Reflexive Fallarbeit – Impulse für eine Professionalisierung im Lehramtsstudium?

Eine Dokumentenanalyse studentischer Reflexionsversuche im Rahmen Schulpraktischer Studien

Nicole Walz

Masterarbeit für das Lehramt Master Education Primarstufe

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Bildungswissenschaften

Erstprüferin: Frau Apl. Prof. Dr. Liselotte Denner

Zweitprüferin: Frau AR'in Dr. Corinna Maulbetsch

Inhalt

1.	Einl	eitung	6
Tei	lI: T	heoretische Grundlagen	9
2.	Gru	ndschullehramt – Studium für eine Profession?	10
2	2.1	Zur Bestimmung von Professionalität	14
2	2.2	Dimensionen schulischer Professionalisierung	16
2	2.3	Fünf Stufen der Professionalisierung – Ein Experten-Novizen-Paradigma	18
2	2.4	Ein Modell professionellen pädagogischen Handelns	23
2	2.5	Die Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien	29
	2.5.	Funktionen Schulpraktischer Studien	30
	2.5.2	2 Professionalisierung - Eine Vermittlung zwischen Theorie, Praxis und Perso	n
			32
	2.5.3	B Erziehungswissenschaftliche Begleitseminare für die Entwicklung schulpraktischer Kompetenzen nutzen	35
3. Pro		exive Fallorientierung im Lehramtsstudium – Impulse für eine onalisierung?	40
3	3.1	Reflexive Fallarbeit	41
	3.1.1	Meilensteine reflexiver Fallarbeit nach Denner (2013)	43
	3.1.2	2 Lehrende als Motor für eine gelingende Professionalisierung	46
3	3.2	Reflexivität – Der Kern pädagogischer Professionalität	47
	3.2.	Reflexion – Begriffsbestimmung und Formen	48
3	3.3	Der Reflexionsprozess	50
	3.3.	Der Reflexionszyklus als Bezugsgröße	51
	3.3.2	2 Das Prozessmodell ,ERTO' – vier Ebenen der Reflexion	53
4.	Zus	ammenfassende Erkenntnisse	54
4	l.1	Aktueller Diskurs	55
Tei	1 II: E	Cine qualitative Dokumentenanalyse studentischer Reflexionsversuche zur	
Un	tersua	chung von Professionalisierungsprozessen	58

5.	Abg	eleitete Fragestellungen	59
6.	Met	hode	60
	6.1	Untersuchungsdesign	60
	6.2	Sampling	61
	6.3	Erhebungsinstrument - Ausgangsmaterial	62
	6.4	Datenerhebung und Analyseprozess	65
	6.4.	Inhaltsanalytische Auswertung der dokumentierten Arbeiten	66
	6.4.2	2 Erfassung der Analysefähigkeit	67
	6.4.3	B Erfassung der Interpretationsweisen	71
7.	Dar	stellung der Ergebnisse	74
	7.1	Selbstwahrnehmung	74
	7.2	Analyse	81
	7.3	Interpretation	94
	7.3.	Inhalte der Interpretation – Ursachen	94
	7.3.2	2 Interpretationsweisen	98
	7.3.3	Herstellen von Theoriebezügen	103
	7.4	Pädagogische Handlungsoptionen	112
8.	Disl	xussion der Ergebnisse	122
	8.1	Diskussion zur Selbstwahrnehmung	122
	8.2	Diskussion der Analysefähigkeiten und Themen der Analyse	124
	8.3	Diskussion über die Interpretationsfähigkeiten	127
	8.4	Diskussion zur theoriegestützten Interpretationskompetenz	130
	8.5	Diskussion über genannte pädagogische Handlungsoptionen	134
	8.6	Werden Professionalisierungsprozesse in Gang gesetzt und	
		Reflexionsfähigkeiten gefördert?	136
9.	Zus	ammenfassung und Ausblick	139
	9.1 Re	flexion und weiterer Forschungsbedarf	142

10.	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	145
11.	Abkürzungsverzeichnis	146
12.	Literaturverzeichnis	147
13.	Anhang	157
14.	Eidesstattliche Erklärung	158

"Die Aufgabe der Lehrerbildung besteht (...) in der *Professionalisierung* künftiger Lehrer und Lehrerinnen"

(Radke, 2000, S. 1)

1. Einleitung

"Lehrer haben mit ihren Kompetenzen¹ und ihrem unterrichtlichen Handeln erheblichen Einfluss auf die Lernentwicklung von Schülern" (Lipowsky, 2006, S. 64).

