

GISLINDE BOVET  
VOLKER HUWENDIEK (HRSG.)

# LEITFADEN

---

# *Schulpraxis*

*Pädagogik  
und Psychologie  
für den Lehrberuf*

---

## Herausgeber

**Gislinde Bovet**, Dipl.-Psych., Dr., ehem. Bereichsleiterin für Pädagogik und Päd. Psychologie am Staatl. Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) in Rottweil  
e-mail: gislinde.bovet@t-online.de

**Volker Huwendiek**, ehem. Prof., Fachleiter für Pädagogik und Päd. Psychologie und Direktor des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Karlsruhe  
e-mail: volker.huwendiek@gmail.com

## Autoren

**Ulrich Abele**, Heilbronn; **Gislinde Bovet**, Rottweil; **Jörg Dohnicht**, Freiburg; **Rolf Dürr**, Tübingen; **Otfried Halirsch**, Heidelberg; **Arthur Haug**, Esslingen; **Marianne Haun**, Heilbronn; **Volker Huwendiek**, Karlsruhe; **Erika Kern-Felgner**, Karlsruhe; **Klaus Korossy**, Heidelberg; **Susanne Lin-Klitzing**, ehemals Esslingen, jetzt Marburg; **Hans Merkel**, Karlsruhe; **Otto-Walter Müller**, Heidelberg; **Markus Popp**, Heidelberg; **Christina Prätsch-Kopenhöfer**, Stuttgart; **Ingvelde Scholz**, Stuttgart; **Werner Schultz**, Heilbronn; **Günter Trenz**, Rottweil; **Hans Gert Wengert**, Stuttgart; **Angelika Wolters**, Heilbronn, **Mechthild Zwingmann**, Karlsruhe.

Projektleitung: Gabriele Teubner-Nicolai, Berlin  
Redaktion: Daniela Brunner, Düsseldorf  
Gesamtgestaltung: Dagmar & Torsten Lemme, Berlin

**www.cornelsen.de**

Die Links zu externen Webseiten Dritter, die in diesem Titel angegeben sind, wurden vor Drucklegung sorgfältig auf ihre Aktualität geprüft. Der Verlag übernimmt keine Gewähr für die Aktualität und den Inhalt dieser Seiten oder solcher, die mit ihnen verlinkt sind.

7., überarbeitete Neuauflage

© 2014 Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu den §§ 46, 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden.

Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Druck: freiburger graphische betriebe, Freiburg im Breisgau

ISBN 978-3-589-16307-6



Inhalt gedruckt auf säurefreiem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft

## Themenblock I: Unterricht

<b>1</b>	<b>Unterrichtshospitation</b> .....	12
	<i>von Klaus Korossy</i>	
1.1	Unterrichtshospitation – Weg in die Schulpraxis .....	12
1.2	Unterrichtsbeobachtung in der Schulpraxis .....	12
1.3	Planung und Vorbereitung einer Unterrichtsbeobachtung .....	17
1.4	Verfahren der Unterrichtsbeobachtung .....	20
1.5	Dokumentation, Aufbereitung, Auswertung .....	23
1.6	Nachbereitung und Beratung .....	30
	Literatur .....	31
<b>2</b>	<b>Didaktische Modelle</b> .....	33
	<i>von Volker Huwendiek</i>	
2.1	Allgemeine Didaktik .....	33
2.2	Pragmatische Unterrichtsplanung .....	37
2.3	Bildungstheoretische Didaktik (Wolfgang Klafki) .....	41
2.4	Das Handlungsorientierte Unterrichtskonzept (Hilbert Meyer) .....	49
2.5	Konstruktivistische Didaktik (Kersten Reich) .....	55
2.6	Weitere didaktische Modelle und Versuch einer integrativen Perspektive .....	62
	Literatur .....	66
<b>3</b>	<b>Unterrichtsmethoden</b> .....	69
	<i>von Volker Huwendiek</i>	
3.1	Grundbegriffe der Unterrichtsmethodik .....	70
3.2	Empirische Bewertung von Methoden und Kriterien für einen „guten Unterricht“ .....	76
3.3	Der Klassen- oder Frontalunterricht .....	79
3.4	Darbietungs- oder Vortragsformen .....	83
3.5	Gesprächsformen .....	86
3.6	Innere Differenzierung .....	93
3.7	Einfache Formen: Einzel- oder Partnerarbeit .....	96
3.8	Gruppenarbeit/Gruppenunterricht .....	98
3.9	Ausblick .....	104
	Literatur .....	105
<b>4</b>	<b>Offener Unterricht</b> .....	107
	<i>von Markus Popp</i>	
4.1	Gründe für die Forderung nach Offenem Unterricht .....	108
4.2	Was ist Offener Unterricht? .....	109
4.3	Formen und Methoden des Offenen Unterrichts .....	114
4.4	Wirkungen und Folgerungen .....	123
4.5	Leistungsbewertung im Offenen Unterricht .....	129
4.6	Tipps für den Start .....	132
	Literatur .....	133
<b>5</b>	<b>Projektpädagogik</b> .....	135
	<i>von Angelika Wolters</i>	
5.1	Projektpädagogik als Reformpädagogik .....	135

# Inhaltsverzeichnis

5.2	Entwicklungslinien der Projektpädagogik in Deutschland	139
5.3	Auswahl und Inhalte des Projektunterrichts	146
5.4	Planung und Organisation des Projektunterrichts	150
5.5	Lernformen, Methoden und Ausprägungen des Projektunterrichts	153
5.6	Ergebnis und Bewertung des Projektunterrichts	159
	Literatur	162
<b>6</b>	<b>Medien im Unterricht</b>	<b>164</b>
	<i>von Jörg Dohnicht</i>	
6.1	Unterrichtsmedien in der Schule	164
6.2	Veranschaulichung	169
6.3	Medien und selbstgesteuertes Lernen	178
	Literatur	183
<b>Themenblock II: Lernen</b>		
<b>7</b>	<b>Die klassischen Lerntheorien</b>	<b>186</b>
	<i>von Gislinde Bovet</i>	
7.1	Klassisches Konditionieren	187
7.2	Operantes Konditionieren	192
7.3	Beispiele für komplexe Konditionierungsprozesse	198
7.4	Beobachtungslernen	200
7.5	Überleitung	204
	Literatur	204
<b>8</b>	<b>Wissenserwerb und Problemlösen</b>	<b>205</b>
	<i>von Gislinde Bovet</i>	
8.1	Gedächtnis	205
8.2	Die Entwicklung kognitiver Strukturen nach Piaget	216
8.3	Aufgaben- und Problemlösen	221
8.4	Problemlösekompetenz	230
8.5	Neue Lernkulturen	235
	Literatur	237
<b>9</b>	<b>Lernstrategien und Arbeitstechniken</b>	<b>238</b>
	<i>von Hans Merkel</i>	
9.1	Das Lernen lernen	238
9.2	Methodentraining an der Schule	242
9.3	Zugangs- und Umsetzungsmöglichkeiten	244
9.4	Beispiele und Anregungen für den Unterricht	248
	Literatur	256
<b>10</b>	<b>Intelligenz, Begabung und Kreativität</b>	<b>257</b>
	<i>von Otto-Walter Müller</i>	
10.1	Intelligenz	257
10.2	Begabung	264
10.3	Kreativität	271
	Literatur	278

<b>11</b>	<b>Lernmotivation</b> .....	280
	<i>von Gislinde Bovet</i>	
11.1	Ist Motivieren Lehreraufgabe? .....	280
11.2	Lernmotivation als psychologisches Konstrukt .....	281
11.3	Intrinsische und extrinsische Lernmotivation .....	283
11.4	Das Absinken der Lernmotivation während der Schulzeit .....	290
11.5	Förderung der Lernmotivation .....	292
11.6	Erfolgsorientierung und Misserfolgsängstlichkeit .....	296
11.7	Lehrermotivation .....	300
	Literatur .....	301
 <b>Themenblock III: Beurteilen/Beraten</b>		
<b>12</b>	<b>Diagnose und Förderung</b> .....	304
	<i>von Ingvalde Scholz</i>	
12.1	Grundlagen .....	304
12.2	Diagnose- und Förderprozess .....	309
12.3	Diagnose und Förderung im Unterricht .....	310
12.4	Strukturelle Förderung in der Schule .....	316
	Literatur .....	320
<b>13</b>	<b>Leistungsbeurteilung in der Schule</b> .....	321
	<i>von Hans Gert Wengert</i>	
13.1	Funktionen der Notengebung .....	322
13.2	Bezugsnormen .....	324
13.3	Gütekriterien .....	326
13.4	Neuralgische Punkte der Notengebung .....	329
13.5	Notengebung in der Praxis .....	332
13.6	Leistungsbewertung im Offenen Unterricht .....	341
	Literatur .....	347
<b>14</b>	<b>Beratung und Gesprächsführung</b> .....	349
	<i>von Otto-Walter Müller</i>	
14.1	Beratungsanlässe .....	349
14.2	Gespräche mit Schülern .....	351
14.3	Gespräche mit Eltern .....	356
14.4	Störungen .....	364
14.5	Bildungsberatung (Schulpsychologische Beratung) .....	366
	Literatur .....	367
<b>15</b>	<b>Schulschwierigkeiten</b> .....	369
	<i>von Erika Kern-Felgner</i>	
15.1	Probleme mit Schülern als Belastung für Lehrkräfte .....	369
15.2	Zum Begriff der Schulschwierigkeiten .....	369
15.3	Bedingungen von Schulschwierigkeiten .....	371
15.4	Teufelskreis Schulschwierigkeiten .....	375
15.5	Konzentrationsmängel und Hyperaktivität .....	377
15.6	Schulstress .....	380

15.7	Bewältigung von Schulschwierigkeiten	384
	Literatur	394

## Themenblock IV: Interaktion

<b>16</b>	<b>Interaktionsprozesse im Unterricht</b>	396
	<i>von Günter Trenz</i>	
16.1	Missverständnisse im Klassenzimmer	396
16.2	Führungsstile – die klassischen Untersuchungen von Lewin und Tausch	397
16.3	Lehrer-Schüler-Beziehung und Unterrichtsklima als Einflussfaktoren für den Lernerfolg (Hattie-Studie)	401
16.4	Interaktion als Kommunikation	403
16.5	Interaktionsprozesse unter der Lupe	409
	Literatur	419
<b>17</b>	<b>Die Schulklasse als Gruppe</b>	421
	<i>von Ulrich Abele</i>	
17.1	Die Jahrgangsklasse	422
17.2	Die Klasse als soziale Gruppe	423
17.3	Die Klasse als Entwicklungs- und Lebensraum	428
17.4	Klassen führen und gestalten	430
17.5	Die Führungsaufgabe des Lehrers	435
	Literatur	438
<b>18</b>	<b>Konflikte in der Schule</b>	440
	<i>von Werner Schulitz</i>	
18.1	Prävention	441
18.2	Intervention	446
18.3	Konflikte zwischen Schülern	452
	Literatur	458

