde eingesetzt werden können. Dennoch bleiben diese in der Bearbeitung teilweise fragmentarisch.

Diese Problematik kann durch eine geänderte Formulierung der Aufgabenstellung und damit der Forschungsfrage in Richtung einer gezielten Auseinandersetzung mit fachbezogenen Methoden gelöst werden. Auch die Bereitstellung bzw. Empfehlung von entsprechender Literatur verstärkt eine methodenorientierte Ausrichtung der Fallanalysen. Der fachliche Fokus kann durch den Einsatz von Videoaufzeichnungen und Theoriewerken zu den jeweiligen Unterrichtsfächern gelenkt werden.

Die Studierenden zeigen in ihren Arbeiten mit Schwerpunkt „Literaturdidaktik“ mehrfach *fachbezogene wissenschaftliche Analysekompetenz*, wobei dies vor allem in den interpretativen Teilen zu sehen ist. In der Evaluation ist auffällig, dass auch bei der Erstellung von Handlungsalternativen der Weg über die Interpretation gegangen wird. Diese wird dabei entweder als Berechtigung für deren Erstellung („Verbesserungswürdigkeit der einzelnen Fragestellungen“³¹⁷) angeführt oder dient einfach als Ausgangspunkt für alternative Überlegungen. Dies zeigt auch, dass die gezielte Auseinandersetzung mit Unterrichtspraxis für die Weiterentwicklung derselben wichtig ist.

Problemlösungskompetenz kann nur im Zusammenhang mit Handlungsalternativen beobachtet werden, da bei Interpretationen ja die Analyse im Vordergrund steht. Die fachdidaktische Ausrichtung zeigt sich dabei, wie auch für die *theoriegeleitete Reflexionskompetenz*, in den Arbeiten mit dem Schwerpunkt „Literaturdidaktik“.

Durchgehend ist zu beobachten, dass die Qualität des Theoriebezugs von der Intensität der Auseinandersetzung mit wissenschaftlich fundiertem Wissen und Fachbegriffen im Theorieteil der Arbeiten abhängt. Dies trifft genauso auf Interpretationen wie auf Handlungsalternativen zu.

In allen evaluierten Arbeiten lässt sich *systematische Erkundungsfähigkeit* beobachten, sei es in einer durchdachten Vorgehensweise in der Analyse, in der kriterienorientierten Untersuchung des Fallbeispiels oder in der genauen Differenzierung zwischen Beschreibung und Interpretation.

Die *Evaluierungsfähigkeit* der Studierenden zeigt sich sowohl in Interpretationen als auch bei Handlungsalternativen, da – wie schon angesprochen – bei beiden Arbeitsteilen interpretative Passagen vorhanden sind.

Nur bei den Handlungsalternativen kann *Planungsfähigkeit* beobachtet werden, wobei diese in Zusammenhang mit einer Schwerpunktsetzung auf bestimmte unterrichtliche Methoden zu sehen ist: Mit einer Fokussierung auf wenige Möglichkeiten können hier qualitativ bessere Ergebnisse erzielt werden als mit einer eher oberflächlichen Auseinandersetzung mit einer größeren Anzahl von Alternativen.

³¹⁷ SA; KM: Handlungsalternativen. In: SS 2010 Forschungsbericht Gesprächsführung – Fragetechnik – S. 42 f.

Ähnlich wie bei der theoriegeleiteten fachbezogenen Reflexionskompetenz hängt auch die *Kommunikationskompetenz* von der Qualität der für die Arbeit erfolgten Auseinandersetzung mit Theoriewissen ab. Zusätzlich erweist sich auch die Forschungsfrage als relevant für die Verwendung von Fachbegriffen: Erfolgt hier bereits eine Festlegung auf bestimmte Kriterien (z. B. offene und geschlossene Frage), wird dieser Fokus in der weiteren Arbeit beibehalten. Eine nachträgliche Erweiterung der Fachbegriffe erfolgt nur bei einer untersuchten Arbeit und dort in Form einer kurzen Anmerkung.

In einer Metareflexion können Hinweise auf *Diagnose- und Differenzierungsfähigkeit* festgestellt werden, wobei beide Kompetenzen in starkem Zusammenhang mit Planung von Unterricht oder der praktischen Umsetzung zu sehen sind, da sie eng mit einer konkreten Adressatinnen- und Adressatenanalyse verbunden sind. Ähnliches gilt für die Integrationsfähigkeit. Eine Sensibilisierung kann mittels geeigneter Forschungsschwerpunkte auch hier stattfinden.