Lehrkräfte in Grundschulen legen den Grundstock für weiteres Lernen und beeinflussen den Bildungsweg ihrer Schüler maßgeblich. Insbesondere die Rolle der ersten Lehrkraft darf nicht unterschätzt werden, da sie das Denken des Kindes über Lehrkräfte und Schule nachhaltig prägen kann und eine wichtige Bezugsperson darstellt (vgl. Hanke, 2019, S. 72). Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, ist es notwendig, zukünftige Pädagogen und Pädagoginnen² auf ihre spätere Arbeit gut vorzubereiten, um ein professionelles pädagogisches Handeln zu ermöglichen. Dabei ist es wichtig, dass angehende Lehrkräfte ihre Professionalisierung als eine lebenslange Entwicklungsaufgabe verstehen, die erst mit dem Austritt aus dem Berufsleben endet und von sich stetig wiederholenden Wandlungsprozessen geprägt ist (vgl. Schumacher & Denner, 2017, S. 119).

Insbesondere Professionalisierungsprozesse in der ersten Phase der Lehrerbildung³ legen den Grundstein für die Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung und sind damit grundlegend für die Professionalität (vgl. Terhart, 2000, S. 60). Um Studierende auf ihren späteren Beruf vorzubereiten, ist die Arbeit mit Fällen mittlerweile an vielen Studienstandorten zu finden (vgl. Schelle, Rabenstein & Reh, 2010, S. 13). Insbesondere geht damit der Wunsch einher an konkreten Unterrichtsbeispielen eine Verbindung zwischen Theorie, studentischer Person und Praxis zu ermöglichen, sowie reflexive Fähigkeiten aufzubauen.

Reflexive Fähigkeiten gelten als Kern pädagogischer Professionalität, weshalb im Rahmen des Lehramtsstudiums insbesondere in die Entwicklung und Förderung dieser Kompetenzen investiert werden sollte (Denner & Gesenhues, 2013, S. 59). Verfügen die angehenden Lehrpersonen über gut ausgebildete reflexive Fähigkeiten bzw. werden beim Aufbau dieser unterstützt, wird die Grundlage für die Entwicklung eines professionellen pädagogischen

-

¹ Meint nach Weinert (2001, S. 27) kognitive, motivationale, volitionale und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch diagnostische Kompetenzen und die Fähigkeit der unterrichtlichen Adaptivität.

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit zwischen den Geschlechtern variiert. Selbstverständlich sind stets weibliche, männliche und anderweitige Geschlechteridentitäten mitgemeint.

³ Die Lehrerbildung bezieht sich nach Terhart (2000, S. 60) auf das Lernen in der Ausbildung, aber auch das Lernen im Beruf und versteht die Professionalisierung als einen Prozess, welcher bis zum Berufsaustritt fortwährt. Er ist vom Begriff der Lehrerausbildung klar abzugrenzen.

Handelns geschaffen, welches letztendlich den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler maßgeblich beeinflussen kann (vgl. Lipowsky, 2006).

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Frage, inwieweit durch Fallarbeit reflexive Kompetenzen gefördert und damit Professionalisierungsprozesse in Gang gesetzt werden.