## Themenblock V: Entwicklung/Erziehung

<b>19</b>	<b>Das Jugendalter</b>	462
	<i>von Erika Kern-Felgner, Mechthild Zwingmann</i>	
19.1	Der junge Mensch – Produkt oder Gestalter seiner Entwicklung?	462
19.2	Ich und die anderen	468
19.3	Schule als Entwicklungsraum	473
19.4	Gefährdungen im Jugendalter	485
	Literatur	494
<b>20</b>	<b>Entwicklung und Förderung moralischer Kompetenz</b>	496
	<i>von Rolf Dürr, Christina Prättsch-Koppenhöfer</i>	
20.1	Kohlbergs Theorie der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit	496
20.2	Moralphilosophische Reflexionen	503
20.3	Gilligans Postulat einer weiblichen Moral	506
20.4	Der Einfluss des Rollenverständnisses	508
20.5	Osers Modell des Lehrerethos – Ausbalancierung der Werte Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit	509

20.6	Umsetzungsmöglichkeiten in der Schule	511
	Literatur	515
<b>21</b>	<b>Gewalt und Aggression</b>	<b>517</b>
	<i>von Susanne Lin-Klitzing</i>	
21.1	Schlagzeilen und Realität	517
21.2	Begriffe	518
21.3	Befunde	519
21.4	Strategien im Handlungsfeld schulischer Gewaltprävention	521
	Literatur	533
<b>Themenblock VI: Schule/Gesellschaft</b>		
<b>22</b>	<b>Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule</b>	<b>536</b>
	<i>von Otfried Halirsch</i>	
22.1	Schulen in der Gesellschaft	536
22.2	Vielfalt der Schulen und Bildungsgänge	544
22.3	Bildung und Erziehung am Gymnasium	550
	Literatur	553
<b>23</b>	<b>Schule als Sozialisationsinstanz</b>	<b>555</b>
	<i>von Arthur Haug</i>	
	Einleitung	555
23.1	Sozialisation und Schule	555
23.2	Sozialisationsaufgaben der Schule	558
23.3	Sozialisationswirkungen der Schule	561
23.4	Schulqualität	567
	Literatur	573
<b>24</b>	<b>Schulentwicklung als Aufgabe der Lehrerbildung</b>	<b>575</b>
	<i>von Marianne Haun</i>	
24.1	Warum Schulentwicklung?	575
24.2	Was ist Schulentwicklung?	578
24.3	Den Wandel auf den Weg bringen – Kernprozesse der Schulentwicklung	580
24.4	Schulentwicklung konkret	588
24.5	Mitwirkungsmöglichkeiten für Referendarinnen und Referendare	590
	Literatur	596
<b>25</b>	<b>Auf dem Weg zum „guten Lehrer“ – Professionalität und Persönlichkeit</b>	<b>598</b>
	<i>von Volker Huwendiek</i>	
25.1	Lehrer-Bilder, Aufgaben, Wirksamkeit	599
25.2	Die Strukturtheorie der Professionalität	609
25.3	Kompetenzorientierte Professionalität	613
25.4	Pädagogische Professionalität (Hilbert Meyer)	622
25.5	Persönlichkeit der Lehrer/innen	626
25.6	Ausblick	634
	Literatur	637

## Vorwort zur 7. Auflage

Die 7. Auflage des Leitfadens Schulpraxis erscheint im Jahr 2014 – zwanzig Jahre nach der ersten Auflage 1994. Zwanzig Jahre sind ein überschaubarer Zeitraum, aber für ein Handbuch der Lehrer(aus)bildung, das Wissenschafts- und Professionswissen miteinander verschränken möchte, ist dies ein ebenso erstaunliches wie erfreuliches Datum. Im Vorwort zur 1. Auflage hieß es:

„Gute Schule‘ und ‚guter Unterricht‘ setzen vor allen Dingen gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer voraus. Der Lehrerausbildung in der zweiten Phase kommt dabei besondere Bedeutung zu, da sie den Übergang von der wissenschaftsbestimmten ersten Phase zur eigenverantwortlichen Unterrichtspraxis gewährleisten soll. Angesichts der Vielfalt von Ansätzen in Pädagogik und Psychologie ist es gerade auch für die Seminararbeit wichtig, sich über grundlegende Perspektiven und bedeutsames Orientierungs- und Handlungswissen für den Lehrberuf zu verständigen. Deshalb haben wir uns zusammengefunden und in der Spur von Helmut Frommers zweibändigem Handbuch zum Vorbereitungsdienst aus den achtziger Jahren einen ‚Leitfaden‘ für die neunziger Jahre zusammengestellt.“

Auch in den 2000er- und 2010er-Jahren ist offenbar das Bedürfnis an bedeutsamem Orientierungs- und Handlungswissen für den Lehrer/innen-Beruf keineswegs weniger geworden. Das ist leicht nachzuvollziehen angesichts der durch die PISA-Ergebnisse und den Bologna-Prozess erfolgten vielfältigen Reformen und weitreichenden Veränderungen im Bildungswesen und in der Lehrerbildung.

„In Zeiten des Wandels werden die Lernenden bestehen, während die Erfahrenen bestens gerüstet sind für eine Welt, die es nicht mehr gibt.“ (Eric Hofer) Der Aphorismus markiert eine Gefahr, wenn er die scheinbaren Experten kritisiert, die nicht auf der Höhe der Zeit und des aktuellen Wissensstandes argumentieren. Andererseits gilt es aber auch zu vermeiden, dass selbst ernannte „Lernende“ im Sinne eines vordergründigen Change Managements bestimmen, wie Unterricht und Schule heute umgestaltet werden müssen. Die Erkenntnisse der Pädagogik und Psychologie zu gelingenden Lehr-Lern-Prozessen, pädagogischen Beziehungen und guter Schul-Kultur sind erheblich differenzierter, als manche aktuellen Schlagworte oder Slogans vermuten lassen. Neben wichtigen neuen Konzepten sind auch weiterhin bewährte Ansätze zu berücksichtigen.

Der „Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf“ hat von verschiedenen Seiten viel Akzeptanz gefunden und sich in den zwanzig Jahren seit der ersten Auflage zu einem bundesweit verbreiteten Handbuch in der Lehrer(aus)bildung entwickelt. Der Leitfaden bietet praxisrelevante Informationen zu pädagogischen, überfachlichen Aufgaben, die sich in der Schule stellen, und er zeigt Möglichkeiten zu deren Bewältigung auf. Er versucht eine fundierte Übersicht und, soweit dies möglich ist, praktikable Handlungsanleitung zu geben.

Was brauchen Referendarinnen und Referendare, um die praktischen Anforderungen des Schulalltags heute vernünftig bewältigen zu können: welches Wissen, welches Können, welche Haltungen? Ziel der Ausbildung ist der Aufbau einer breiten und fundierten pädagogischen und psychologischen Kompetenz für den Lehrerberuf, wobei im Referen-

dariat die Theorie im Dienst der Praxisklärung steht. Die berufliche Praxis ist Ausgangs- und Zielpunkt der Arbeit im Seminar: Theoriegeleitetes Handeln und Reflexion der Praxis sind intendiert, wobei die Bedingungen der praktischen Berufsarbeit in der Schule, besonders im Gymnasium, berücksichtigt werden. Sinnvolles pädagogisches Handeln erfordert dabei die Verfügbarkeit von wissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen als Bezugsrahmen. Sie sollen nicht äußerlich bleiben, sondern in subjektive Konzepte aufgenommen werden. So können sie Denkanstöße geben, Perspektivwechsel provozieren und Handlungsspielräume erweitern. So betrachtet sind Theorien nicht praxisfern, sondern beschreiben verallgemeinernd Praxis. Im Seminar als Lernort, als Studienstätte, werden theoretisch sinnvolle und in der Alltagspraxis realisierbare Wege erarbeitet. Best- oder Good-practice-Erfahrungen werden gesucht und systematisch erkundet.

Angesichts fehlender oder sehr unterschiedlicher Voraussetzungen im Bereich der Erziehungswissenschaften zu Beginn des Referendariats wollen die Beiträge des Buches auch eine Entlastung der Seminarveranstaltungen ermöglichen. Alle besprochenen Themen sind Gegenstand der Seminarbildung in Pädagogik und Psychologie. Wir denken, dass das Buch wie seine Vorgänger dazu beiträgt, einzelne Konzepte und Kenntnisse besser einzuordnen, systematischer zu erfassen und damit auch kritischer Reflexion zugänglich zu machen. Es kann als Begleit- und Übersichtslektüre zu den Seminarveranstaltungen und auch als Lernbuch für die Prüfungsvorbereitung gute Dienste leisten. Das Buch lässt sich, wie wir immer wieder mitgeteilt bekommen und aus eigener Erfahrung wissen, auch im Studium und in den Begleitveranstaltungen zum Praxissemester oder anderen Praktika einsetzen, weil es Grundkenntnisse vermittelt und Bezüge zu Schule und Unterricht herstellt.

Wir haben Inhaltsspektrum und Gliederung des Handbuchs weitgehend beibehalten, aber auch neue Akzente gesetzt. Die nunmehr 25 Einzelbeiträge verteilen sich wie bisher auf sechs Inhaltsbereiche, die sich mit Unterricht, Lernen, Beurteilen und Beraten, Interaktion, Entwicklung und Erziehung sowie Schule und Gesellschaft beschäftigen. Es sind die Themen, die in keiner Lehrerbildung fehlen sollten. Die meisten Beiträge wurden gründlich überarbeitet und aktualisiert. Zumeist wurden sie um neue Aspekte ergänzt bzw. um inzwischen weniger relevante Aspekte gekürzt.

Wie schon in den beiden letzten Auflagen werden Möglichkeiten der Binnendifferenzierung und Individualisierung näher beleuchtet. Ein Beitrag ist hinzugefügt, der die neuen Herausforderungen im Bereich Diagnose und Förderung näher erläutert. Der Themenblock zu Entwicklung und Erziehung hat ein neues Gesicht bekommen: Die verschiedenen Entwicklungslinien im Jugendalter und mögliche Gefährdungen werden in einem zusammenfassenden Überblicksartikel vorgestellt. Im Beitrag zur Moralentwicklung sind weitere Ansätze und Perspektiven ergänzt. Und der abschließende Beitrag des Handbuchs rückt den Lehrer/innen-Beruf in den Mittelpunkt, wichtige theoretische Konzepte zu Professionalität und Persönlichkeit, zum Konstrukt des guten Lehrers werden referiert und praxisbezogen diskutiert.

