

Bildung sucht Dialog!

Dieser
zweite
Band
der
PH NÖ
sammelt
und
präsentiert
Facetten
der
Diskussion
um
neue
Formen
der
LehrerInnenbildung.

Er
will
alle
LehrerInnen
und
an
Bildung
interessierten
BürgerInnen
einladen
zu
Kontakt,
Gespräch
und
Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-2-3



Erwin Rauscher (Hg.) LehrerIn werden/sein/bleiben

Pädagogik für Nieder-
österreich — **Band 2**

Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 2



Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich

Band 2



IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2008
Redaktion: Erwin Rauscher
Lektorat: Günter Glantschnig
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN 978-3-9519897-2-3

Elisabeth Mürwald

Reflexive Kompetenz als Basis für Professionalisierung pädagogischen Handelns

Der Beitrag fordert und fördert von LehrerInnen und Studierenden die Fähigkeit, durch systematische Reflexion des eigenen pädagogischen Tuns dieses substantiell und nachhaltig zu verbessern, und setzt sich mit der dafür benötigten Feedback-Kultur auseinander.

Forderungen wie Qualitätssicherung, ständiges Evaluieren von Schulentwicklung sowie Unterrichtsentwicklung im Spannungsfeld wirtschaftlicher Anforderungen zur Bewältigung des privaten und schulischen Alltags und der ständig wachsenden Zahl von Kompetenzen in einer sich radikal verändernden Welt verlangen mehr denn je eine gute, konstruktive Feedbackkultur. Reflexive Kompetenz muss eine unbedingte Fähigkeit von Lehrpersonen sein, die diese Fähigkeit auch an ihre SchülerInnen – im Besonderen an Praxisschulen auch an ihre StudentInnen – weitergeben können, um sie zu kritischen, selbstverantwortlichen Menschen anzuleiten.

1 Zugang

Lehrpersonen haben kompetente Wissens-, Didaktik- und MethodenvermittlerInnen zu sein, die zusätzlich zu ihrem wissenschaftlichen, didaktischen und methodischen Vermögen über sich ständig verändernde Basiskompetenzen verfügen müssen. Die permanente Veränderung begründet sich in den Anforderungen, die sie von der Gesellschaft und Wirtschaft übertragen bekommen. *Kompetenz* steht für Eignung, Fähigkeit, Vermögen, aber auch für spezifisches Können. *Basiskompetenzen* sind grundlegende inhaltsbezogene Fähigkeiten, auf denen schulisches Lernen aufbaut, sowie allgemeine Eignungen, die für die Bewältigung des privaten und beruflichen Alltags unverzichtbar sind. Die Vertiefung erziehungswissenschaftlich fundierter didaktisch-methodischer Basiskompetenzen, wodurch ein methodisch abwechslungsreicher, schülerInnenzentrierter und handlungsorientierter, zeitweise gruppengestützter, aber zugleich auch straff geführter kognitiv stimulierender Unterricht im Sinne eines humanistisch orientierten ‚classroom managements‘ möglich wird, sowie die Spezialisierung durch Fort- und Weiterbildung, vor allem in den Bereichen Schul- und Unterrichtsentwicklung, Teamentwicklung, Evaluation, Qualitätssicherung, Beratung und Coaching, scheinen für die Professionalisierung von LehrerInnen bedeutsam zu sein. Erziehungspsychologische Studien zum ‚guten Unterricht‘ haben gezeigt, dass neben der fachlichen Kompetenz vor allem die Fähigkeit zur Klassenführung und zu klarem, strukturiertem Vorgehen wichtig für den Unterrichtserfolg sind.¹ Sollen sich diese Kompetenzansprüche einem Idealbild nähern, fordert das ein ständiges Reflektieren über den eigenen Berufsvollzug, gegliedert in Vorbereitung, Planung,

Durchführung und Nachbereitung. Unterrichtsreflexion gibt einerseits wesentliche Impulse für eine dynamische und professionelle Entwicklung pädagogischen Denkens und Handelns, andererseits stellt sie eine maßgebliche Korrekturinstanz für den Berufsvollzug dar.

Ausgehend von der Auseinandersetzung mit der Frage ‚Warum reflexive Pädagogik?‘ soll beleuchtet werden, inwieweit Reflexion dazu beiträgt, Unterricht und Erziehung qualitativ zu steigern und damit zu professionalisieren. Die Darstellung unterschiedlicher pädagogischer Handlungsfelder soll die Unverzichtbarkeit reflexiver Kompetenz verdeutlichen. Diese Professionalisierung stellt im Besonderen einen erhöhten Anspruch an AusbildungslehrerInnen – sei es an den eigens zur Ausbildung von ‚NachwuchslehrerInnen‘ geschaffenen Praxisschulen als auch an den Schulen ‚draußen‘. AusbildungslehrerInnen stellen sich in diesem Bereich erhöhte Anforderungen, da sie nicht nur ihren eigenen Unterricht und ihr eigenes Verhalten zu reflektieren haben. Sie haben die Aufgabe, diese Fähigkeit den StudentInnen nicht nur zu vermitteln, sondern reflexive Kompetenz auch erlebbar zu machen.