Zur theoretischen Begründung und anschließenden Untersuchung der Ausgangsfrage ist die vorliegende Arbeit wie folgt aufgebaut. Die Basis bildet ein erster, theoriegeleiteter Teil bestehend aus vier Kapiteln. Gegenstand des zweiten Kapitels ist das Lehramtsstudium und die Frage danach, inwiefern es sich dabei um ein Studium für eine Profession handelt. Mannigfaltige Sichtweisen ermöglichen einen Überblick über die Themen Profession, Professionalität und Professionalisierung. Hierbei verdeutlichen Grundzüge der Profession Grundschullehramt zunächst die Besonderheiten des Lehrerberufs und leiten in drei Bestimmungsansätze von Lehrerprofessionalität über. Um den Entwicklungsprozess hin zur Profession zu beschreiben, werden Dimensionen schulischer Professionalisierung ausdifferenziert. Diese ermöglichen Einblicke in verschiedene Sichtweisen von Professionalisierung. Mithilfe von fünf Stufen, genauer dem Experten-Novizen-Paradigma (Koch-Priewe, 2002), findet schließlich eine Konkretisierung des Entwicklungsprozesses vom Novizen hin zum Experten statt. Das Experten-Novizen-Paradigma legt den Fokus auf die individuelle Dimension von Professionalisierung und verdeutlicht den (angehenden) Lehrkräften ihren Professionalisierungsbedarf. Dieses wird durch das Modell professionellen pädagogischen Handelns (Bauer, Kopka & Brindt, 1996) weiter ergänzt und konkretisiert dadurch wichtige Aspekte, die den Professionalisierungsprozess beeinflussen können. Insbesondere die Entwicklung eines professionellen Selbst durch Erfahrungen und das Herausbilden eines pädagogisches Handlungsrepertoires, machen die Notwendigkeit einer institutionell begleiteten Professionalisierung deutlich. Dieser Forderung gilt es im abschließenden Abschnitt 2.5 gerecht zu werden, indem Professionalisierungsprozesse im Rahmen Schulpraktischer Studien und dafür notwendige Bedingungen fokussiert werden. Vor dem Hintergrund, Studierende im Rahmen des Lehramtsstudiums Impulse für Professionalisierungsprozesse zu liefern, widmet sich das dritte Kapitel der Fallorientierung zur Vermittlung zwischen eigener Person, Theorie und Praxis und legt hierbei den Schwerpunkt auf die Reflexion. Dabei werden anfänglich die Vorgehensweise einer reflexiven Fallarbeit im Lehramtsstudium und die Rolle der Lehrenden thematisiert. In Abschnitt 3.2 wird daran anschließend eine Begriffsbestimmung von Reflexion vorgenommen, die darüber hinaus einen Einblick in verschiedene Formen von Reflexion ermöglicht. Mit dem Reflexionszyklus (Denner & Gesenhues, 2013) und dem *ERTO-Modell für Reflexion* (Krieg & Kreis, 2014) kann der Prozess der Reflexion nachfolgend in seinen einzelnen Facetten beschrieben werden. Zusammenfassende Erkenntnisse und ein Blick in die Forschung geben richtungsweisende Anregungen für die in Teil II durchgeführte Studie.

Zur Diskussion der zentralen Fragestellung wird in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse im zweiten Teil dieser Arbeit die Bedeutsamkeit einer reflexiven Fallarbeit im Kontext eines erziehungswissenschaftlichen Begleitseminars dargestellt. Durch die Ergebnisse sichtbar werdenden reflexiven Kompetenzen von teilnehmenden Studierenden, werden Rückschlüsse auf in Gang gesetzte Professionalisierungsprozesse abgeleitet. Der empirische Teil der Arbeit umfasst die Kapitel fünf bis acht. Zunächst werden die aus Teil I abgeleiteten Fragestellungen vorgestellt. Mit Blick auf das methodische Vorgehen wird daran anschließend das Untersuchungsdesign und das Sampling erläutert, sowie das Ausgangsmaterial, eine dokumentierte Schülerbeobachtung, abgebildet. In Abschnitt 6.4 wird die inhaltsanalytische Vorgehensweise in Kürze skizziert und das Erhebungsverfahren zur Analysefähigkeit sowie die Erfassung von Interpretationsweisen werden dargelegt. Die Darstellung der Ergebnisse ist Gegenstand von Kapitel 7. Dabei werden die Ergebnisse am Reflexionszyklus orientierend und im Kontext der forschungsleitenden Fragestellungen ausgeführt und exemplarisch anhand von Textausschnitten der Befragten skizziert. Auf diese Weise kann veranschaulicht werden, inwieweit es den Studierenden im Rahmen der Fallarbeit gelingt, den Reflexionszyklus zu durchlaufen und folglich mithilfe von Fallarbeit Professionalisierungsprozesse in Gang zu setzen. Der empirische Teil dieser Arbeit endet schließlich mit einer Diskussion der Befunde. Zusammenfassende Erkenntnisse und ein Ausblick auf weitere mögliche Handlungsoptionen im Rahmen Schulpraktischer Studien, um Professionalisierungsprozesse von angehenden Lehrpersonen zu unterstützen, schließen die Arbeit ab.