Die Autorinnen und Autoren sind (oder waren) Fachleiter/innen für Pädagogik und Psychologie an den Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) in Baden-Würt-

temberg. Sie leiten und gestalten die Kurse für Pädagogik und Psychologie im Rahmen des Referendariats, arbeiten mit den Vertretern der Fachdidaktiken zusammen, betreuen Lehrertrainings etc. und führen – auch als Tutoren – Unterrichtsbesuche und Ausbildungsgespräche durch. Sie sind neben der Seminausbildung auch in der Schule tätig und verfügen über eine breite Unterrichtserfahrung im Gymnasium. Sie haben neben oder nach dem Studium ihrer unterschiedlichen Schulfächer ein Zweitstudium in Pädagogik oder Psychologie abgeschlossen. Sie sind zudem landesweit und darüber hinaus mit vielfältigen Fortbildungsaufgaben betraut. Mehrere Kolleginnen und Kollegen führen auch erziehungswissenschaftliche oder psychologische Lehrveranstaltungen an der Universität durch.

Die Publikation verdankt diesen Unterrichts-, Ausbildungs- und Fortbildungserfahrungen der Autorinnen und Autoren ihr besonderes Profil. Die früheren Auflagen des Leitfadens haben gezeigt, dass er angesichts ähnlicher Bedingungen in anderen Bundesländern und in anderen Lehrkräften generell für junge Lehrerinnen und Lehrer im Vorbereitungsdienst geeignet ist. Des Weiteren richtet er sich aber auch an berufserfahrene Lehrkräfte, die eine Klärung für ihren Unterrichtsalltag anstreben bzw. darüber hinaus informiert werden möchten, welche erziehungswissenschaftlichen Konzepte und Erkenntnisse heute für die praktische Arbeit und deren Reflexion für wichtig erachtet werden; ebenso an Praktikantinnen und Praktikanten, die nach einer ersten theoretischen Vertiefung ihrer praktischen Schul- und Unterrichtserfahrungen suchen. Und ganz sicher ist der Leitfaden auch für Lehrende und Lernende in der ersten Ausbildungsphase an den Hochschulen und für die Kollegenschaft an den Seminaren und in Fortbildungsinstitutionen aufschlussreich.

Wir bedanken uns bei allen, die zum Zustandekommen und Gelingen der siebten Auflage beigetragen haben, vor allem bei den vielen Referendarinnen und Referendaren, Kolleginnen und Kollegen, auch aus der Studienphase der Lehrerbildung, welche die ersten sechs Auflagen positiv aufgenommen und durch ihre Rückmeldungen gefördert haben. Wir danken den Autorinnen und Autoren, auch denen, die in früheren Auflagen mitgewirkt haben, und dem Kollegen Otto-Walter Müller für die Zeichnungen auf den Auftaktseiten, die vieldeutige Szenen des Schulalltags zeigen. Ein ganz besonderer Dank gilt unseren engagierten Ansprechpartnerinnen im Cornelsen Verlag Scriptor: Frau Teubner-Nicolai, der zuständigen Projektleiterin, für die sehr umsichtige und freundliche Betreuung, und Frau Brunner, der zuständigen Lektorin, für die große praktische Unterstützung und kompetente Begleitung bei der Umsetzung des Vorhabens. Dankbar erinnern wir auch in diesem Vorwort an Herrn Schmidt-Dransfeld, der frühere Auflagen des „Leitfadens Schulpraxis“ im Cornelsen Verlag Scriptor verantwortet und betreut hat.

„Wir hoffen“, so endete das Vorwort zur 1. Auflage, „daß sich der ‚Leitfaden‘ als eine gute Orientierungshilfe auf den oftmals verschlungenen Wegen im Schulalltag erweist und auch immer wieder neue Pfade in den Blick kommen läßt“. In diesem Sinne wünschen wir allen Leserinnen und Lesern eine anregende und ertragreiche Lektüre!

Radolfzell/Ubstadt-Weiher, im November 2013  
*Gislinde Bovet/Volker Huwendiek*

---

# Themenblock I: Unterricht

1

Unterrichtshospitation

2

Didaktische Modelle

3

Unterrichtsmethoden

4

Offener Unterricht

5

Projektpädagogik

6

Medien im Unterricht



# 1 Unterrichtshospitation

Klaus Korossy

## 1.1 Unterrichtshospitation – Weg in die Schulpraxis

Für Lehramtsstudierende im Schulpraktikum und angehende Lehrerinnen und Lehrer im Referendariat gehört die Unterrichtshospitation zu den wirkungsvollsten Ausbildungsangeboten auf dem Weg in die eigene Unterrichtspraxis. **Unterrichtshospitation** bezieht sich in diesem Kontext auf die in aller Regel über mehrere einzelne Unterrichtsstunden wahrgenommene Teilnahme eines Lehramtskandidaten am Unterricht einer erfahrenen Lehrperson; diese Teilnahme kann von anfänglich reiner Beobachtungstätigkeit hin führen zu einer zunehmend aktiven Beteiligung des Hospitanten am Unterricht.

Für die herausragende Bedeutung der Hospitation in der Lehramtsausbildung sprechen mindestens zwei Gründe: Zum einen bietet die Unterrichtshospitation vielfältige Lerngelegenheiten bei der Neuorientierung im schulischen Tätigkeitsfeld, für die Reflexion und

Selbstreflexion auf dem Weg zur Übernahme der Lehrerrolle sowie für den Erwerb allgemeiner und fachgebundener Lehrkompetenzen; zum anderen kann sie zur Entwicklung der im Handlungsfeld von Lehrpersonen grundlegenden, fachübergreifenden Kompetenzen des Beobachtens, Beurteilens und Beratens beitragen.

*Unterrichtshospitation  
bietet vielfältige  
Lerngelegenheiten*

Der vorliegende Beitrag soll dem angehenden Lehrer Anregungen für die Organisation und ertragreiche Gestaltung der Unterrichtshospitation liefern sowie praktische Hinweise geben für die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen der Hospitation; er soll insbesondere verdeutlichen, welche vielversprechenden berufsbioграфischen Entwicklungschancen mit einer von Hospitant und betreuender Lehrperson gemeinsam gestalteten Hospitation verbunden sind.

## 1.2 Unterrichtsbeobachtung in der Schulpraxis

### 1.2.1 Standardsituationen der Unterrichtsbeobachtung

Lehren, Erziehen, Beurteilen und Beraten – alle diese Aufgabenfelder von Lehrpersonen sind wesentlich mit Beobachtung verbunden. Sofern die Beobachtung im Rahmen von Unterricht stattfindet, sprechen wir von **Unterrichtsbeobachtung** – auch wenn der Beobachter zugleich der Unterrichtende ist oder wenn sich die Beobachtung nicht auf den Unterricht als solchen, sondern auf spezifische Teilaspekte der Situation oder des Lehrerhandelns oder auf die Verhaltensweisen einzelner Schüler/innen während des Unterrichts bezieht.

*Einsatzmöglichkeiten*

Die folgenden Beispiele zeigen die Vielgestaltigkeit schulischer Beobachtungssituationen in verschiedenen Kontexten, in denen divergierende Zielsetzungen und unterschiedliche Rollenverteilungen am deutlichsten auffallen:

- **Ausbildung/Hospitation:** Eine Praktikantin beobachtet im Fachunterricht die Lehrer-Schüler-Interaktion unter zuvor vereinbarten Perspektiven.
- **Ausbildung/Praktikantenbetreuung:** Die Ausbildungslehrerin beobachtet einen Praktikanten bei der Inszenierung eines gemeinsam geplanten Unterrichtseinstieges.
- **Ausbildung/Referendarberatung:** Der Fachleiter des Seminars besucht einen Referendar im Unterricht, um in der Nachbesprechung mit ihm Perspektiven der Weiterentwicklung seiner didaktisch-methodischen Kompetenzen zu erarbeiten.
- **Ausbildung/Beurteilung:** Eine Prüfungskommission begutachtet die Lehrprobe einer Referendarin, um die erreichte Lehrqualifikation zu beurteilen.
- **Dienstliche Beurteilung und Beratung:** Die Schulleiterin begutachtet den Unterricht eines Kollegen als Grundlage für ein Mitarbeitergespräch.
- **Kollegiale Fortbildung:** Im Rahmen des Konstanzer Trainingsmodells besuchen sich zwei Kollegen gegenseitig im Unterricht, um die gemeinsam erarbeiteten Handlungsansätze im Umgang mit aggressiven Schülern zu erproben.
- **Lernstandsdiagnose/-förderung:** Während einer Übungsphase beobachtet eine Lehrerin ihre Schüler bei der Anwendung eines zuvor erarbeiteten Lösungsverfahrens für bestimmte Aufgabentypen, um ggf. zusätzliche Hilfen zu geben.
- **Schülerbeurteilung:** Ein Lehrer beobachtet während einer Austauschphase im Rahmen kooperativen Lernens unter definierten und mit den Schülern vereinbarten Kriterien die Teamarbeit einer Schülerin, um ihre Teamkompetenz zu bewerten.
- **Förderdiagnostik/Elternberatung:** Eine Lehrerin beobachtet einen verhaltensauffälligen Schüler im Hinblick auf seine motorische Unruhe, Konzentrationsmängel und Ablenkbarkeit im Vorfeld eines Beratungsgesprächs mit den Eltern.
- **Selbstbeobachtung/Professionelle Weiterentwicklung:** Ein Lehrer beobachtet sich während seines Unterrichts selbst, weil er sein körpersprachliches Ausdrucksverhalten verbessern möchte.
- **Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn:** Ein Team von Unterrichtswissenschaftlern zeichnet den Mathematikunterricht einer Lehrerin mit Videokameras auf, um ihn später hinsichtlich des dem Unterricht zugrunde liegenden „Skripts“ zu analysieren (siehe etwa die Videoaufzeichnungen im Rahmen der TIMS-Studie).

Offensichtlich bilden Beobachtung und die damit gekoppelten Aufgaben der Analyse, Diagnose, Beurteilung und Beratung eine zentrale Facette im schulischen Tätigkeitsbereich. Die Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften (KMK 2004) zählen diese Aufgaben zu den curricularen Schwerpunkten in der Ausbildung. Die Fähigkeit zur kontextangemessenen Beobachtung muss als eine im Lehrberuf unabdingbare Basiskompetenz erworben werden.