2 Warum reflexive Pädagogik?

LehrerInnen müssen ständig steigenden Anforderungen in einem immer komplexeren Betätigungsfeld gerecht werden. Trotzdem verhalten sie sich häufig vor allem intuitiv und persönlichkeitspezifisch. Es gelingt selten, den nötigen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen. Sie agieren vermehrt nach „naiven Verhaltenstheorien“². ‚Naiv‘ wird in diesem Kontext definiert als Verzicht auf wissenschaftliche Bezüge und Theorien sowie als Ausrichtung vorwiegend nach subjektiven Alltagserfahrungen. Diese naiven Verhaltenstheorien bzw. darin implizierte Unterrichtstheorien stellen die Grundlagen für die Unterrichtsplanung dar, danach werden SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen ausgerichtet und SchülerInnen beurteilt. „Subjektive Konstrukte“³ bilden sich in den Köpfen der Unterrichtenden und „Wenn ...dann...Hypothesen“⁴ entstehen: ‚Wenn auf SchülerInnen kein Druck ausgeübt wird, dann lässt die Disziplin nach‘ – u.ä.m. Diese „subjektiven Konstrukte“ bestimmen die „inneren Handlungspläne und Strategien“⁵ der Lehrperson. Sie sind häufig rational und realitätsadäquat und widersprechen nicht zwangsläufig den objektiven, wissenschaftlichen Erkenntnissen; sie können jedoch durchaus mit diesen übereinstimmen oder sie berühren. Auf jeden Fall müssen sie ständig hinterfragt werden, damit eine Manifestierung strikter Gedanken- und Verhaltensmuster nicht stattfinden kann. Das am häufigsten auftretende Problem der LehrerInnenbildung ist somit die so optimal wie möglich gelingende Verzahnung von Theorie und Praxis. Es muss u.a. auch daher darum gehen, den reflexiven Prozess der Bewusstmachung der eigenen handlungsleitenden subjektiven Konstrukte zu fördern, sie zu hinterfragen und, falls nötig, eine Umgestaltung dieser in möglichst objektive, wissenschaftlich fundierte einzuleiten.

Die Notwendigkeit reflexiven pädagogischen Denkens ergibt sich insbesondere aus den oft widersprüchlichen Anforderungen, die in pädagogischen Handlungsfeldern gestellt werden. „Dabei geht es vor allem um die wachsende Einsicht, dass professionelles pädagogisches Handeln immer gleichzeitig mit Forderungen und Ansprüchen konfrontiert ist, die sich miteinander nicht vereinbaren lassen, die miteinander in Widerspruch stehen oder sich gegenseitig ausschließen (z.B. Leistungsoptimierung und Chancengleichheit).“⁶ Obwohl diese antinomische Struktur prinzipiell nicht aufgelöst werden kann, bedarf sie reflexiver Bearbeitung. Dadurch wird die Einsicht, dass der Ausgang pädagogischer Wirkungen ungewiss ist, dass alltägliche Fehler- und Risikopotentiale pädagogischen Handelns anerkannt werden

müssen, gefördert und gezeigt, dass die Suche nach pädagogischer Selbstvergewisserung – vor allem – durch kollegiale und professionelle Reflexionsprozesse eine immerwährende sein soll. Die Prozesse führen – erfolgen sie nach vorweg definierten, möglichst objektiven Kriterien – zur Steigerung der Erziehungs- und Unterrichtsqualität.

2.1 Qualitätssicherung

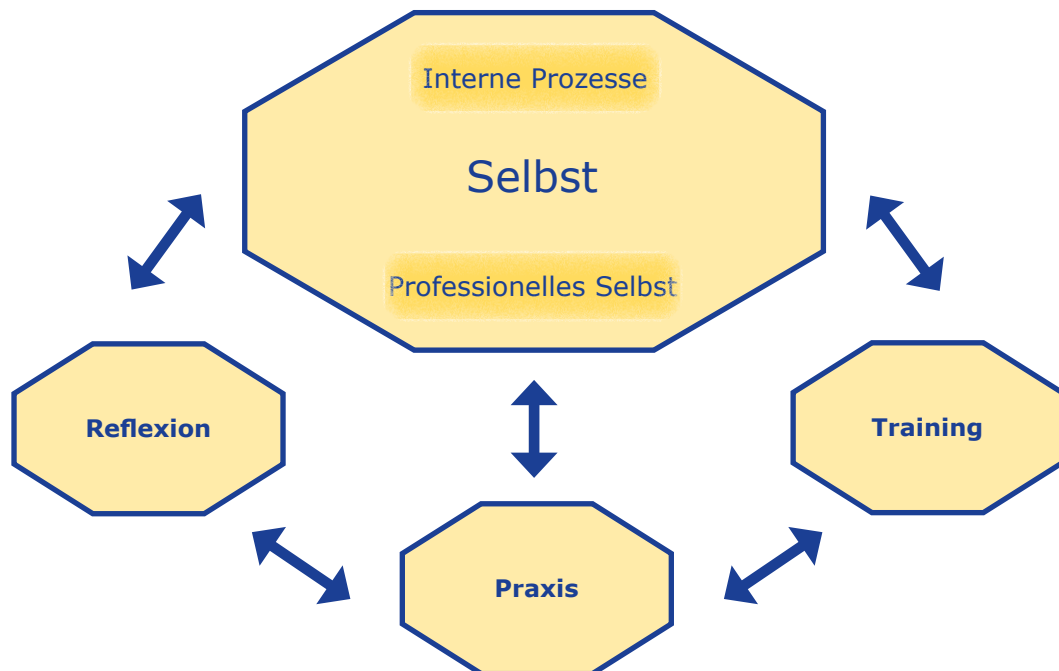
Schwendenwein sieht „Qualitätssicherung als regelmäßig stattfindende Selbst- und Fremdevaluierung aller gegenwärtig relevanten Qualitätselemente oder Qualitätsbereiche des interessierenden Produkts nach erfordernisorientierten Kriterien, wobei nach Durchführung notwendig gewordener Veränderungen in den Qualitätselementen bzw. -bereichen oder in deren Kriterien gegebenenfalls zusätzlich qualitätskontrollierende Maßnahmen vorzunehmen sind. Beabsichtigte Veränderungen an der Qualität eines Produkts zur Anhebung derselben (Qualitätsweiterentwicklung) beispielsweise infolge strukturierter Verbesserungen bedürfen immer wieder der Evaluation, um die Wirksamkeit qualitätsverbessernder Maßnahmen bestätigen zu können“⁷.