Einige der Arbeiten zeigen einen sehr reflexiven Zugang zur eigenen Vorgehensweise, indem sie gleich zu Beginn auf die Schwächen von gewählten Methoden oder Ansätzen Bezug nehmen. Auch in den meisten Reflexionen können Hinweise auf eine *reflexive Haltung* oder auf das Wissen um die Bedeutung dieser festgestellt werden.

Die Ausbildung eines gewissen *Professionsethos* über die Erkenntnis der Relevanz von Theorie und Reflexion für die unterrichtliche Praxis lässt sich besonders in Interpretation und Handlungsalternativen einer analysierten Arbeit erkennen. Diese zeichnet sich einerseits durch eine intensive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen bereits im Theorieteil aus, andererseits ist für die Studierenden der literaturdidaktische Schwerpunkt von besonderer Relevanz, wie sich aus ihren Metareflexionen ablesen lässt.

Für alle Zielkompetenzen lässt sich feststellen, dass eine fachdidaktische Schwerpunktsetzung durch entsprechende Aufgabenstellungen und Literaturempfehlungen erreicht wird. Dies zeigt sich sehr deutlich anhand der Fallanalyse, die beim Thema „Gesprächsführung und Fragetechnik“ in der Forschungsfrage den Zielen der Lehrerin hinsichtlich der gestellten Fragen nachgeht. Sowohl in Interpretation als auch Handlungsalternativen werden fachdidaktische Aspekte angesprochen, jedoch ohne Bezugnahme auf entsprechendes Theoriewissen.

Zusammenfassend lässt sich nun sagen, dass alle der von der Steuerungsgruppe Lehramt formulierten Zielkompetenzen zumindest in wesentlichen Teilen durch die Fallanalyse nach dem vorgestellten Analysemodell unterstützt werden können. Die Produktivität ist dabei abhängig von der Intensität der Auseinandersetzung mit dem Theoriewissen beim Bezug auf die beobachtete Praxis und von der subjektiven Relevanz für die Studierenden. Letztere kann durch eine fachdidaktische Ausrichtung der Schwerpunktsetzung verstärkt werden.

7 Resümee

Die Ergebnisse aus den Analysen fremden Unterrichts nach dem zirkulären Modell zeigen, dass die Fallanalyse für den Einsatz in der Lehramtsausbildung zur Unterstützung der Zielkompetenzen sehr gut geeignet ist und eine selbständige ansatzweise intensive Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur ermöglicht. Durch das Analysemodell, das beim Einsatz im Pädagogischen Praktikum mit zeitlichen Vorgaben für die Fertigstellung der einzelnen Schritte versehen ist, erlaubt den Studierenden eine eigenständige Arbeitsweise. Die Rückmeldungen der Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer sind überwiegend positiv, trotz des hohen Arbeitsaufwands für die Lehrveranstaltung. Eine Studentin schreibt in ihrer Metareflexion dazu:

Als besonders hilfreich empfinde ich das zirkuläre Modell und seine Prozessorientiertheit. Eine solche Arbeitsweise wünsche ich mir von nun an für jede Gruppenarbeit, weil ich noch nie so entspannt (aber doch auch sehr produktiv) ein derart gutes Ergebnis innerhalb einer Gruppe verfolgen durfte.³¹⁸

Der Einsatz im beschriebenen Lehrveranstaltungsdesign erfolgt unter sehr guten Rahmenbedingungen – bezüglich Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Semesterstunden der Lehrveranstaltung und Unterstützung des Lehrveranstaltungsleiters durch eine Studienassistentin. Werden die Forschungsprojekte aber thematisch enger begrenzt, Hilfestellungen bei der Literaturrecherche gegeben oder theoretische Modelle gezielt vorgegeben, lassen sich Fallanalysen auch mit geringeren zeitlichen Ressourcen produktiv durchführen.

Jedenfalls können die Chancen der Fallanalyse in der Lehramtsausbildung als ein Mittel zur Professionalisierung bzw. zur Unterstützung der von der Steuerungsgruppe Lehramt formulierten Zielkompetenzen als sehr gut bewertet werden.