Teil I: Theoretische Grundlagen

2. Grundschullehramt – Studium für eine Profession?

Die Vergangenheit des Grundschullehrerberufs ist geprägt von einem "Kampf um Anerkennung, um Zugang zu einem universitären Studium, um Gleichstellung mit anderen Lehrämtern (Gehalt, Unterrichtsverpflichtung, soziales Ansehen, Wertschätzung der Schulverwaltung) und um eine gemeinsame Schule für alle Kinder" (Denner, 2018, S.11). Nicht selten wird in der Gesellschaft, vor dem Hintergrund von Unwissenheit und fortwirkenden Klischeevorstellungen, der Beruf des Grundschullehrers belächelt und nicht besonders ernst genommen. Aussagen wie "das bisschen Lesen beibringen" oder "das 1x1 bekommt ja jeder hin" sind keine Seltenheit. Vielerorts werden zudem für die Arbeit in Grundschulen "ein hoher Anteil an pädagogisch-personalen, eher diffusen und wenig spezifisch-professionellen Fähigkeiten angenommen" und "die Existenz einer spezifischen Wissens- und Kompetenzbasis [werden] bezweifelt" (Terhart, 2011, S. 205). Nicht nur die vergangenen Monate des Fernlernunterrichts aufgrund der Corona Pandemie seit dem Frühjahr 2020 dürften dieses Ansehen der Grundschullehrkraft verändert haben. Ebenso belegt die Wissenschaft, dass das Berufsbild des Grundschullehrers als vorwissenschaftliches und überwiegend pädagogisches Arbeiten längst überholt ist (vgl. Einsiedler & Weiß, 2016, S. 18). Wie wichtig gut ausgebildete Lehrer sind, wird durch einschlägige Forschungen sichtbar (Hattie, 2018; Kammermeyer & Martschinke, 2009). Dies macht eine gute Ausbildung von zukünftigen Grundschullehrkräften zwingend notwendig.

Um die Frage zu beantworten, ob es sich beim Grundschulstudium jedoch um ein Studium für eine Profession handelt, lohnt sich zunächst einen Blick in die klassische soziologische Professionstheorie. Gemäß dieser umfasst der Begriff *Profession* alle Berufe, welche spezifische institutionelle Merkmale aufweisen. Eine institutionalisierte Ausbildung, also Qualifizierung, aber auch die berufliche Selbstkontrolle und Selbstverwaltung sind prägend für klassische Professionen. (vgl. Thiel, 2019, S. 4) Alle Mitglieder einer Profession werden in Berufsverbänden zusammengefasst und eine besondere Haltung aller Angehörigen der Profession durch die Orientierung an ihren Klienten sowie an der professionellen Gruppe sind bezeichnend (vgl. Lundgreen, 2011, S. 9). In ihrem beruflichen Handeln beziehen sich die Professionellen stets auf umfassende Wissenssysteme ihrer Disziplin und ermöglichen hierdurch professionelle Handlungsweisen. Ärzte, Anwälte, aber auch Theologen können den klassischen Professionen zugeordnet werden. (vgl. Terhart, 2011, S. 203) Sie sind "gegenüber ihren Klienten (Mandanten, Patienten, Gemeindemitglieder) und gegenüber ihrer Disziplin (Rechtswissenschaft, Medizin, Theologie) gleichermaßen verpflichtet" (Schumacher