Die von Schwendenwein geforderte Selbst- und Fremdevaluation, aus der qualitätskontrollierende Maßnahmen resultieren, fordert professionelles Handeln aller unterrichtenden LehrerInnen in der täglichen Schulpraxis. Im Kontext von Praxisschulen und AusbildungslehrerInnen ist Selbstevaluierung nicht nur für die eigene Professionalisierung, sondern ebenso die Anleitung zum Erwerb und die Möglichkeit zur qualitätsvollen Ausführung reflexiver Kompetenz der StudentInnen eine tägliche Herausforderung. Zusätzlich kann und soll besonders in diesem speziellen Bereich regelmäßige, externe Fremdevaluierung durchgeführt werden, um der Manifestierung subjektiver Konstrukte entgegenzuwirken, da hier die Gefahr der Weitergabe an StudentInnen besteht. Aus diesem Bewusstsein heraus muss allen AusbildungslehrerInnen die Notwendigkeit von regelmäßiger Evaluation nicht nur bewusst sein – sie müsste eigentlich von diesen begrüßt und auch gefordert werden. Dieses professionelle Handeln basiert für Alt-richter und Posch in der Aktionsforschung, die am kürzesten durch den Kreislauf von Aktion und Reflexion beschrieben werden kann. Der Kreislauf von Reflexion und Aktion wird durch eine Spirale, die nach oben hin offen ist, verdeutlicht⁸ und wird, wenn nach Schwendenwein qualitätsverbessernde Maßnahmen in der täglichen Schulpraxis angewendet werden, einige Male durchlaufen. Aktionsforschung ist durch die enge Verbindung von Reflexion und Aktion gekennzeichnet. Dies wird durch die Nutzung der Reflexionsergebnisse zur Verbesserung der eigenen Schulpraxis und damit verbundenen Entwicklung und Erprobung von Handlungsstrategien als integraler Bestandteil des Forschungsprozesses verdeutlicht. „Indem Reflexion immer wieder in Aktion umgesetzt wird – und umgekehrt – Aktion immer wieder reflektiert wird, können langfristig Reflexionsergebnisse und Aktionsrepertoire erweitert, differenziert und verbessert werden.“⁹

2.2 Professionelles Handeln

In einer 2002 von Ditton veröffentlichten Studie werden die Merkmale der Unterrichtsqualität als primäre Faktoren für eine positive Wahrnehmung der Lehrperson von SchülerInnen hervorgehoben: „Eine herausragende Rolle spielt (...) die (...) diagnostische Kompetenz der Lehrkraft, das Verhältnis zwischen der Lehrkraft und den Schülern sowie die Klarheit, Interessantheit und Motivierungsqualität des Unterrichts.“¹⁰ Die Verfügung über entsprechende Handlungsmuster allein ist noch kein Kennzeichen von Professionalität, professionell wird

pädagogisches Handeln erst, wenn Handlungsrepertoires in spezifischer Weise eingesetzt, ihre Wirkungsweise ständig hinterfragt und Professionalisierung als eine persönliche Entwicklungsaufgabe erkannt wird. Darunter versteht sich die Herausbildung einer LehrerInnenpersönlichkeit, die sich ihrer Unvollkommenheit bewusst ist, die die gefundenen Lösungen als vorläufig und nicht endgültig betrachtet und die ständig an sich selbst arbeitet, um schließlich wirkungsvoller, effizienter, professioneller handeln zu können. Bauer entwickelt folgendes Modell der Entstehung eines professionellen Selbst:¹¹



Bauer erklärt das Entstehen eines professionellen Selbst bei Lehrpersonen mit einem Prozess, der im Inneren abläuft, indem die Person auf der ständigen Suche nach einem Ausgleich zwischen den eigenen Wünschen, Zielen und Ansprüchen und den Erwartungen von außen ist. Eikenbusch beschreibt die „Fähigkeit zur Herstellung von Transparenz und zur Reflexion und Selbstkritik“¹² als eine besonders wichtige didaktische Kompetenz im Lehrberuf.

Nach Schön¹³ wird professionelles Handeln nach einem Modell technischer Rationalität rekonstruiert. Für ihn besteht professionelles Handeln aus geschickter Anwendung theoretischen Wissens, das hilft Probleme in der täglichen Schulpraxis zu lösen. Schön beschreibt drei typische Formen des Zusammenspiels von Wissen und Handeln in der Praxis.