³¹⁸ VL: Meta-Reflexion. In: SS 2010 Forschungsbericht Literaturdidaktik – S. 39

8 Verzeichnisse und Nachweise

8.1 Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt 2006²
- Altrichter, Werner; Posch, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007⁴
- Altrichter, Herbert; Lobenwein, Waltraud; Welte, Heike: PraktikerInnen als ForscherInnen; Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Handbuch – Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Hrsg.: Friebertshäuser, Barbara; Prenzel, Annedore. Weinheim, München: Juventa 1997. S. 640 – 660
- Babel, Helene: Praxis – das „Maoam“ der universitären LehrerInnenbildung. In: Bildung riskiert – Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Hrsg: Dzierzbicka, Agnieszka; Kubac, Richard; Sattler, Elisabeth. Wien: Löcker 2005. S. 123 - 130
- Bauersfeld, Heinrich: Fallstudien in der Lehrerausbildung – wozu? In: Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Hrsg.: Ohlhaber, Frank; Wernet, Andreas. Opladen: Leske + Budrich 1999. S. 191 - 207
- Beck, Christian: Die Unterrichtsinterpretation in der Seminararbeit: Reflexionen zu fallinterpretativen Pilotseminaren. In: Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Hrsg.: Ohlhaber, Frank; Wernet, Andreas. Opladen: Leske + Budrich 1999. S. 31 - 50
- Brinker, Klaus; Sager, Sven F.: Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt 2001³
- Dann, Hanns-Dietrich: Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 7(2), S. 247 - 254
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf: Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch. In: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Hrsg.: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf. Opladen: Leske & Budrich 1992. S. 70 - 91

-
- Fatke, Reinhard: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Handbuch – Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Hrsg.: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore. Weinheim, München: Juventa 1997. S. 56 - 68
 - Fehlhaber, Axel; Garz, Detlef: Das nichtbefragte Lehren ist nicht lehenswert - Analysen zum religionspädagogischen Habitus. In: Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Hrsg.: Ohlhaver, Frank; Wernet, Andreas. Opladen: Leske + Budrich 1999. S. 61 - 90
 - Gruschka, Andreas: Die Entzauberung des Klausurrituals: Aus Widersprüchen lernen. In: Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Hrsg.: Ohlhaver, Frank; Wernet, Andreas. Opladen: Leske + Budrich 1999. S. 159 - 177
 - Helsper, Werner: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Biographie und Profession. Hrsg.: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt 2002. S. 521 - 569
 - Helsper, Werner: Eine halbierte Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen? – Reflexionen zum Ansatz Götz Krummheuer. In: Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Hrsg.: Ohlhaver, Frank; Wernet, Andreas. Opladen: Leske + Budrich 1999. S. 121 – 132
 - Helsper, Werner; Krüger, Heinz Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula: Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung - Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1/2000. S. 5 - 19
 - Herzig, Bardo; Grafe, Silke; Reinhold, Peter: Reflexives Lernen mit digitalen Videos – zur Auseinandersetzung mit dem Theorie-Praxisverhältnis in der Lehrerausbildung. In: Nimm doch mal die Kamera! – Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung – Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften. Hrsg.: Welzel, Manuela, Stadler, Helga. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2005. S. 45 - 64
 - Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1991
 - Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2008³

- Koring, Bernhard: Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. Beiträge aus erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Sicht. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Hrsg: Combe, Arno; Helsper, Werner. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993. S. 303 - 339
- Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia: Biographie und Profession. Eine Einleitung. In: Biographie und Profession. Hrsg.: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt 2002. S. 7 - 16
- Krummheuer, Götz: Die Analyse von Unterrichtsepisoden im Rahmen von Grundschullehrerausbildung. In: Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Hrsg.: Ohlhaver, Frank; Wernet, Andreas. Opladen: Leske + Budrich 1999. S. 99 - 120
- Loer, Thomas: Unterrichtsinterpretation in der akademischen Lehrerausbildung - Mittel zum Erwerb methodischer Kompetenz oder Moment von Professionalisierung? - "Gegenrede" zum Beitrag von Christian Beck. In: Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Hrsg.: Ohlhaver, Frank; Wernet, Andreas. Opladen: Leske + Budrich 1999. S. 51 - 60
- Messmer, Roland: Lernen aus Fallgeschichten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 19(1), S. 82 - 92
- Oevermann, Ulrich: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Biographie und Profession. Hrsg.: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt 2002. S. 19 - 63
- Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Hrsg.: Combe, Arno; Helsper, Werner. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993. S. 70 - 183
- Ohlhaver, Frank; Wernet, Andreas: Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung. In: Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Hrsg.: Ohlhaver, Frank; Wernet, Andreas. Opladen: Leske + Budrich 1999. S. 11 - 28
- Otto, Gunter: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Band 3: Didaktik und Ästhetik. Seelze: Kallmeyer 1998