### 1.2.2 Beobachtung und Beobachtungskompetenz

Kann man unbefangen und vorbehaltlos beobachten? Das erste Ansinnen des Praktikanten oder Lehramtsanwärters, unvoreingenommen und aufgeschlossen für alle Eindrücke

den Unterricht eines Lehrers mitzerleben, erscheint attraktiv und natürlich. Tatsächlich ist der häufig erteilte Rat, die Hospitation in einer bestimmten Klasse bei einem bestimmten Lehrer mit einem unvorbereiteten ersten Besuch einer Unterrichtsstunde – wachsam und möglichst offen für alle Eindrücke – zu beginnen (so etwa Ziebell 2002), berechtigt und sinnvoll. Man wird einen globalen Gesamteindruck des Geschehens mitnehmen und viele bemerkenswerte Details in Erinnerung behalten. Tauscht man sich dann allerdings mit anderen Unterrichtsbesuchern, mit

*Wahrnehmung ist subjektiv*

den Schülern oder dem Unterrichtenden selbst über die Wahrnehmungen aus, so wird man überrascht: Haben wir alle wirklich derselben Unterrichtsstunde beigewohnt? Jeder von uns hat anderes gesehen und anderes erlebt. Die Subjektivität des Wahrgenommenen wird bewusst. Jeder Beobachter konstruiert offenbar seine eigene Wirklichkeit.

Die unvoreingenommene, scheinbar objektive Wahrnehmung ist eine schon lange in Philosophie und Psychologie entlarvte Fiktion. Menschliche Wahrnehmung ist stets geprägt von subjektiven Erfahrungen, Perspektiven, Grundhaltungen, Motiven, Voreingenommenheiten und Wahrnehmungsbereitschaften; die Psychologie kennt zahlreiche Typen von Täuschungen, Verzerrungen und Fehlertendenzen in der Wahrnehmung; Gesetzmäßigkeiten der Wahrnehmungsorganisation, Projektionen, Abwehrmechanismen, Stereotypen und andere soziale Effekte wirken in die subjektive Verarbeitung des Wahrgenommenen hinein (siehe Tabelle; vgl. Schwark 1977, Köck 2009 sowie Kap. 12). Wahrnehmung ist ein mehrstufiger, komplexer, hoch selektiver, konstruktiver und zutiefst emotional geprägter Vorgang.

<b>Primacy-Effekt</b>	Der erste Eindruck von einer Person oder Situation beeinflusst die folgenden Wahrnehmungen.
<b>Recency-Effekt</b>	Der letzte Eindruck beeinflusst rückwirkend die vorangehenden Wahrnehmungen im Sinne einer Verfälschung der Erinnerung.
<b>Halo-Effekt</b>	Eine einzelne Eigenschaft, ein Merkmal, ein Aspekt dominiert den Gesamteindruck und beeinflusst die anderen Wahrnehmungen.
<b>Logischer Fehler</b>	Aus einem beobachteten Einzelmerkmal wird aufgrund von Alltagsüberzeugungen auf andere – nicht beobachtete – Eigenschaften geschlossen („Wer mit den Schülern geschickt interagiert, ist auch methodisch gut!“).
<b>Sympathie/ Antipathie</b>	Spontane Sympathie oder Antipathie, Zuneigung oder Abneigung gegenüber einer Person oder Sache verfälschen die Wahrnehmung in bestimmter Richtung.
<b>Voreinstellung Vorurteil</b>	Vorinformationen und daraus gebildete Meinungen beeinflussen die Wahrnehmung u. U. so weit, dass bestimmte Vorgänge oder Verhaltensweisen bevorzugt wahrgenommen werden.
<b>Falsche Zuschreibung (Attribution)</b>	Neigung von Beobachtern, eigene Persönlichkeitsmerkmale oder deren Gegenteil den beobachteten Personen zuzuschreiben; auch die Neigung, aus beobachteten Verhaltensweisen auf Charaktereigenschaften zu schließen, während die handelnde Person selbst situative Umstände als Gründe ansieht.

Einige Fehlertendenzen in der Wahrnehmung

Die spontane und unvorbereitete Mitschau einer Unterrichtsstunde kann deshalb nur eine anfängliche Übung sein. Sehr bald muss der Hospitant zu einer vorbereiteten und gründlich geplanten Unterrichtsbeobachtung kommen. Er muss dabei lernen, die subjektiv gefilterten, von allerhand Fehlertendenzen überformten alltäglichen Wahrnehmungsgewohnheiten zu einer Kompetenz des reflektierten, kontrollierten und nachvollziehbaren Beobachtens mit seinen verschiedenen Anforderungsmerkmalen weiterzuentwickeln.

*Beobachtung versucht  
Subjektivität zu  
vermindern*

Gegenüber der alltäglichen Wahrnehmung hebt sich gezielte, systematische **Beobachtung** durch charakteristische Merkmale ab (vgl. dazu ausführlich: Köck 2009, 44–54).

#### **Merkmale von Beobachtung:**

- Sie ist aufmerksame, gerichtete Wahrnehmung.
- Sie findet in einem festgelegten und explizierten Kontext statt.
- Sie ist theoretisch reflektiert, geplant und bedient sich bestimmter Methoden.
- Sie richtet sich gezielt und selektiv auf Personen, auf Ereignisse oder Prozesse in bestimmten Situationen.
- Sie ist von einer Intention oder einem Interesse geleitet, eine Erkenntnis zu gewinnen oder einen praktischen Nutzen zu erzielen.
- Die Beobachtungsergebnisse werden in geeigneter Weise festgehalten und nachvollziehbar dokumentiert.

Die einzelnen Anforderungsmerkmale einer Beobachtung lassen sich in verschiedenen Niveaustufen realisieren. Die „Qualität“ des Beobachtens kann variieren von der bewusst angestellten Gelegenheitsbeobachtung bis zur anspruchsvollen, systematischen Beobachtung in wissenschaftlichem Kontext. Je mehr eine spezifische Aufgabenstellung die Kontrolle möglicher Fehlertendenzen des Wahrnehmens erfordert, desto höher sind die an die Beobachtungsqualität zu stellenden Ansprüche. Fehler und Verfälschungstendenzen sind allerdings auch in der systematischen Beobachtung kaum völlig auszuschließen.

### **1.2.3 Beobachtung im Kontext der Unterrichtshospitation**

Unterrichtsbeobachtung im Dienste der Ausbildung sollte möglichst im Kontext einer Unterrichtshospitation stehen, die mehrfache Beobachtungsgelegenheiten umfasst. Unterrichtshospitation kann dann, wie eingangs angedeutet, verschiedene Funktionen erfüllen.

#### **Funktionen der Unterrichtshospitation:**

- Orientierung im sozialen System Schule
- Anregung zu Reflexion, Selbstreflexion und Einübung der Lehrerrolle
- Entwicklung didaktisch-methodischer Kompetenz
- Entwicklung von Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz
- Entwicklung von Kommunikations- und Beratungskompetenz

Wie ist Unterrichtshospitation zu organisieren und zu gestalten, damit sie den Erwartungen an ihre Ausbildungsfunktionen entsprechen kann? In vier Punkten seien einige Empfehlungen für funktionsgerechte Formen der Unterrichtshospitation zusammengefasst:

- Unterrichtshospitation im Ausbildungskontext soll die angehende Lehrperson auf ihrem individuellen Weg in die eigenverantwortliche schulische und unterrichtliche Praxis unterstützen. Dazu bedarf die Hospitation der individuellen Begleitung und Betreuung durch eine erfahrene Lehrkraft; sie sollte sich nicht in singulären Beobachtungsebenen erschöpfen.
- Unterrichtshospitation erfordert zwischen den Beteiligten eine kontinuierliche Verständigung über den geplanten und durchgeführten Unterricht, über Intentionen, Aufgabenstellungen und Perspektiven der einzelnen Beobachtungen; unerlässlich ist die jeweils nachfolgende Beratung über die Beobachtungsergebnisse, deren Einordnung und Interpretation und deren Konsequenzen. Hospitation konstituiert deshalb ein Kontinuum von Beratung und Verständigung.
- Unterrichtshospitation als Prozess sollte steigenden Anforderungen genügen. Die Beobachtung muss von anfänglich globaler und unvorbereiteter Beobachtung über einfache Beobachtungsaufgaben (etwa anhand von groben Leitfragen) hin führen zu zunehmend komplexeren Beobachtungen unter Bezug auf theoretische Konzepte bis hin zur Analyse und Bewertung von Unterricht.
- Ein Weg zum selbstständigen Unterrichten führt über zunehmende Grade aktiv-teilnehmender Unterrichtsbeobachtung, in welcher Schritt für Schritt größere Teile des Unterrichts und anspruchsvollere Tätigkeiten unter Anleitung und Supervision übernommen werden, bis hin zur Übernahme des gesamten Unterrichts mit einer Umkehrung der Rollen: Die verantwortliche Lehrperson hospitiert dann im Dienste der Ausbildung, Betreuung und Beratung.

#### 1.2.4 Strukturierung einer Unterrichtsbeobachtung

Wir richten nun den Blick auf die einzelne Unterrichtsbeobachtung im Rahmen der Hospitation. Jede einzelne Unterrichtsbeobachtung ist grundsätzlich als ein mehrschrittiges Verfahren der Planung und Vorbereitung, der Durchführung und Dokumentation sowie der Auswertung und Nachbereitung zu konzipieren. Besonders Planung und Vorbereitung sowie Auswertung und Nachbereitung sollten im Rahmen von Beratung und Verständigung stattfinden. Das folgende Bild stellt die einzelnen Schritte und Aufgaben dar.