- ❖ **Handlungstyp 1: Handlung auf Basis unausgesprochenen Wissens-in-der-Handlung**
Schön beschreibt unser individuelles Wissen als normalerweise unausgesprochen, impliziert in den Mustern unseres Handelns und in unserem Gefühl für das Material, mit dem wir umgehen. Diese Art des Wissens ist gekennzeichnet dadurch, dass in ihm zwischen Denken und Handeln nicht getrennt wird, dass sich Handelnde über den Erwerb dieses Wissens oft nicht bewusst sind und dass Handelnde oft nicht in der Lage sind, dieses Wissen verbal zu beschreiben, obgleich diese Handlungen nicht ohne Wissen

erfolgen können – d.h. wir wissen mehr, als wir auszusprechen vermögen. Routine ist ein wichtiges Beispiel für diesen Handlungstyp, denn Handlungen dieses Typs können sinnvollerweise nicht aus dem Begriff professionellen Handelns ausgeschlossen werden. Routine, unausgesprochenes Wissen, bildet die Basis für kompetentes pädagogisches Handeln und ist damit die typische Organisationsform des Handelns in störungsfreien Situationen. Treten Probleme auf und müssen neue Situationen bewältigt werden, wird ein weiterer Handlungstyp verlangt.

- ❖ **Handlungstyp 2: Reflexion-in-der-Handlung**
Durch das Reflektieren der eigenen Handlung wird die handelnde Lehrperson ForscherIn im Kontext der eigenen Praxis. Sie konstruiert neue Theorien des spezifischen Falls und ist dabei nicht von Kategorien etablierter Theorien abhängig. Ihr Denken ist nicht vom eigenen Tun getrennt, so wird ihr Experimentieren eine Form praktischer Handlung und baut damit die Verwirklichung ihrer Reflexionsergebnisse in ihre Forschung ein. Reflexion-in-der-Handlung beginnt mit dem Erleben einer Diskrepanz zwischen den Erwartungen und dem tatsächlichen Verlauf einer Situation. Es folgt die erste Problemdefinition durch Analogieschlüsse und Benennen. Daraus ergeben sich Konsequenzen, die Verwirklichung der ersten Problemdefinition. Gleichzeitig stellt sich die Verwirklichung der ersten Problemdefinition einer experimentellen Prüfung. Nun antwortet die Situation auf den Versuch, sie nach dem Bild der Problemdefinition zu formen. Von den Ergebnissen solcher Rahmenexperimente hängt die Bewertung der Brauchbarkeit der Problemdefinition und der aus ihr entwickelten praktischen Handlungen ab.
- ❖ **Handlungstyp 3: Reflexion-über-die-Handlung**
Hier wird eigenes Handlungswissen geordnet, ausdrücklich und verbal formuliert, damit Distanz zum eigenen Handeln geschaffen werden kann, um über dieses reflektieren zu können – ein unverzichtbares Merkmal professioneller Kompetenz. Diese Fähigkeit bildet die Basis zur Erfüllung dreier Aufgaben: Sie ist die Grundlage für die Bearbeitung und Lösung besonders komplexer Handlungsaufgaben und schwieriger Handlungsprobleme. Sie erst schafft die Möglichkeit für einen geordneten sprachlichen Ausdruck des Wissens, das der eigenen Handlung zu Grunde liegt. Dies gibt die Möglichkeit, eigene professionelle Erfahrungen der nachfolgenden Generation weiterzugeben. Diese sprachliche Ausdrucksmöglichkeit erlaubt es, auch die dritte Aufgabe zu erfüllen, die des kollegialen Austausches, der Diskussion, und damit der Prüfung zu unterziehen.

Von professionell handelnden Lehrpersonen werden alle drei Handlungstypen verlangt. Zentrale Kompetenz bildet die Reflexion-in-der-Handlung. Sie ist in Wissen-in-der-Handlung eingebettet und muss durch Reflexion-über-die-Handlung ergänzt werden.¹⁴

Diesen methodischen Ansatz der Aktionsforschung fordern auch Klement und Teml in der LehrerInnenausbildung, um eine Weiterentwicklung des Schulwesens zu ermöglichen und um professionell handelnde LehrerInnen auszubilden, die eine aktive Rolle als ForscherInnen und EntwicklerInnen einnehmen können.¹⁵

Für Frieling und Sonntag beruhen Selbstreflexionstechniken darauf, LernerInnen mittels gezielter Fragestellungen im Anschluss oder während des Problemlösungsprozesses zur Reflexion und Modifikation ihres Denkens und Handelns anzuregen. Dadurch werden eine Verbesserung der eigenen Verhaltensorganisation, eine Erhöhung der Handlungsflexibilität und ein verbesserter Transfer von Problemlösestrategien ermöglicht.¹⁶ Besonders dieser Aspekt muss AusbildungslehrerInnen unbedingt bewusst sein.

3 Reflexion im Rahmen pädagogischer Diagnostik

3.1 Pädagogische Diagnostik

Die informelle und formelle, alltägliche und wissenschaftsgeleitete Diagnostik von PädagogInnen ist Teil ihrer im Unterricht, in der Therapie und bei der Förderung umgesetzten Professionalität.¹⁷ Im Kern ist Diagnostik der Versuch, die Komplexität menschlicher Handlungen in diagnostischen Situationen zu reduzieren, im Teil das Ganze zu sehen und über die Reduktion komplexer Wirklichkeit zu Erklärungen, Prognosen und zu handlungsrelevanten Entscheidungen zu kommen.¹⁸ Somit ist Diagnostik eine Aktivität, die zu jedem pädagogischen Prozess gehört. Ähnlich beschreibt auch Werning den diagnostischen Prozess. Durch die sensible Beobachtung und die Reflexion der Beobachtung ergeben sich Ansatzpunkte zur Bildung von Hypothesen über Entwicklungsmöglichkeiten, welche dann in einer Planung und Realisierung konkreter Fördermöglichkeiten umgesetzt werden können. Die Auswirkungen der getroffenen Maßnahmen müssen wiederum beobachtet und reflektiert werden, um die Fortführung, Veränderung oder Neukonzipierung der Fördermaßnahmen zu gewährleisten.¹⁹