-
- Schön, Donald: The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books 2009⁴⁵
 - Schratz, Michael; Schrittfesser, Ilse; Forthuber, Peter u. a.: Domänen von Lehrer/innen/professionalität. In: journal der lehrerinnen- und lehrerbildung 2/2007
 - Schütze, Fritz: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien professionellen Handelns. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Hrsg: Combe, Arno; Helsper, Werner. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993. S. 183 - 276
 - Shulman, Lee S.: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Unterrichten als Beruf: neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen; Ewald Terhart (Hrsg.). Köln, Wien: Böhlau 1991
 - Stadler, Helga: Physikunterricht am Anfang der Oberstufe – Analysen und ein Neubeginn. In: „Nimm doch mal die Kamera!“ Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung — Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2005. S. 196 – 204
 - Stichweh, Rudolf: Profession in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Hrsg: Combe, Arno; Helsper, Werner. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993. S. 49 - 70
 - Terhart, Ewald: Lehrerberuf und Professionalität. In: Erziehen als Profession. Hrsg.: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf. Opladen: Leske + Budrich 1992. S. 103 - 131
 - Ummel, Hannes; Scheid, Claudia; Wienke, Ingo: Fallrekonstruktionen als Mittel der Professionalisierung. Beiträge zur Lehrerbildung, 23(1), S. 86 - 93

Web-Dokumente:

- Entwicklung des Lehramtsstudiums im Rahmen der Europäischen Studienarchitektur. Positionspapier –
http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/lehrerinnen/080529_STGLA_Positionspapier.pdf [Stand 13.7.2010]
- Herzig, Bardo; Grafe, Silke: EPHAIL – Entwicklung professioneller Handlungsmuster in der Lehrerausbildung – Abschlussbericht –
<http://dimel.uni-paderborn.de/dimel/forschung/ephail1.htm> [Stand 11.10.2006]
- Oevermann, Ulrich: Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung –
<http://www.ihs.de/publikationen.htm> [Stand 23.8.2008]

Websites:

- Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral –
<http://www.youtube.com/watch?v=qebFuUmw6RY> [20.10.2010]
- Didaktik Online –
<http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=143> [Stand 15.3.2011]
- Ecker, Alois: Einführung in die Unterrichtsplanung; Das zirkuläre Modell der Didaktik –
<http://www.didactics.eu/index.php?id=89> [Stand 19.6.2009]
- Eloise – <http://www.univie.ac.at/eloise/plattform2> [Stand 15.3.2011]
- Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung – Didaktik Online –
<http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=143> [Stand 15.3.2011]
- Kommunikationsquadrat –
http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=71 [Stand 15.3.2011]
- Planungsmatrix – <http://www.didactics.eu> [Stand 2.5.2010]
<http://www.didactics.eu/index.php?id=1005> [Stand 19.6.2009]
<http://www.didactics.eu/index.php?id=88> [Stand 2.5.2010]
- Steuerungsgruppe Lehramt –
<http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/lehrerinnenbildung-neu/steuerungsgruppe-lehramt> [Stand: 11.2.2011]

- Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien SS 2009 –
http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=190312&show_info_gruppe=1&semester=S2009&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf_ink [Stand 15.3.2011]
- Transkript – <http://didactics.eu/index.php?id=1040> [Stand 15.3.2011]

8.2 **Abbildungsverzeichnis**

- Abb. 1 – Domänen von Lehrer/innen/professionalität 10
Schratz, Michael; Schrittmesser, Ilse; Forthuber, Peter u. a.: Domänen. S. 72
- Abb. 2 – Profession zwischen Wissenschaft und Praxis 21
wurde von der Autorin Hedwig Weiß selbst erstellt in Anlehnung an
Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf: Das „Professionswissen“ von
Pädagogen. S. 82
- Abb. 3 – Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Kontext unterschiedlicher Wissensformen..... 23
wurde von der Autorin Hedwig Weiß selbst erstellt in Anlehnung an
Herzig, Bardo; Grafe, Silke; Reinhold, Peter: Reflexives Lernen mit digitalen Videos. S. 48
- Abb. 4 – direkter Wissenstransfer von Theorie zu Praxis..... 23
wurde von der Autorin Hedwig Weiß selbst erstellt
- Abb. 5 – Abfolge von Aktion, Evaluation und mehreren Reaktionsmöglichkeiten 28
wurde von der Autorin Hedwig Weiß selbst erstellt
- Abb. 6 – Planungsmatrix 38
Planungsmatrix – <http://www.didacitics.eu> [Stand 2.5.2010]
- Abb. 7 – Johari-Fenster 39
wurde von der Autorin Hedwig Weiß in Anlehnung an das Modell von Josef Luft und
Harry Ingham selbst erstellt
- Abb. 8 – Wahrnehmungsebenen 40
wurde in Zusammenarbeit mit Martin Hämmerle von der Autorin Hedwig Weiß selbst
erstellt