Theorie-Praxis-Bezüge			
Planung/Vorbereitung	Durchführung: Beobachtungsphase	Dokumentation/ Datenaufbereitung	Auswertung/ Nachbereitung
Klärung von <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kontext</li> <li>■ Intentionen, Zielen</li> </ul> Festlegung von <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Fragestellung/Aufgabenstellung/Hypothesen</li> <li>■ Beobachtungsgegenstand/-inhalt</li> <li>■ Perspektive der Beobachtung</li> </ul> Planung von <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Methode/Instrumente</li> <li>■ Dokumentation</li> <li>■ Auswertung</li> </ul> Bereitstellung von <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Instrumenten/Materialien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Beobachtung</li> <li>■ Protokollierung/Datenerhebung</li> <li>■ Nach Vereinbarung ggf. aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Überarbeitung, Ergänzung, Korrektur der Notizen, des Protokolls</li> <li>■ Korrektur und Aufbereitung der Datensammlung</li> <li>■ Dokumentation der Beobachtungsergebnisse</li> </ul>	Rückbezug auf <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Intentionen/Ziele</li> <li>■ Fragestellung/Hypothesen</li> </ul> Reflexion: <ul style="list-style-type: none"> <li>■ zusätzliche Aspekte</li> <li>■ Kontexteinflüsse</li> <li>■ subjektive Aspekte und Einflussfaktoren</li> <li>■ mögliche Fehler</li> </ul> Konsequenzen: <ul style="list-style-type: none"> <li>■ für weitere Beobachtungen</li> <li>■ für die weitere Ausbildung</li> <li>■ für die eigene Praxis</li> </ul>
<b>Kommunikativer Rahmen:</b> Beratung und Verständigung (Hospitant – betreuende Lehrperson)			

Strukturierung einer Unterrichtsbeobachtung im Kontinuum von Hospitation

## 1.3 Planung und Vorbereitung einer Unterrichtsbeobachtung

### 1.3.1 Klärung von Intention und Fragestellung

Eine ergiebige Unterrichtsbeobachtung bedarf der gründlichen Planung und Vorbereitung, in der Regel auch der Einsicht in den Unterrichtsentwurf. Der Hospitant wird sich insbesondere mit folgenden Fragen auseinandersetzen, seine Überlegungen mit der betreuenden Lehrperson beraten und sich über wesentliche Entscheidungen mit der verantwortlichen Lehrperson verständigen:

- Welche Intentionen oder Ziele will ich mit der Unterrichtsbeobachtung verbinden?
- Welche Fragestellung und welche Hypothesen will ich mit der Beobachtung klären?
- Unter welchen Rahmenbedingungen und situativen Umständen wird die Beobachtung stattfinden?
- Welche Theorien oder Modelle kann ich für die Klärung meiner Fragestellung nutzen?
- Was soll unter welcher Perspektive, wann und wie lange beobachtet werden?
- Welches Beobachtungsverfahren, welches Instrumentarium soll eingesetzt werden?  
Wie sollen die Beobachtungen dokumentiert und ausgewertet werden?

Planung und Vorbereitung der Unterrichtsbeobachtung können sowohl von den Intentionen als auch von inhaltlichen Fragestellungen ausgehen; beide sind nicht unabhängig voneinander. Die Klärung der Hauptintention der Beobachtung und die Entwicklung einer präzisierten Fragestellung können hier fruchtbar zusammenwirken.

#### Beispiel 1:

Die Intention *Reflexion/Selbstreflexion/Erfahrung von Perspektivenwechseln* könnte z. B. in folgende Fragestellungen umgesetzt werden:

- Gegeben eine bestimmte Unterrichtssituation: Wie hätte ich früher als Schüler diese Situation erlebt? Wie erlebe ich sie jetzt aktuell? (Biografische Selbstreflexion und Selbstbeobachtung eigenen Erlebens). Wie verhalten sich die Schüler/innen in dieser Situation? Wie verhält sich der Lehrer? (Verhaltensbeobachtungen); dazu Deutungen: Wie erleben vermutlich die Schüler/innen, wie erlebt der Lehrer möglicherweise die entstandene Situation? (Abklärung im Nachgespräch)
- Mir ist durch das Vorgespräch mit dem Fachlehrer die Stundenplanung vertraut. Wie sehe ich aus der Perspektive des handelnden Lehrers den Unterrichtsablauf? Wie gehen die Schüler/innen mit dem Unterrichtsangebot um? Wie sehe ich das Unterrichtsangebot aus Schülersicht?

#### Beispiel 2:

Mit der Intention *Beobachtung und Aneignung von Lehrfertigkeiten* könnten Fragestellungen wie etwa die folgenden verbunden werden:

- Welche Fragetechniken setzt die Lehrerin in welchen Unterrichtssituationen ein? Wie reagieren die Schüler/innen auf bestimmte Fragetypen? Wie wertet die Lehrerin die Schülerantworten? Wie geht sie mit fehlerhaften Antworten um?
- Wie gestaltet die Lehrerin den Stundeneinstieg? Wie gestaltet sie die Hausaufgabenbesprechung? Wie gestaltet die Lehrerin inhaltlich und methodisch die geplante Problematisierungsphase?
- Wie leitet die Lehrerin die geplante aufgabendifferenzierte Gruppenarbeit an? Wie gestaltet sie die Instruktion? Wie reagiert die Lehrerin auf Schwierigkeiten während der Gruppenarbeitsphase? Wo liegen generell die kritischen Stellen beim Einsatz dieser Methode?
- Welche Medien setzt die Lehrerin wann und wie ein? Etc.

#### Beispiel 3:

Die Intention *Entwicklung unterrichtsbezogener Analyse- und Beurteilungskompetenz* könnte zu Fragestellungen etwa der folgenden Art Anlass geben:

- Entsprechen die Unterrichtsschritte, die Aktionsformen des Lehrers, die eingesetzten Sozialformen und die verwendeten Lernmittel den Unterrichtsintentionen, dem Thema, der Aufgabenstellung, den Lernvoraussetzungen der Schüler etc.?
- Ist die Stunde folgerichtig aufgebaut und klar strukturiert? Werden in der Stunde sinnvolle Schwerpunkte gesetzt? Werden Ergebnisse gesichert? Wird der Lernerfolg überprüft? Etc.

Antworten erfordern hier offenbar eine theoretisch fundierte Beobachtung, auf der die anschließende Analyse und Bewertung begründet und diskutiert werden kann.

Viele weitere mögliche Fragestellungen für eine Unterrichtsbeobachtung finden sich in der Literatur (Schwark 1977, Gramer 1981, Topsch 2002 oder Ziebell 2002).

### 1.3.2 Theorie-Reflexion

Angesichts der Fülle sich anbietender Fragestellungen – auch wenn sie durch konkrete Intentionen gefiltert werden – entsteht nun freilich ein Problem der Auswahl. Wie lässt

sich in der Vielfalt der Beobachtungsmöglichkeiten eine Orientierung, eine Systematik finden? Können Fragestellungen so entwickelt und in eine systematische Beziehung gebracht werden, dass sie z. B. den Blick auf das komplexe Geschehen „Unterricht“ oder die komplexe Dynamik der Lehrer-Schüler-Interaktion zu strukturieren helfen und dabei eine „Gesamtschau des Ganzen“ eröffnen?

Um Beobachtung gegenstandsgerecht zu strukturieren, ist die **Theorie-Reflexion** unumgänglich. Orientierung und Systematik bieten sich im Zugriff auf praxisrelevante Theorien und theoretische Konzepte, auf didaktische Modelle, pädagogische und psychologische Theorien u. Ä.; „subjektive Theorien“ (siehe Kap.15) allein führen nicht weit. Erst in der gründlichen Theorie-Reflexion klären sich Beobachtungsgegenstand und -perspektiven, die ihrerseits zur sinnvollen Auswahl, Präzisierung und Systematisierung beobachtungsleitender Fragestellungen beitragen. Im Folgenden seien dazu anhand dreier Beispiele einige Hinweise gegeben.

*Problem  
der Auswahl  
erfordert  
Theoriereflexion*

#### **Beispiel 1: Beobachtungsgegenstand „Unterricht“**

Die Unterrichtsbeobachtung kann sich auf den Gegenstand „Unterricht“ als solchen richten. *Unterrichtsanalyse* ist Analyse des Unterrichtsgeschehens unter ausgewählten Aspekten oder Perspektiven. Solche Perspektiven finden sich – jeweils in einen systematischen Zusammenhang gebracht – als „Grunddimensionen“, „Strukturmomente“ oder „Kategorien“ von Unterricht in den *allgemein- und fachdidaktischen Modellen* von Unterricht.

Als allgemeindidaktischer Bezugsrahmen für Unterrichtsanalysen im Rahmen der Hospitation eignet sich nach wie vor das *Berliner Modell*, das besonders auch für die Analyse in Hospitationssituationen entwickelt wurde; auch aus der *Bildungstheoretischen Didaktik*, aus dem *Strukturmodell des Unterrichts* von Jank und Meyer (2002) und aus der *Konstruktivistischen Didaktik* lassen sich systematisch geordnete Perspektiven zur Unterrichtsbeobachtung und -analyse ableiten. Zunehmend kommen auch aus der *Empirischen Unterrichtsforschung* gesicherte Hinweise auf „Qualitätskriterien“ von Unterricht, die zur Entwicklung von Beobachtungsperspektiven Anlass geben können (Helmeke 2010; Meyer 2004; Hattie, 2013).

In den Beiträgen zum Inhaltsbereich *Unterricht* im vorliegenden Band findet der Leser zahlreiche Orientierungsmöglichkeiten für die Planung von Unterrichtsanalysen; als ersten Überblick zu empfehlen sind die Kapitel 2 und 3, die eine Einführung in didaktische und methodische Konzepte von Unterricht beinhalten.

#### **Beispiel 2: Schülerbeobachtung**

Die Unterrichtsbeobachtung kann sich auf einzelne oder mehrere Schüler konzentrieren. Auch hier müssen Fragestellung und Perspektive der Beobachtung theoretisch reflektiert werden. Geht es um die Beobachtung des Lern- und Arbeitsverhaltens – zwecks *Lernunterstützung*, zwecks *Leistungsbeurteilung*? Geht es um das *sozio-emotionale Verhalten* einzelner Schüler oder von Schülern im Umgang miteinander – im Hinblick auf den Aufbau sozialer Fertigkeiten oder zwecks Störungsprävention? In jedem Falle sind theoretische Bezugnahmen zur Fundierung von Fragestellung und Beobachtungsperspektive unerlässlich. Die Beiträge in den Bereichen **Lernen**, **Beurteilen** und **Beraten**, **Entwicklung** und **Erziehung** des vorliegenden Bandes liefern hierzu vielfältige Anregungen. Darüber hinaus befasst sich eine umfangreiche Fachliteratur mit der Beobachtung in Kontexten von Diagnose, Therapie und Förderung im Falle individueller Schwierigkeiten und Problemlagen (Köck 2009; Paradies/Linser/Greving 2007; Wong 2008; umfassendes Lehrbuch zur Päd. Diagnostik: Ingenkamp/Lissmann 2008).