3.2 Reflexion als diagnostische Kompetenz

Diagnosekompetenz erfordert neben geeigneten Arbeitsmitteln, Handlungsspielräumen und Organisationsstrukturen vor allem Metawissen:²⁰

- ❖ Wissen über den regulären Entwicklungsverlauf
- ❖ Modellvorstellungen gegen Störungsbilder und irreguläre Entwicklungsverläufe
- ❖ Kenntnisse über lernfördernde und lernhemmende Bedingungen im schulischen und außerschulischen Umfeld

Zu diesen Teilkompetenzen fügt Schulze in Anlehnung an das Modell ‚Diagnostische Kompetenzen‘ von Kaminski die Reflexion über die eigenen Fähigkeiten, die Reflexion über Bedingungen und Zusammenhänge sowie die Reflexion über die Adäquatheit von Untersuchungsgegenstand und Methode als wesentliche Voraussetzungen im Prozess pädagogischer Diagnostik hinzu.²¹ Pädagogische Situationen und Handlungen systematisch und lösungsorientiert zu betrachten, zu überdenken, nachzuzeichnen, zu beobachten und zu vergleichen sowie andere Perspektiven einzubeziehen, zu prüfen, zu vertiefen und zu verändern sind wesentliche Schritte auf dem Weg zu einer professionellen Diagnostik.

Ersichtlich wird, dass im Rahmen pädagogischer Handlungen differenziertes, fachliches Wissen allein nicht ausreicht. Ebenso wichtig ist die Kompetenz über pädagogische Situationen auf Basis von Fachwissen nachzudenken und Handlungen von SchülerInnen zu verstehen sowie sich mit Beteiligten darüber auszutauschen, welche methodisch-didaktischen Mittel und Formen sich eignen, Entwicklungs- und Lernfortschritte zu fördern. Es bedarf der Reflexivität, des Nachdenkens über das eigene Tun, der eigenen Infragestellung. Oder dass „sich Denken und Handeln in einem ständigen Hin und Her aneinander brechen. [...] Die Reflexivität des Lebens in der modernen Gesellschaft besteht darin, dass soziale Praktiken ständig im Hinblick auf einlaufende Informationen über eben diese Praktiken überprüft und verbessert werden, so dass ihr Charakter grundlegend verändert wird“.²² Dieses schließt die Reflexion über die Reflexion ein. Durch das Reflektieren über den Alltag werden Traditionsbindungen und Routinen gebrochen und Handlungsspielräume weiten sich aus. Neben neuen Impulsen und Orientierungen gehen auch Sicherheit und Orientierung verloren, die jedoch als innovative Entwicklungsimpulse verstanden und betrachtet werden.²³

Die Unterscheidung in „Reflexion als Bekenntnisstruktur“ und „Reflexivität als organisatorische Struktur“²⁴ verweist auf unterschiedliche Ausrichtungen. Sie unterstreicht die Form der Selbstreflexivität, die selbstreflexive Leistung der oder des einzelnen Professionellen. Selbstreflexivität trägt zu einem „Ausgleich zwischen eigenen Wünschen, Zielen und Ansprüchen und den verinnerlichten Erwartungen eines vorgestellten, verallgemeinerten kritischen Beobachters“²⁵ bei und bildet das professionelle Selbst, das Kontinuität und Konsistenz in der Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns gewährleistet. Demgegenüber kann Reflexivität auch anders gefasst werden „als radikale Perspektivierung des Wissens“²⁶. Hierbei geht es nicht um „biographische Selbstvergewisserung, sondern um Verfügbarkeit dessen, was sich der Einzelne als Handeln in Geschichten zuschreibt“²⁷, und um die Schaffung organisatorischer Strukturen und Möglichkeiten dafür. In dieser Form ist die reflexive Verfügbarkeit über das eigene Tun angewiesen auf organisatorisch sichergestellte Diskursivität. Durch die Schaffung von Kommunikationsorten, -möglichkeiten und -formen in der Organisation von Schule und pädagogischer Arbeit (etwa durch die Schaffung von Teams) werden Anlässe geschaffen, die Unterrichtsarbeit reflexiv zu gestalten. So werden Perspektivierung des Wissens und Umgang mit Nichtwissen wahrscheinlicher.²⁸ Eine dieser Kommunikationssituationen sind die Besprechungsstunden der AusbildungslehrerInnen mit den ihnen anvertrauten StudentInnen.