& Denner, 2017, S. 283) und übernehmen für ihre Klienten die Deutung ihrer Situation (Krankheit, Rechtslage, Sinnfrage). Das Ziel von Professionellen liegt darin, zum Wohl ihres Klienten zu handeln und das eigene Handeln stets daraufhin zu reflektieren. (vgl. Schumacher & Denner, 2017, S- 283)

Gemäß dieser Ausführungen könnten Lehrer- und Lehrerinnen allenfalls als Semi-Professionelle bezeichnet werden, da eine eindeutige wissenschaftliche Basis fehlt und die institutionelle Rahmung Selbstkontrolle und Autonomie verhindern (vgl. Schumacher & Denner, 2017, S. 284; vgl. Terhart, 2011, S. 203). Allerdings gilt dieses klassische Begriffsverständnis aufgrund vielfältiger Entwicklungen in den Professionen selbst als veraltet und Bezeichnungen wie Profession und Professionalität werden mittlerweile in sehr heterogenen Kontexten verwendet. Eine klare Definition und Zuordnung scheint daher unmöglich (vgl. Reinisch, 2009, S. 33). Ewald Terhart (2011, S. 202) umschreibt diesen Wandel treffend mit der Aussage, dass Professionalität nunmehr "alles und nichts bedeuten" kann. Und auch die Frage danach, ob (Grundschul-)Lehrkräfte zu Professionen gehören, bleibt umstritten. Um jedoch den Versuch zu unternehmen, den Lehrerberuf als Profession näher zu bestimmen, sei in Kürze auf zwei Möglichkeiten der Herangehensweise für eine Bestimmung verwiesen: Gemäß des kriterienorientierten Bestimmungsansatzes gehören die Kriterien "Autonomie, Berufsethos, Reflexivität, Kooperation und wissenschaftliche Basis der Berufsausübung (Berufswissenschaft) sowie eine besondere Berufssprache" (Bauer et al., 1996, S. 10) zu einer Profession. Demnach könnte der Lehrerberuf also nur eine Semi-Profession darstellen. Allerdings vernachlässigt diese Sichtweise das praktische Können und die notwendigen Kompetenzen von Grundschullehrkräften. Um diese zu ergänzen ist eine Verbindung zum aufgabenorientierten bzw. handlungslogischen Ansatz sinnvoll und notwendig (vgl. Bauer, 1998, S. 344; vgl. Heil & Faust-Siehl, 2000, S. 16). Dieser beschäftigt sich mit der Frage nach den spezifischen Arbeitsaufgaben von Pädagogen und den dafür notwendigen Kompetenzen und stellt damit die Wissensstrukturen in den Fokus, welche die Angehörigen der Profession von Laien unterscheidet.

Vor dem Hintergrund dieser beiden Bestimmungsansätze kann dem Lehrerberuf der Status einer Profession zugesprochen werden. Eva Schumacher und Liselotte Denner (2017, S. 284) betonen in diesem Zusammenhang zudem die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, durch welche die Profession der Grundschullehrkräfte mittlerweile auf eine "längere Spezialausbildung (Studium: acht bis zehn Semester, Vorbereitungsdienst: 18 bis 24 Monate)" zurückblicken kann und über "umfassende Wissensbestände" verfügt. Diese beziehen sich

auf die Bereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften, gelten als Grundlage von pädagogisch professionellem Handeln und verdeutlichen ihr Professionswissen (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder, 2009, S. 13). Über die Besonderheiten der Lehrerprofession geben die *neun Spezifika schulischer Professionen*⁴ (Tab. 1) Aufschluss. Diese sind für ein gelingendes berufliches Handeln im Rahmen der pädagogischen Profession wichtig und können im Rahmen dieser Arbeit immer wieder identifiziert werden (vgl. Denner, 2000, S. 23).