### Beispiel 3: Beobachtung der Lehrer-Schüler-Interaktion

Die Lehrer-Schüler-Interaktion ist das von der Unterrichtsforschung zweifellos am intensivsten durchmusterte Untersuchungsfeld. Ein umfangreiches Arsenal verschiedenster Merkmals- und Kategoriensysteme steht zur Beobachtung und Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion zur Verfügung (siehe etwa Merckens 1978; Ziefuß 1978). Wendet sich der Hospitant diesem wichtigen Beobachtungsfeld zu, dann sollte er einige dieser Kategoriensysteme auf ihre Eignung für eigene Beobachtungsaufgaben hin inspizieren und ggf. für eigene Zwecke adaptieren. Als Einführung in den Bereich *Interaktion* ist das Kapitel 15 im vorliegenden Band aufschlussreich.

## 1.4 Verfahren der Unterrichtsbeobachtung

Für die Durchführung der Unterrichtsbeobachtung muss ein der Intention und Fragestellung angemessenes Beobachtungsverfahren gewählt werden. Zur Systematisierung der

### Typen von Beobachtungsverfahren

wichtigsten Typen von Beobachtungsverfahren seien die folgenden vier Dimensionen zugrunde gelegt, in denen jeweils nach Intention und Aufgabenstellung der Beobachtung Verfahrensentscheidungen zu treffen sind:

1. **Mittelbarkeit/Unmittelbarkeit der Beobachtung:** indirekte vs. direkte Beobachtung
2. **Grad der Partizipation:** nicht-teilnehmende vs. teilnehmende Beobachtung
3. **Planmäßigkeit und Zielgerichtetheit:** freie vs. gebundene Beobachtung
4. **Grad der Strukturiertheit der Beobachtung:** unstrukturierte vs. strukturierte Beobachtung

Mit Hinweis auf entsprechende Darstellungen in Topsch (2002) und in Schwark (1977) werden im folgenden Überblick die wichtigsten, für eine praxisnahe Unterrichtsbeobachtung infrage kommenden Beobachtungsverfahren typisierend vorgestellt.

Im Hinblick auf die **Mittelbarkeit/Unmittelbarkeit der Beobachtung** werden unterschieden:

Indirekte Beobachtung	Direkte Beobachtung
Sie richtet sich auf die Sammlung, Zusammenstellung, Sichtung und Auswertung von Sekundärmaterialien (Akten, Protokolle, Dokumente etc.).	Sie erhebt Primärmaterial, Daten und Strukturmuster aus der aktuellen Situation. Der Beobachter geht in ein präsenten Feld.

### Unterrichtshospitation ist direkte Beobachtung

Im Rahmen der Unterrichtshospitation kommt der direkten Beobachtung die Hauptbedeutung zu. Indirekte Beobachtung kann jedoch durchaus wertvolle ergänzende Informationen beisteuern.

Grundsätzlich kann sich ein Beobachter im Beobachtungsfeld passiv verhalten und sich auf die Beobachtung beschränken oder er kann in verschiedenen Graden aktiv am Geschehen teilnehmen. In der Dimension **Grad der Partizipation** liegen folgende Beobachtungstypen:

Nicht teilnehmende Beobachtung	Teilnehmende Beobachtung
Der Beobachter beschränkt sich auf seine Beobachtungsaufgaben.	Der Beobachter nimmt durch die vereinbarte oder spontane Übernahme von Aufgaben mehr oder weniger aktiv am Unterrichtsgeschehen teil.
Einsatzziel: Klärung von Fragestellungen auf der Grundlage konzentrierter Beobachtung und kontrollierter Datenerhebung.	Einsatzziel: Sukzessive Heranführung an die eigene Unterrichtspraxis auf der Grundlage von Beobachtungslernen und Erfahrungsbildung.
Vorteil: Möglichkeit der vollen, ungestörten Konzentration auf die Beobachtungsaufgabe.	Problem: Methodische Schwierigkeiten bei der Beobachtung, Protokollierung und Dokumentation.

Stehen Aufgaben zielgerichteter Beobachtung und kontrollierter Datenerhebung im Vordergrund, so wird die Konzentration auf die Beobachtungstätigkeit gefordert sein. Mit der stärkeren Partizipation des Beobachters am Geschehen im Beobachtungsfeld sind entsprechend zunehmende methodische Probleme bei der Datenerhebung verbunden. Steht jedoch die Unterrichtshospitalation im Dienst der Vorbereitung auf das eigene Unterrichten, dann ist die zunehmend partizipierende Beobachtung, in welcher der Hospitant Teilaufgaben im Unterrichtsprozess übernimmt, eine sehr effektive Methode der Hinführung zur eigenen Unterrichtspraxis; die Fremdbeobachtung wird dabei zunehmend durch die Selbstbeobachtung ergänzt.

*Unterrichtshospitalation  
ist meistens nicht-  
teilnehmend*

In der Dimension **Planmäßigkeit/Zielgerichtetheit der Beobachtung** sind grundsätzlich zwei mögliche Verfahrensweisen der Beobachtung zu unterscheiden:

Freie (spontane) Beobachtung	Gebundene (planmäßige) Beobachtung
Die freie Beobachtung erfolgt unvorbereitet, zufällig, spontan, selektiv, unstrukturiert; beobachtet wird, was besonders auffällt. Der Beobachter erhält einen globalen Gesamteindruck, angereichert mit selektiven Einzelbeobachtungen.	Planmäßige Beobachtung ist theoriegeleitet und gebunden an festgelegte, präzise Fragestellungen. Je weniger Aspekte in einer Zeitspanne zu beobachten sind, desto präziser kann die Beobachtung erfolgen. Für eine planmäßige Beobachtung sollten geeignete Beobachtungsunterlagen bereitgestellt werden.
Einsatzziele: Erste Orientierung oder Exploration in einem wenig bekannten Beobachtungsfeld; Entwicklung weiterer oder präzisierter Fragestellungen und gezielter Beobachtungsperspektiven.	Einsatzziele: Konzentrierte Beobachtung definierter Ausschnitte oder Aspekte des Geschehens unter festgelegten Intentionen und Fragestellungen.
Problem: Einflüsse von Wahrnehmungsfehlern, subjektiven Vorannahmen, Erwartungen, Wahrnehmungsbereitschaften etc.	Problem: Weitestgehende Ausblendung interessanter Aspekte außerhalb des Beobachtungsfokus.

Beide Beobachtungsweisen haben während der Unterrichtshospitation ihre Berechtigung, wobei mit der Klärung der Intention und Präzisierung der Fragestellung die Ansprüche an die Planmäßigkeit der Beobachtung steigen werden. Die in der freien Beobachtung besonders wirkungsvollen Fehlerquellen (s.o., siehe Schwark 1977 und Kap.12) müssen bei der Auswertung und gemeinsamen Beratung sehr sorgfältig reflektiert werden, während im Falle der planmäßigen Beobachtung auch wichtige Vorkommnisse außerhalb des Beobachtungsfokus in der nachträglichen Analyse und Beratung thematisiert werden sollten.

*Unterrichtsbeobachtung fokussiert meistens planmäßig*

Nicht unabhängig von den Ansprüchen bezüglich Planmäßigkeit/Zielgerichtetheit der Beobachtung ist die Entscheidung über den **Grad der Strukturiertheit der Beobachtung**, der mit dem Einsatz wissenschaftlicher Beobachtungsinstrumente verbunden ist:

Unstrukturierte Beobachtung	Strukturierte Beobachtung
Eine unstrukturierte Beobachtung erfolgt ohne vorgegebene Raster, Merkmale oder Kategorien zur Steuerung der Beobachtungsaktivitäten. In diesem Sinne ist freie Beobachtung zugleich eine unstrukturierte Beobachtung. Auch eine auf bestimmte Aspekte ausgerichtete Beobachtung kann zunächst noch weitgehend unstrukturiert erfolgen; sie hat dann meist einen explorativen Charakter und führt zu ersten oder präzisierten Fragestellungen. Die Form der Dokumentation ist frei.	Die strukturierte Beobachtung ist konzentriert auf eindeutig definierte Variablen mit ihren operationalisierten Aspekten und Merkmalen im Beobachtungsfeld und i.d.R. geleitet durch ein wissenschaftlich erprobtes Merkmals- oder Kategoriensystem. Strukturierte Beobachtung erfordert eine minutiöse Planung und Vorbereitung sowie gute Vertrautheit und Routine mit dem zugrunde gelegten Beobachtungssystem.
Einsatzziele: Entsprechend der freien Beobachtung bzw. für erste Annäherungen an noch unscharfe Fragestellungen im Hinblick auf die Präzisierung und Strukturierung von Beobachtungsperspektiven.	Einsatzziele: Datenerhebung und Dokumentation zur Klärung präziser Fragestellungen im Beobachtungsfeld unter Beachtung wissenschaftlicher Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität etc.).
Problem: Die unstrukturierte Beobachtung genügt keinerlei wissenschaftlichen Qualitätsansprüchen. Sie ist nicht geeignet, bestimmte Fragestellungen verlässlich zu klären.	Problem: Mit zunehmender Konzentration der Beobachtung auf genau definierte einzelne Variablen verbunden ist der zunehmende Verlust des Gesamteindrucks.

Die **strukturierte Beobachtung** im strengen Sinne steht im Kontext wissenschaftlicher Forschungsinteressen und Fragestellungen. Zugrunde liegt i.a. ein expliziertes Forschungsziel, sie ist eingebettet in einen theoretischen Bezugsrahmen und will Hypothesen prüfen. Strukturierte Beobachtungen werden in einem oft sehr differenzierten System im Voraus festgelegter Beobachtungskategorien oder -merkmale aufgezeichnet, dessen Handhabung der Schulung und Einübung bedarf.

Im Kontext der Unterrichtshospitation ist eine strukturierte Beobachtung z. B. dann angebracht, wenn Unterricht unter Bezug auf komplexe Gütekriterien wie etwa „Klare

Strukturierung“ oder „Individuelle Förderung“ beobachtet werden soll. Solche komplexen Kriterien müssen in einzelne Dimensionen ausdifferenziert und diese jeweils in Form gut beobachtbarer Indikatoren operationalisiert werden.

Eine strukturierte Beobachtung in strenger Form wird im Kontext der Unterrichtshospitation eher die Ausnahme bleiben. Allerdings gibt es zwischen der unstrukturierten und der strukturierten wissenschaftlichen Beobachtung fließende Übergänge. In der Praxis bietet sich häufig eine **teilstrukturierte Beobachtung** an, welche durch ein zuvor festgelegtes Strukturschema mit einigen Leitaspekten oder Grobkategorien gesteuert wird. Solche Grobkategorien lassen sich z. B. aus allgemeindidaktischen Modellen der Unterrichtsplanung und -analyse oder aus empirisch abgesicherten Qualitätsmerkmalen von Unterricht ableiten (s.o.). Auch in den einzelnen Fachdidaktiken existieren zahlreiche spezifische Kriterienkataloge zur Unterrichtsbeobachtung.