Dax und Meister plädieren für die Entwicklung einer ‚Reflexionskultur‘, die zu einer Verflüssigung von bisher starren Eindrücken führt und neue Bilder entstehen lässt, die gewährleisten, dass vorhandene Potentiale erkannt und vorhandene Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten einbezogen werden, und machen Vorschläge zum systematischen, ressourcen- und lösungsorientierten Überdenken von Situationen, Ereignissen und Entwicklungen in Berufsfeldern von LehrerInnen.²⁹ In der immer wieder vorgenommenen Reflexion pädagogischen Handelns sowie pädagogischer Konstellationen und Prozesse sehen sie das Merkmal einer qualifizierten und professionellen Arbeit. „Praxisreflexion, Supervision und Selbsterfahrung schaffen günstige Bedingungen für deren selbstverantwortete Weiterentwicklung.“³⁰

In den Mittelpunkt dieser Ausführungen sei der Vorschlag zur Selbstreflexion von Dax und Meister gestellt, der aus folgenden sieben Grundelementen besteht: sich Raum schaffen, sich die Situation vergegenwärtigen, sich selbst wahrnehmen, Perspektive wechseln, Hypothesen aufstellen, Stärken und Ressourcen ermitteln, den Möglichkeitsraum erweitern. Dieser kann und soll ergänzt bzw. variiert werden durch die Einbeziehung anderer Personen in den Reflexionsprozess, in Kooperation, Beratung und Reflexion einer Gruppe von PädagogInnen, eventuell mit Hinzuziehung professioneller Supervision. So kann der eigene Handlungs- und Kompetenzspielraum erweitert werden.

3.3 Reflektierte Unterrichtsplanung – Feedbackkultur

Im Spannungsfeld von Anforderungen, Bedürfnissen und Zwängen im Unterrichtsalltag kommt es immer wieder zu einer Vielzahl von Störungen, Belastungen und Reibungspunkten zwischen den am Unterrichtsgeschehen Beteiligten. Hier kann unterrichtsbegleitende Beratung ansetzen und eine praktische Hilfestellung zum Erkennen von Strukturen und Kommunikationsmustern im Unterricht und zur Erweiterung des pädagogischen und kommunikativen Handlungsspielraumes von LehrerInnen bieten. Diesem Anspruch sollen AusbildungslehrerInnen ja nachkommen. Doch gerade sie brauchen Anregungen aus einem außenstehenden, beobachtenden Blickwinkel, damit Impulse gesetzt werden, welche zu Innovationen im pädagogischen Geschehen führen

und dadurch letztendlich den Arbeitsalltag erleichtern. Eine Beratung in diesem Sinne erfolgt nach dem Prinzip der horizontalen Beratung. Es werden nicht Ratschläge erteilt bzw. befolgt, sondern unter der Leitung von externen oder speziell geschulten internen BeraterInnen werden gemeinsam Klärungen und Lösungen gesucht und die erarbeiteten Handlungswege umgesetzt. In einer Besprechung werden gemeinsam mit der Lehrperson jene Muster herausgefiltert und ausführlich besprochen, die besonders erfolgreich waren, um so den Grund ihres Erfolges transparent zu machen. In ähnlicher Weise werden auch jene Punkte des Unterrichts reflektiert, die veränderungswürdig erscheinen.

Verhaltensweisen, die einem systematischen, zielorientierten Training unterzogen und verbessert bzw. geändert werden wollen, bedürfen verschiedenster Rückmeldungsverfahren. LehrerInnen werden in der Regel darin geschult, Feedback zu geben, doch das eigene Feedback differenziert wahrzunehmen und angemessen zu interpretieren lernen sie kaum. So neigen Lehrpersonen beispielsweise dazu, angenehme Erfahrungen mit SchülerInnen so zu interpretieren, dass das LehrerInnen-Verhalten richtig war; negative Erlebnisse werden aber nach Möglichkeit auf außerschulische Ursachen zurückgeführt und kaum dahingehend hinterfragt, ob das eigene Verhalten nicht angemessen war und einer Überprüfung bedarf. Primäres Feedback – Spontanreaktionen, Gesichtsausdrücke, Körperbewegungen – als einzige Informationsquelle über LehrerInnenverhalten benutzt, kann leicht zu Fehldeutungen verführen. Es ist kaum möglich, dass LehrerInnen ihr Verhalten zielführend reflektieren und sich aus ihrem üblichen Verhaltensrepertoire lösen, „wenn sie ihr Feedback allein aus der Interaktion im Unterricht, wie sie sie wahrnehmen, beziehen“³¹.

LehrerInnen erhalten Feedback vorrangig von 3 Personengruppen:

- ❖ Rückmeldungen durch SchülerInnen:
Sie sind meist wenig objektiv, da sich zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Laufe der Zeit ein Gewöhnungsprozess abspielt, denn „je häufiger Personen miteinander in Interaktion stehen, desto mehr tendieren ihre Aktivitäten und Gefühle dazu, sich in mancher Hinsicht einander anzugleichen“³².
- ❖ Rückmeldungen durch Inspektionsbesuche:
Sie drängen die LehrerInnen meist in eine Rolle, in der diese ihr Verhalten verteidigen und nicht hinterfragen, wodurch sie in der Bereitschaft dieses zu verändern gehemmt werden. Selten werden solche Besuche mit einem ausführlichen Feedbackgespräch beendet. Hier liegt ein großes und für die Qualität des Unterrichts und der Schule wichtiges Betätigungsfeld für SchulleiterInnen bzw. InspektorInnen.
- ❖ Rückmeldungen durch Eltern:
Leider erhalten LehrerInnen elterliche Rückmeldungen hauptsächlich dann, wenn negative Erlebnisse im Spiel sind, die dann meist auch noch mit Schuldzuweisungen versehen sind. Sehr selten geben Eltern konstruktives Feedback oder gar positive Rückmeldungen.

In unseren Schulen ist es kaum üblich, dass LehrerInnen einander hospitieren, durch produktive Rückmeldungen und konstruktive Kritik in ergiebigen Gesprächen einander helfen, reflexive Kompetenz zu erwerben bzw. zu pflegen. Diese wichtige Aufgabe sollte verstärkt in Praxisschulen ausgeübt werden. Sie muss allerdings durch externe Evaluierung ergänzt und unterstützt werden. Diese flankierenden Maßnahmen dienen außerdem der Qualitätssteigerung und der Antreibung ständiger Innovation.