- Abb. 9 – Eloise CMT-Set 47
Eloise – <http://www.univie.ac.at/eloise/plattform2> [Stand 15.3.2011]
- Abb. 10 – Modell zur Analyse fremden Unterrichts 49
wurde in Zusammenarbeit mit Martin Hämmerle von der Autorin Hedwig Weiß selbst
erstellt

8.3 Anhangsverzeichnis

- Anhang 1 – Angaben zum Forschungsprojekt aus dem SS 2010
- Anhang 2 – Leitfragen Metareflexion aus dem SS 2010

DETAILANALYSE KÖRPERSPRACHE

D-Stunde, 7. Klasse, innerstädtisches Wiener Gymnasium
Thema der Stunde: Lektüre und Bearbeitung der Novelle
„Anekdote von der Senkung der Arbeitsmoral“ von Heinrich Böll

Forschungsaufgabe:

- Sichtung der Unterrichtssequenz** (TC 11:10 bis 28:46) und **Sichtung der Kontextmaterialien**
- Sammlung von **Vorerfahrungen**
- Formulierung der **Forschungsfrage**
- Recherche von **theoretischen Grundlagen**
Austausch über den Stand der Theoriearbeit
- Beschreibung** der Körpersprache der Lehrerin während der Gruppenarbeit
- Interpretation** der Körpersprache der Lehrerin vor dem Hintergrund des erarbeiteten Theoriewissens und der Vorerfahrungen
- Entwicklung begründeter, theoriegeleiteter **Handlungsalternativen**
- Präsentation** der wichtigsten Erfahrungen aus der Analysearbeit
Posting der Präsentationsunterlagen
- Reflexion des Arbeitsprozesses und der Erfahrungen nach Leitfragen
in einer **Meta-Reflexion**

DETAILANALYSE FRAGETECHNIK

D-Stunde, 7. Klasse, innerstädtisches Wiener Gymnasium
Thema der Stunde: Lektüre und Bearbeitung der Novelle
„Anekdote von der Senkung der Arbeitsmoral“ von Heinrich Böll

Forschungsaufgabe:

- Sichtung der Unterrichtssequenz** (ab TC 29:00) und
Sichtung der Kontextmaterialien

- Sammlung von **Vorerfahrungen**

- Formulierung der **Forschungsfrage**

- Recherche von **theoretischen Grundlagen**
Austausch über den Stand der Theoriearbeit

- Klassifizierung** der L-Fragen vor dem Hintergrund
theoretischer Grundlagen

- Interpretation:** Relevanz der L-Frage für den Verlauf des L-S-Gesprächs

- Entwicklung begründeter, theoriegeleiteter **Handlungsalternativen**

- Präsentation** der wichtigsten Erfahrungen aus der Analysearbeit
Posting der Präsentationsunterlagen

- Reflexion des Arbeitsprozesses und der Erfahrungen nach Leitfragen
in einer **Meta-Reflexion**

VERLAUFSANALYSE VORBEREITUNG und DURCHFÜHRUNG der GRUPPENARBEIT

D-Stunde, 7. Klasse, innerstädtisches Wiener Gymnasium
Thema der Stunde: Lektüre und Bearbeitung der Novelle
„Anekdote von der Senkung der Arbeitsmoral“ von Heinrich Böll

Forschungsaufgabe:

- Sichtung der Unterrichtssequenz** (TC 11:10 bis 28:46) und **Sichtung der Kontextmaterialien**

- Sammlung von **Vorerfahrungen**

- Formulierung der **Forschungsfrage**

- Recherche von **theoretischen Grundlagen**
Austausch über den Stand der Theoriearbeit