*Unterrichtsbeobachtung ist meistens teilstrukturiert*

## 1.5 Dokumentation, Aufbereitung, Auswertung

In engem Zusammenhang mit dem Beobachtungsverfahren steht die Form der Dokumentation. Das eingesetzte Beobachtungsverfahren legt zumeist auch eine bestimmte Form der Protokollierung und Dokumentation nahe. Einige gängige und bei Unterrichtsbeobachtungen verwendbare Dokumentations- und Auswertungsverfahren werden im Folgenden vorgestellt.

### 1.5.1 Dokumentation quantitativer Daten

Für manche Beobachtungsintentionen oder Fragestellungen bietet sich die **Erhebung quantitativer Daten** an. Man beobachtet dann Auftretenshäufigkeiten genau definierter Ereignisse innerhalb festgelegter Zeitintervalle des Unterrichtsgeschehens (z. B. pro Zeiteinheit die Anzahl von Lehrerfragen, die Anzahl von Schüleräußerungen, die Anzahl der thematisierten Unterrichtsstörungen); erhoben werden können auch die zeitliche Dauer oder Zeitanteile bestimmter Vorgänge oder Verhaltensweisen (z. B. Lehrersprechzeit, Schülersprechzeit). Vor der Beobachtung sollte entschieden sein, was aufgrund der Daten geprüft und wie der Datensatz ausgewertet werden soll. Dafür kann sich die Formulierung von Hypothesen als nützlich erweisen. Für die Dokumentation und Aufbereitung quantitativer Daten im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung gibt es verschiedene Möglichkeiten:

*Zählen und Messen*

- In **Strichlisten** werden präzise definierte Beobachtungseinheiten (meist als Indikatoren für komplexere Variablen) durch Striche in vorbereiteten Tabellen festgehalten. Die Erstellung einer Strichliste ist ein häufig eingesetztes Verfahren, um „Rohdaten“ zu protokollieren.
- **Kategoriensysteme** erfordern die rasche Zuordnung einzelner Beobachtungen zu vorgegebenen Kategorien, wobei je nach Abstraktionsgrad der Kategorien mehr oder minder hohe Inferenzen aufseiten des Beobachters gefordert sind. Die z. T. sehr komplexen Kategoriensysteme dienen eher wissenschaftlichen Zwecken; für Beobachtungsaufgaben im Rahmen der Hospitation eignen sich allenfalls Systeme mit wenigen einfachen Grobkategorien.
- Zur **Visualisierung** können die Daten aufbereitet (z. B. aggregiert oder transformiert) und in Form von Tabellen, Diagrammen oder Grafiken dargestellt werden.

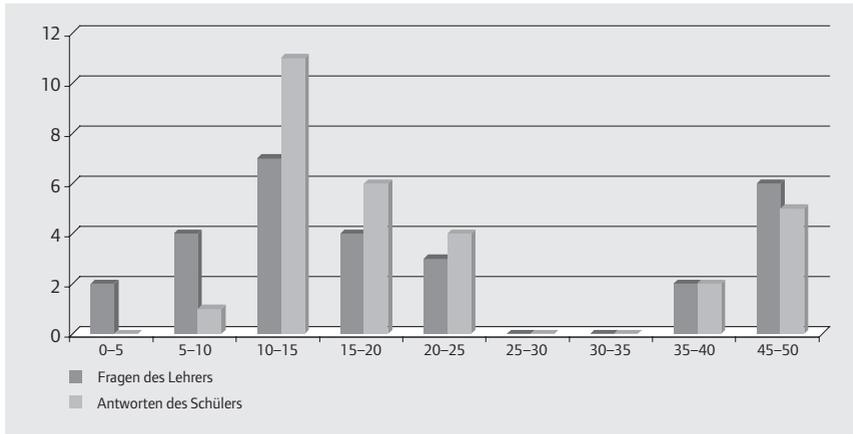
### Beispiel: Lehrer-Schüler-Interaktion

Eine Praktikantin interessiert sich während ihrer Hospitation im Fach Geschichte für die Zusammenhänge zwischen unterrichtlichen Aktivitäten und der „Dichte der unterrichtsbezogenen Lehrer-Schüler-Interaktion“. Sie konkretisiert ihre Fragestellung dahingehend, dass sie während der Stunde in einer 7. Klasse das Unterrichtsgeschehen unter den Aspekten der Phaseneinteilung des Unterrichts und der eingesetzten Sozialformen beobachten will, während sie die „Interaktionsdichte“ operationalisiert als die im Fünf-Minuten-Takt erhobenen Häufigkeiten von Lehrerfragen und Schülerantworten. Mit dem Fachlehrer hat sie die Stundenplanung durchgesprochen und ist auf den Ablauf der Stunde didaktisch und methodisch eingestimmt.

Für die Erfassung der Beobachtungsdaten hat die Praktikantin einen Protokollbogen vorbereitet. Zur Protokollierung der Häufigkeiten von Lehrerfragen und Schülerantworten wird eine Strichliste in den Bogen integriert, in welcher in Zeitintervallen von jeweils fünf Minuten jede Lehrerfrage und jede Schülerantwort durch einen Strich registriert wird. Während ihrer direkten, nicht teilnehmenden, planmäßigen, teilstrukturierten Beobachtung der ausgewählten Aspekte des Unterrichts füllt sie den Protokollbogen wie abgebildet aus:

Unterrichtsstunde: 6. Stunde    Fach: Geschichte    Klasse: 7    Datum: ...				
Thema: „Menschen in der Altsteinzeit“				
Zeit (in min)	Phase	Sozialform	Häufigkeit von Lehrerfragen	Häufigkeit von Schülerantworten
0–5	Einführung	Klassenunterricht (L-S-Gespräch)		-
5–10				
10–15				
15–20				
20–25	Ergebnissicherung	Gruppenarbeit		
25–30			-	-
30–35	Erarbeitung	Klassenunterricht (L-S-Gespräch)	-	-
35–40				
40–45				

Das folgende Bild zeigt das aufbereitete und visualisierte Ergebnis der in der Strichliste erfassten Daten als Diagramm. Im Original sind die Unterrichtsphasen, Sozialformen und Inhalte unter der Zeitachse vermerkt.



Lehrerfragen und Schülerantworten während der beobachteten Unterrichtsstunde. Das Diagramm zeigt – auf der Hochachse eingetragen – die Häufigkeiten von Lehrerfragen und Schülerantworten jeweils in einem Fünf-Minuten-Abschnitt der Unterrichtsstunde.

Die Auswertung und Interpretation der Beobachtungsergebnisse zusammen mit dem Fachlehrer liefert im Rückbezug auf die Fragestellung interessante Aufschlüsse (diese seien dem Leser überlassen) und gibt zu allerlei weiteren „Forschungen“ Anlass. Beobachtungsaufgaben dieser Art schärfen nicht nur den fachlichen Blick für wesentliche Aspekte der Unterrichtstätigkeit und des Unterrichtsgeschehens; sie tragen auch zur Ausbildung der Beobachtungskompetenz als solcher bei.

### 1.5.2 Schätzskalen

In **Schätzskalen** werden Schätzwerte eines Beobachtungsaspektes festgehalten. Während der Beobachter im vorangegangenen Beispiel weitestgehend auf der Ebene einer relativ objektiven Verhaltensbeschreibung verbleibt, ist die Verwendung von Schätzskalen mit einem hohen Bewertungsanteil verbunden.

Schätzen

#### Beispiel: Mitarbeitsbereitschaft

Ein im Französisch-Unterricht einer 11. Klasse hospitierender Referendar vereinbart mit der Fachlehrerin, während einer Unterrichtsbeobachtung zu prüfen, ob die Mitarbeitsbereitschaft der Klasse im Zusammenhang mit den Unterrichtsinhalten (Vokabelarbeit, Grammatikübung, Textarbeit, Analyse eines landeskundlichen Filmes) Schwankungen aufweist. Er könnte mithilfe von Schülerinterviews oder Fragebögen das Interesse an verschiedenen Unterrichtsinhalten erheben, um daraus Rückschlüsse auf die Mitarbeitsbereitschaft zu erhalten. Er entscheidet sich jedoch für eine direkte, nicht teilnehmende, planmäßige Beobachtung unter Einsatz von Schätzskalen. Über den geplanten Stundenverlauf ist der Referendar informiert und bereitet folgenden Protokollbogen unter Einbeziehung von Schätzskalen vor:

Zeit	Unterrichtsinhalte	Einschätzung der Mitarbeitsbereitschaft
	Vokabelarbeit	sehr niedrig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr hoch
	Grammatikübung	sehr niedrig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr hoch
	Textarbeit	sehr niedrig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr hoch
	Filmanalyse	sehr niedrig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr hoch
	Ergebnissicherung	sehr niedrig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr hoch

Die während der Unterrichtsbeobachtung erfolgten Einschätzungen kann der Hospitant im obigen Beispiel im auswertenden Gespräch mit den Einschätzungen der Fachlehrerin vergleichen. Hier liegt eine Chance, nicht nur für unterschiedliche Beobachtungsperspektiven zu sensibilisieren, sondern auch die Einschätzungsfähigkeit im Hinblick auf Beurteilungsaufgaben zu trainieren. Natürlich können an solche Beobachtungen z. B. auch unterrichtsmethodische Betrachtungen angeschlossen werden (etwa zu geeigneten Aktivierungstechniken auf Lehrerseite). Vom frühzeitigen Einsatz solcher Schätzverfahren in der Unterrichtshospitation ist dennoch abzuraten. Erstes und wichtigstes Ziel ist die Entwicklung der Fähigkeit zu möglichst objektiver Beobachtung und Dokumentation.

### 1.5.3 Protokolle

In **Protokollen** werden Beobachtungen über Ereignisse oder Verläufe schriftlich und möglichst beschreibend unter Vermeidung wertender oder interpretierender Formulierungen festgehalten. Das „fertige“ Protokoll entsteht meistens aus einem während der Beobachtungsphase angefertigten Stichwortprotokoll durch nachträgliche Ergänzungen und Überarbeitung. In dieser Form dient das Protokoll der Dokumentation der Beobachtungen.