Nachfolgend werden Überlegungen angeführt, wie reflexive Kompetenz durch gutes Feedback erreicht werden kann, und Ratschläge für Rückmeldegespräche gegeben:

- ❖ Beschränkung auf ausgewählte – eventuell vorher festgelegte – Gesichtspunkte und/oder Fertigkeiten: Beobachtet und analysiert man eine ganze Unterrichtsstunde, werden die Beobachteten oft mit der Komplexität überfahren, ein Überangebot an Feedback kann nicht verarbeitet werden und führt zu Verwirrung und Entmutigung.
- ❖ Sachliche, objektive Informationen: LehrerInnen brauchen zur Verhaltensüberprüfung einen Spiegel, keinen Moralvortrag über andere Meinungen und Werturteile. Rückmeldungen sollen beschreibend und nicht bewertend oder interpretierend gegeben werden.
- ❖ Mittelpunkt des Gesprächs darf nicht eine Veränderung der Persönlichkeit, sondern soll eine Überprüfung ihrer Strategien sein.
- ❖ Konkrete Formulierungen sind hilfreicher als Verallgemeinerungen.
- ❖ Jedes Feedback muss Positives in den Vordergrund stellen, dann können Defizite, Mängel und Verbesserungsvorschläge besser angenommen werden.
- ❖ Rückmeldegespräche sollen in einem angenehmen, entspannten Rahmen stattfinden.
- ❖ Schriftliches Feedback kann der/die Beobachtete mitnehmen, um sich später nochmals damit auseinanderzusetzen.
- ❖ Feedback soll Lust auf noch mehr Feedback machen.

Feedback setzt motivierte LehrerInnen voraus, die sich Feedback wünschen. Ein kooperatives Schulklima, das nicht von Konkurrenz geprägt ist, sondern innovatives LehrerInnenverhalten belohnt, ist dazu eine sehr wichtige Voraussetzung. Damit Feedback nicht verletzt oder kommunikationshemmend wirkt, müssen die Leitlinien der klientenzentrierten Gesprächstherapie angewendet werden – Echtheit, positive Wertschätzung, einführendes Verstehen und Verbalisieren emotionaler Erlebnisse.

3.4 Methodischer Anhang

Feedback als Instrument der Unterrichtsentwicklung muss nicht nur von LehrerInnen erlernt und trainiert werden, auch SchülerInnen/StudentInnen müssen lernen mit diesem Instrument richtig umzugehen. Wird Unterricht als ein Prozess verstanden, der Rückkopplung braucht, damit er weiterentwickelt werden kann, dann müssen SchülerInnen/StudentInnen darauf auch vorbereitet werden. Sie müssen lernen, sich in angemessener Form auszudrücken, gegenseitig und vor allem sich selbst kritisch zu betrachten und mit konstruktiver Kritik umzugehen.

Ein Feedbackprojekt, beginnend mit der 5.Schulstufe, könnte folgendermaßen ablaufen: Da ein zwar geringer, aber doch notwendiger, zusätzlicher Zeitaufwand notwendig ist, ist es günstig, in maximal zwei Unterrichtsgegenständen mit diesem Projekt zu beginnen; im Folgejahr könnten dann eventuell zwei andere Gegenstände in analoger Art reflektiert werden.

Die SchülerInnen und/oder StudentInnen arbeiten mit einem ‚Lerntagebuch‘, in dem sie in den letzten drei bis fünf Minuten der Unterrichtseinheit ihre persönlichen Notizen zu vorgegebenen Fragestellungen eintragen:³³

- ❖ Was habe ich gerne getan/nicht gerne getan?
- ❖ Bin ich gelobt worden? Wofür?
- ❖ Was habe ich heute gelernt?
- ❖ Was würde mich jetzt noch interessieren?
- ❖ Heute bin ich mit mir zufrieden/nicht zufrieden, weil ich ...

Vierzehntägig arbeiten SchülerInnen/StudentInnen und LehrerInnen gemeinsam mit der ‚Zielscheibe‘. Die Zielscheibe ist ein Kreis, der durch die Teilung in verschiedene Sektoren in

Kategorien geteilt wurde. Die SchülerInnen/StudentInnen setzen nun Klebepunkte, mit denen sie beurteilen, was im Unterricht gelungen ist: in der Mitte = trifft voll und ganz auf mich zu ... ganz außen = trifft gar nicht auf mich zu (vierstufige Skalierung). Die Kategorien werden in der Vorbereitungsphase mit SchülerInnen/StudentInnen und LehrerInnen gemeinsam erstellt und können z.B. lauten: ‚Der Unterricht war abwechslungsreich‘ – ‚Ich habe mich mit den MitschülerInnen gut verstanden‘ – ‚Ich habe Schwierigkeiten selbstständig bearbeitet‘ – usw. Zu Beginn wird eine aktuelle Beobachtungskategorie bestimmt, da damit der Blick auf ein Ereignis gewahrt bleibt, nach einiger Zeit kann die Kategorienanzahl erhöht werden. Folgende Ergebnisse können durch dieses Projekt erzielt werden:

- ❖ SchülerInnen/StudentInnen haben das Gefühl, den Unterricht durch Feedback zu beeinflussen.
- ❖ Unterricht kann besser beurteilt werden.
- ❖ SchülerInnen/StudentInnen fühlen sich für das Gelingen des Unterrichts verantwortlich.