- Beschreibung** der Sequenz

- Interpretation** der Vorbereitung und Durchführung der Gruppenarbeit vor dem Hintergrund des erarbeiteten Theoriewissens und der Vorerfahrungen

- Entwicklung begründeter, theoriegeleiteter **Handlungsalternativen**

- Präsentation** der wichtigsten Erfahrungen aus der Analysearbeit
Posting der Präsentationsunterlagen

- Reflexion des Arbeitsprozesses und der Erfahrungen nach Leitfragen in einer **Meta-Reflexion**

VERLAUFSANALYSE UNTERRICHTSEINSTIEG

D-Stunde, 7. Klasse, innerstädtisches Wiener Gymnasium
Thema der Stunde: Lektüre und Bearbeitung der Novelle
„Anekdote von der Senkung der Arbeitsmoral“ von Heinrich Böll

Forschungsaufgabe:

- Sichtung der Unterrichtssequenz** (TC 00:34:00 bis 06:20:00) und **Sichtung der Kontextmaterialien**
- Sammlung von **Vorerfahrungen**
- Formulierung der **Forschungsfrage**
- Recherche von **theoretischen Grundlagen**
Austausch über den Stand der Theoriearbeit
- Beschreibung** der Sequenz in den einzelnen Schritten nach chronologischem Verlauf; **Kennzeichnung der Schritte** mit TC
- Interpretation** des Unterrichtseinstiegs vor dem Hintergrund des erarbeiteten Theoriewissens und der Vorerfahrungen
- Entwicklung begründeter, theoriegeleiteter **Handlungsalternativen**
- Präsentation** der wichtigsten Erfahrungen aus der Analysearbeit
Posting der Präsentationsunterlagen
- Reflexion des Arbeitsprozesses und der Erfahrungen nach Leitfragen in einer **Meta-Reflexion**

ANALYSE FACHDIDAKTIK

D-Stunde, 7. Klasse, innerstädtisches Wiener Gymnasium
Thema der Stunde: Lektüre und Bearbeitung der Novelle
„Anekdote von der Senkung der Arbeitsmoral“ von Heinrich Böll

Forschungsaufgabe:

- Sichtung der Unterrichtssequenz** (TC 02:22 bis 49:45) und
Sichtung der Kontextmaterialien

- Sammlung von **Vorerfahrungen**

- Formulierung der **Forschungsfrage**

- Recherche von **theoretischen Grundlagen**
Austausch über den Stand der Theoriearbeit

- Beschreibung** des Ablaufs der Stunde hinsichtlich der eingesetzten
literaturdidaktischen Konzepte

- Interpretation** der eingesetzten literaturdidaktischen Konzepte vor dem
Hintergrund des erarbeiteten Theoriewissens und der Vorerfahrungen

- Entwicklung begründeter, theoriegeleiteter **Handlungsalternativen**

- Präsentation** der wichtigsten Erfahrungen aus der Analysearbeit
Posting der Präsentationsunterlagen

- Reflexion des Arbeitsprozesses und der Erfahrungen nach Leitfragen
in einer **Meta-Reflexion**

Leitfragen zur Meta-Reflexion des FP1

(bis Ende April 2010 – Teil des Forschungsberichts)

- Reflexion des Arbeitsprozesses in den Forschungsgruppen
 - a) auf kommunikativer Ebene und
 - b) auf inhaltlicher Ebene
 - Welchen Nutzen/Lerngewinn/Relevanz siehst Du in der Forschungsarbeit?
 - Wie beurteilst du die Forschungsarbeit im Kontext des Seminarverlaufs?
 - Wie siehst du vor dem Hintergrund der Forschungsarbeit deine bisherigen unterrichtlichen Erfahrungen mit Fokus auf den Forschungsschwerpunkt?

- Bewertung der Unterlagen/Materialien im Hinblick auf die Umsetzung der Forschungsaufgaben
 - Wie zielführend waren diese?
 - Was war hilfreich, was war mühsam?
 - Was hättest du noch gebraucht?
 - Welche Vorschläge hast du bzgl. der Adaptierung/Erweiterung der Forschungsunterlagen?
 - Wurdest du über die Arbeit zur Lektüre didaktischer Literatur angeregt?