#### Beschreiben

#### Grundformen des Protokolls sind die folgenden:

- In einem **narrativen Unterrichtsprotokoll** hält der Beobachter das Unterrichtsgeschehen unstrukturiert so fest, wie er es wahrnimmt.
- Ein **Wortprotokoll** erfasst die sprachlichen Äußerungen während des Unterrichts Wort für Wort.
- Ein **teilstrukturiertes Protokoll** fixiert das Unterrichtsgeschehen hinsichtlich bestimmter vorgegebener Aspekte, Perspektiven oder Kategorien.

Der routinierte Unterrichtsbeobachter stützt sich meist auf individuelle Mischformen aus teilstrukturierten Beobachtungsnotizen, wörtlichen Mitschriften wichtiger Äußerungen und Skizzen der im Unterricht entstandenen oder eingesetzten Visualisierungen (Tafelbilder, Folien u. Ä.). Einige Empfehlungen enthält der folgende Kasten.

**Empfehlungen für Protokolle:**

- Verwenden Sie Abkürzungen (L, S, T, H, HA, ...).
- Unterscheiden Sie Beobachtung, Interpretation und Bewertung. Vermeiden Sie, während des Protokollierens bereits zu interpretieren und zu bewerten.
- Ergänzen Sie Ihre Notizen durch Skizzen, etwa des Tafelbildes oder eingesetzter Folien.
- Nach der Beobachtungsphase überprüfen Sie Ihr Protokoll, berichtigen Fehler, ergänzen Auslassungen.
- Auswertung: In einer separaten Spalte Ihres Protokolls können Sie kommentieren, Eindrücke notieren, Ideen für alternative Vorgehensweisen notieren, interpretieren, bewerten.

Die folgenden Beispiele veranschaulichen den Einsatz dieser Protokollierungsformen.

**Beispiel 1: Narratives Protokoll**

Vorwiegend dann, wenn die Beobachtungsintention auf eine erste Orientierung ausgerichtet ist, vielleicht auch im Rahmen einer aktiv teilnehmenden Beobachtung, werden die Notizen während der Beobachtungsphase in ein narratives Protokoll einfließen. Nachträglich ergänzt und überarbeitet könnte ein narratives Unterrichtsprotokoll z. B. folgende Gestalt annehmen:

Zeit	Beobachtbares Verhalten	Deutungen/ Interpretation
9.36	<p>L betritt das Klassenzimmer, schaut sich um, geht zum Pult und legt seine Mappe mit lautem Geräusch auf den Tisch.</p> <p>S reden miteinander und scheinen L nicht zur Kenntnis zu nehmen.</p> <p>L: „So, meine Herrschaften!“ Längere Pause (ca. 5 Sek.)</p>	<p>L will sich Gehör verschaffen.</p>
9.38	<p>L schaut zu fünf S, die eng beieinanderstehen; eine S hat ein Heft in der Hand und Tränen in den Augen.</p> <p>L: „....“</p> <p>...</p>	<p>S hat vielleicht eine Klassenarbeit zurückbekommen und ist jetzt enttäuscht.</p>

**Beispiel 2: Wortprotokoll**

In einem Wortprotokoll werden möglichst alle sprachlichen Äußerungen im Verlauf des Unterrichtsgeschehens niedergeschrieben. Ein solches Wortprotokoll entsteht i. a. erst als Transkription von Bild-/Tonaufzeichnungen mithilfe audiovisueller Medien (s. u.). Oft erhält ein solches Transkript eine Standardform wie in folgendem Ausschnitt:

Zeit	Nr.	Sprecher	Äußerung
...	...	...	...
12.35	24	L	Prüft jetzt bitte mal die Geschichte daraufhin, ob sie sich auch bei uns so abspielen könnte.
	25	S (w)	Nein, das kann ich mir nicht vorstellen. Na ja, vielleicht wenn ...
	26	S (m)	Quatsch! Die Geschichte ist doch einfach unsinnig! Das wäre doch bei uns nicht denkbar!
	...	...	...
12.37	...	...	...
S (w) Schülerin S (m) Schüler			

Unterrichtsprotokolle dieser oder ähnlicher Form finden sowohl in diversen wissenschaftlichen als auch praxisorientierten Untersuchungskontexten als Grundlage weiterer Analysen und Interpretationen Verwendung (siehe etwa Krummheuer/Naujok 1999; Richter 2000); auch für die Fallarbeit in der Lehrerbildung scheinen sich Wortprotokolle von Unterricht gut zu eignen (Beck u. a. 2000). Nicht zu unterschätzen ist allerdings der mit der Reduktion des Geschehens auf sprachliche Äußerungen verbundene Informationsverlust. Deshalb muss auch diese Dokumentationsform auf den Verwendungszusammenhang genau abgestimmt sein.

**Beispiel 3: Teilstrukturiertes Protokoll**

Wenn der Unterricht und sein Verlauf Hauptgegenstand der Unterrichtsbeobachtung sind, kann die Erstellung eines teilstrukturierten Protokolls nützlich sein. Hierzu empfiehlt sich die Verwendung eines vorbereiteten Protokollbogens, auf welchem für bestimmte Beobachtungsaspekte bereits Spalten vorgesehen sind; in ergänzter und überarbeiteter Fassung kann dieses Raster dann auch zur Dokumentation des Unterrichtsgeschehens verwendet werden. Im folgenden Beispiel hat eine Referendarin eines der üblichen Standardraster für die Verlaufsplanung von Unterricht für die Zwecke der Unterrichtsbeobachtung und Dokumentation umfunktioniert. Sie dokumentiert eine Mathematikstunde mit problemorientiertem Unterricht (stark verkürzt wiedergegeben).

Unterrichtsstunde am ... <b>Fach:</b> Mathematik <b>Klasse:</b> 8b (14 Schülerinnen, 13 Schüler) <b>Thema:</b> Interpretation von Schaubildern im Koordinatensystem					
Zeit	Phasen	Lehrertätigkeiten	Schülertätigkeiten	Sozialformen Handlungsmuster	Medien Lernmittel
5'	Einstieg	L informiert über den Zusammenhang von Rauchen und Körpertemperatur. ...	S stellen Sachfragen.	Frontalunterricht Lehrevortrag Gelenktes Unterrichtsgespräch	
20'	Problematisierung: Zwei Schaubilder zu den gleichen Daten sehen völlig unterschiedlich aus.	L bittet die S, die Aufg. S. 9 Nr. 4a) und b) zu bearbeiten. ...  L zeigt die richtigen Schaubilder auf Folie.	S zeichnen zwei Schaubilder im Koordinatensystem. ...  S vergleichen/berichtigen. Einige S zeigen sich irritiert.	Einzelarbeit (15') L geht durch die Reihen und arbeitet mit einzelnen S. Frontalunterricht Gelenktes Unterrichtsgespräch	Lehrbuch Schüler: Hefte  OHP, Folie
10'	Erarbeitung	L: „Wie könnt ihr euch ... erklären?“ ...	S diskutieren  ...	Schülerdiskussion L moderiert ...	...
10'	Ergebnissicherung	...	...	...	...

Die teilstrukturierte Protokollierung leitet perspektivisch die Unterrichtsbeobachtung, die Dokumentation wird strukturiert durch die ausgewählten Grobkategorien von Unterricht. Diese Art der Dokumentation ist eine brauchbare Grundlage für die Nachbesprechung der Unterrichtsstunde; im Hinblick auf das eigene Unterrichten kann sie die Sammlung von Unterrichtsideen bereichern.

### 1.5.4 Aufzeichnung mit audiovisuellen Mitteln

*Offen für  
verschiedene  
Auswertungsansätze*

Im Kontext wissenschaftlicher Untersuchungen ist die Aufzeichnung des Unterrichtsgeschehens mit **Film-, Ton- oder Videotechnik** ein gängiges Verfahren. Die Aufzeichnung erfasst viele Daten, ist beliebig reproduzierbar und steht verschiedensten Fragestellungen und Auswertungsansätzen offen. Allerdings unterliegen auch solche Aufzeichnungen zwangsläufig bestimmten Perspektiven, weil z. B. technische Entscheidungen zu treffen sind (Kameraführung, Standorte der Mikrofone etc.). Deshalb sollten die Ziele der Aufzeichnung (z. B. Dokumentation des Unterrichts, des Lehrerverhaltens, der Lehrer-Schüler-Interaktion) zuvor genau expliziert werden.

Film- oder Videoaufzeichnungen von Unterricht werden zunehmend in ihrem Potenzial für Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen erkannt und genutzt. Im Rahmen der Aus- und Fortbildung können sie außerordentlich wertvolle Dienste leisten. Eine Gelegenheit, den zu beobachtenden Unterricht oder sogar die eigene Unterrichtstätigkeit im Hinblick auf die spätere Selbstbeobachtung aufzuzeichnen, sollte der Praktikant oder Referendar unbedingt nutzen. Weniger aufwendig als Bildaufzeichnungen und dennoch oft aufschlussreich sind Tonbandmitschnitte, etwa als Ergänzung anderer Formen. Auch die Dokumentation bedeutsamer Unterrichtsszenen durch Fotografien lässt ergiebige nachfolgende Analysen erwarten.

### 1.5.5 Grafische Dokumentationsverfahren

Nur kurz seien hier die grafischen Verfahren als Möglichkeiten der Dokumentation von Unterrichtsbeobachtungen erwähnt. Sie geben das Geschehen im Unterricht gewissermaßen „eingefroren“ als bildhafte Struktur wieder. Im Einzelfall und nach Neigung des Hospitanten als durchaus nützlich erweisen kann sich z. B. die Dokumentation bestimmter Aspekte des Unterrichts mithilfe von Mindmaps oder verwandten Verfahren; ein Sitzplan der Klasse mit zusätzlich eingetragenen Daten eignet sich möglicherweise zur Dokumentation des Mitarbeitungsverhaltens oder von Interaktionsstrukturen innerhalb der Klasse oder zwischen Lehrer und einzelnen Schülern.

## 1.6 Nachbereitung und Beratung

*Fragen bei  
der Nachbereitung*

Die Beobachtung sei durchgeführt, die Ergebnisse seien in angemessener Form dokumentiert. In der Nachbereitung wird sich der Hospitant dann mit folgenden Fragen beschäftigen:

- Können die Beobachtungsergebnisse zur Klärung meiner Fragestellung/Hypothesen beitragen? Konnte ich meine Beobachtungsintention realisieren?
- Welche zusätzlichen Aspekte hat die Beobachtung erbracht?
- Gibt es Probleme im Zusammenhang mit der Beobachtung oder den Beobachtungsergebnissen, die unter Bezug auf den gegebenen Kontext (spezifische Rahmenbedingungen, situative Gegebenheiten, besondere Umstände der Beobachtung) zu klären sind?