4 Conclusio

Professionelles pädagogisches Denken und Handeln sind gekennzeichnet durch permanentes Reflektieren, da nur so Weiterentwicklung und dadurch Qualitätssteigerung ermöglicht wird. Leider werden Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale, die der Selbstreflexion dienen, einerseits in Forschungsarbeiten über zukünftige LehrerInnen bzw. JunglehrerInnen nicht untersucht und andererseits in Eignungsprofilen für pädagogische Berufe nicht gefordert. Hier liegt für die Zukunft noch ein großes Forschungsfeld brach. So ist eine Neuorientierung für eine erfolgreiche LehrerInnenaus- und -fortbildung erforderlich. Diese Forderung des Umdenkens wird durch den Aufgabenwandel unterstrichen, der getragen ist vom Gedanken der Vergrößerung der Entscheidungs- und Handlungsspielräume von Schulen und der Selbst- und Fremdevaluation als Kernelement der Rechenschaftsablegung und der Erfolgsprüfung. Studienpläne müssen Methoden der Selbstevaluierung beinhalten, Studierende würden so einfache Methoden der Qualitätsprüfung und -beurteilung erlernen, die sie später in der täglichen Schulpraxis anwenden können.

Anmerkungen

- 1 Vgl. E.Terhart: Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, Weinheim/München 1997, S.95 ff.
- 2 W.Pallasch /V.Strehlow: Training zum pädagogischen Selbstkonzept. Ein unterrichtspraktisches Training, in: W.Pallasch: Lehrerverhalten und Problemlösen. Lern- und Trainingsprogramme zur Schulung pädagogischer Fertigkeiten und Reflexion des Selbstkonzepts, Weinheim/München 1987, S.52.
- 3 A.a.O., S.53.
- 4 Ebd.
- 5 Ebd.
- 6 G.Opp u.a.: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz: Neue Perspektiven für die heilpädagogische Forschung und Praxis, in: Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, München 1999, S.13.
- 7 W.Schwendenwein, Grundlagen beruflicher Bildung. Online-Publikation (Homepage der Erziehungswissenschaft), Wien 2002, S.99.
- 8 Vgl. H.Altrichter/P.Posch: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 1998, S.17.
- 9 A.a.O., S.216.
- 10 H. Ditton, Lehrpersonen und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik,

- in: Zeitschrift für Pädagogik 48, Heft 2, 2002, S.273.
- 11 Vgl. die geringfügig adaptierte Grafik in K.-O. Bauer: Vom Allroundtalent zum Professional, in: Pädagogik, Heft 11, 2002, S.21.
 - 12 G.Eikenbusch: Didaktische Kompetenzen im Lehrerberuf heute, in: Pädagogik, Heft 11, 2002, S.16.
 - 13 Vgl. D.A. Schön: The Reflective Practitioner, London 1983. Die nachfolgenden Absätze sind eine Adaptierung und freie Übersetzung durch die Autorin.
 - 14 Vgl. Altrichter/Posch, a.a.O., S.320–329.
 - 15 Vgl. K.Klement/H.Templ: Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung, Innsbruck 1996, S.19.
 - 16 Vgl. E.Frieling/K.Sonntag: Arbeitspsychologie, Bern 1999, S.171.
 - 17 Vgl. K.D. Schuck, Zur Bedeutung der Diagnostik bei der Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 8, 2004, S.353.
 - 18 Vgl. a.a.O., S.354.
 - 19 Vgl. R.Werning: Pädagogische Beobachtungskompetenz, in: Lernende Schule, Heft 26, 2004, S.7.
 - 20 Vgl. R.Kretschmann, Diagnostikausbildung – für alle Lehrerinnen und Lehrer?, in: W.Mutzeck/P.Jogschies (Hg.): Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik, Weinheim/Basel 2004, S.126 ff.
 - 21 Vgl. G.Schulze, Ergebnisse einer Analyse förderpädagogischer Gutachten in Sachsen, in: W.Mutzeck/P.Jogschies (Hg.), a.a.O, S.222.
 - 22 A. Giddens: Konsequenzen der Moderne, Frankfurt 1995, S.54.
 - 23 Vgl. G.Opp: Reflexive Professionalität, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 4, 1998, S.154.
 - 24 S.Reh: Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen?, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 2004, S. 368.
 - 25 K.-O. Bauer, zitiert nach S.Reh ,a.a.O., S.364.
 - 26 Ebd.
 - 27 Ebd.
 - 28 Vgl. a.a.O. S.368.
 - 29 Vgl. H.Dax/H.Meister: Sich ein Bild machen von einer pädagogischen Situation, in: H.Eberwein/S.Knauer: Handbuch Lernprozesse verstehen, Weinheim/Basel 1998, S.110 f.
 - 30 A.a.O., S.111.
 - 31 J.Grell: Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim/Basel 2001, S.136.
 - 32 G.C.Homans: Theorie der sozialen Gruppe, Köln/Opladen 1960, S.133.
 - 33 Vgl. dafür das Lerntagebuch nach B.-U.Fritz/I.Vilaumie: Das Gespräch über Unterricht entwickeln, in: Pädagogik, Heft 3, 2002, S.27.

*Elisabeth Mürwald, Mag.,
Leiterin der Praxishauptschule der PH NÖ, Landesfachkoordinatorin für Bildungsstandards Mathematik*