Curriculum Vitae

Hedwig Weiß, geb. Burghardt

* 1. März 1977 in Wien

Ausbildung

- 1983 bis 1987 **Volksschule** in Korneuburg
- 1987 bis 1995 **humanistisches Gymnasium** am BG/BRG Hollabrunn
- seit 1995 **Studium** an der Universität Wien
 LA **Germanistik**
 LA **Klassische Philologie – Griechisch** (bis 2008)
- seit 2000 Studium an der Universität Wien und TU Wien
 LA **Informatik und Informationsmanagement**
- 2002 **Abschluss des Ausbildungslehrgangs für nebenberufliche und ehrenamtliche BibliothekarInnen** des BMUKK und des Büchereiverbandes Österreichs
Projektthema „Welt der Sprachen - Sprachen der Welt.
Zum europäischen Jahr der Sprachen“
- 2004 **Abschluss des Fernkurses „Kinder- und Jugendliteratur“**
bei der Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur (STUBE)
Abschlussarbeit „Krieg & Flucht. Der Jugoslawien-Krieg in ausgewählten Werken der
Kinder- und Jugendliteratur“
-

Ehrenamtliche Tätigkeiten

- 1996 bis 2005 Führung der **Finanzen** in einem österreichweit tätigen Verband
- seit 2000 Mitarbeit in der **Öffentlichen Bücherei der Pfarre Korneuburg**
- seit 2007 **Leiterin der Öffentlichen Bücherei der Pfarre Korneuburg**
-

Berufstätigkeit

- 2000 bis 2006 Praktika bei **Siemens AG PSE TN SAS 3 und PSE SMC AI**
- 2004 bis 2006 **Tutorin am Institut für Mathematik, Universität Wien**
- seit 2006 **Studienassistentin am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte in Zusammenarbeit mit dem Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien**, Mitarbeit am Projekt „Online-gestützte Beobachtung, Analyse und Planung von Unterricht“ und Betreuung der Lehrveranstaltung „Pädagogisches Praktikum: Kommunikation im Unterricht. Förderliche und hemmende Aspekte in der LehrerInnen/SchülerInnen-Interaktion“ bzw. Betreuung der Lehrveranstaltung „Kombiniertes pädagogisches Praktikum: Reflexions- und Handlungslernen“
- seit 2008 **Angestellte beim Büchereiverband Österreichs**
Datenbank- und Systemadministration, Support
-

Abstract

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, inwieweit die Durchführung von Fallanalysen anhand von Unterrichtsvideos in der Lehramtsausbildung unterstützend wirkt. Für die Beurteilung werden Zielkompetenzen herangezogen, die von Expertinnen und Experten für die Lehramtsausbildung an der Universität Wien definiert wurden. Diese Kompetenzen werden in der Arbeit vorgestellt und daraus Forderungen für die Lehramtsausbildung abgeleitet. Dazu wird Theorien zu Professionalisierung und Fallarbeit nachgegangen, die für die Entwicklung eines Modells zur Durchführung von Fallanalysen im Rahmen der pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung relevant sind.

Anschließend werden die einzelnen Phasen des Pädagogischen Praktikums präsentiert, in dem Fallanalysen anhand eines Unterrichtsvideos mit begleitenden Kontextmaterialien von Studierenden durchgeführt wurden. Ebenso werden die beiden Modelle zur Analyse von fremdem bzw. von eigenem Unterricht, entwickelt von Martin HÄMMERLE und Hedwig WEIB, vorgestellt, nach denen bei der Fallarbeit vorgegangen wurde. Durch die Koppelung des Seminars an das interfakultäre E-Learning-Projekt „Didaktik online – Online gestützte Planung, Beobachtung und Analyse von Unterricht“ wurde die E-Learning-Plattform ELOISE für die Analyse von Unterrichtsvideos adaptiert und weiterentwickelt, deren Grundfunktionen kurz vorgestellt werden.

Ausschnitte aus den Arbeitsergebnissen der Studierenden werden danach in Hinblick auf die Produktivität der Fallanalyse zur Unterstützung der Zielkompetenzen untersucht. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf deutschdidaktischen Aspekten wie Literaturdidaktik sowie Gesprächsführung und Fragetechnik.

Mit der vorliegenden Diplomarbeit wird gezeigt, dass die Fallanalyse ein adäquates Mittel zur (Weiter-)Entwicklung der Zielkompetenzen ist. Eine fachdidaktische Ausrichtung in der Aufgabenstellung beeinflusst die Qualität der Auseinandersetzung mit Theorien und Methoden der Fachdidaktik positiv.