Spezifika	Beschreibung
(1) Erzeugung von Lerngele-	Die Lehrperson ist darauf angewiesen, dass sich die
genheiten	jeweilige Lerngruppe nicht verweigert, sondern sich
	aktiv einbringt. Deshalb gehört das Moment der Un-
	gewissheit bei der Planung und Gestaltung von Un-
	terricht zur Profession.
	[Wissen, Können und Emotionen der Professionel-
	len spielen eine große Rolle (vgl. Denner, 2000, S.
	23). In diesem Zusammenhang ist folglich auch die
	Reflexion höchst bedeutsam.]
(2) Situativer Entscheidungs-	Situatives Entscheiden und Handeln kennzeichnen
und Handlungsdruck	das unterrichtliche Handeln. Als professionell gilt
	dieses, wenn es anschließend reflexiv überprüft und
	gegebenenfalls korrigiert wird.
	[Reflexivität, professionelle Schemata und ein päda-
	gogisches Handlungsrepertoire sind für eine Bewältigung wichtig.]
(3) Pädagogisches	Das Arbeitsbündnis wird nicht auf freiwilliger Basis
Arbeitsbündnis	geschlossen (Recht auf Bildung, Schulpflicht, Zu-
7 Hoottsoundins	ordnung einer Lehrperson zur Klasse). Autonomie
	ist nicht die Voraussetzung, sondern das Ziel päda-
	gogischer Arbeit.
(4) Gegenwarts-	Die schulische Profession ist der Bildung ihrer Schü-
und Zukunftsbezug	ler/innen und der Erweiterung ihrer Handlungsauto-
	nomie verpflichtet.
(5) Vierfacher Fallbezug	Pädagogische Beziehung in der Dyade:
	Lehrperson - Schüler/in
	Pädagogische Beziehung im Gruppenkontext:
	Lehrperson – Lerngruppe/Schulklasse
	Konstituierung des Unterrichtsgegenstands im Kon-
	text von pädagogischer Rahmung und Interaktions-
	geschehen
	Berufliche Beziehung in Kooperation:
	Lehrperson – Eltern/Erziehungsberechtigte

_

⁴ Ergänzungen der neun Spezifika, welche mit Blick auf die vorliegende Arbeit von mir vorgenommen wurden, sind durch eckige Klammern gekennzeichnet. Diese verdeutlichen die Herausbildung von Professionalität, welche die Voraussetzungen für ein gelingendes berufliches Handeln schaffen.

(6) Klientenkontakt	Der Kontakt zu Schülerinnen und Schülern und de-
	ren Familien erstreckt sich längerfristig über ein oder mehrere Schuljahre.
(7) Erfolg und Versagen	Die Qualität der Lehrer- und Schülerleistung unterliegt der Selbst- und Fremdeinschätzung den situativen und individuellen Deutungen der beteiligten Akteure. [Es gibt keine Kriterien, welche den Erfolg oder Misserfolg direkt erfassen könnten. Aber die Forschung zeigt, dass die Fähigkeiten von Professionellen erheblichen Einfluss auf den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler haben können (Hattie, 2018).]
(8) Soziales Ansehen	Nach Repräsentativbefragungen (z.B. Institut für Demoskopie Allensbach 2013 und früher) ist das soziale Ansehen der Lehrerschaft in der Gesellschaft deutlich höher ausgeprägt als in der Wahrnehmung der Lehrkräfte selbst.
(9) Einzelverantwortung und Autonomie	Das berufliche Handeln von Lehrkräften vollzieht sich in einem größeren institutionellen, kollegialen und teilweise multiprofessionell geprägten schulischen Kontext. In diesem Rahmen sind gleichermaßen Einzelverantwortung und Kooperation gefragt. [Kompetenzentwicklung im persönlichen, aber auch institutionellen und kollegialen Kontext sind bedeutend. Beispielsweise der Aufbau reflexiver Kompetenzen ist für alle Beteiligten ein wertvolles Gut.]

Tab. 1: Spezifika schulischer Profession (Schumacher & Denner, 2017, S.284)

Das vorliegende Kapitel bildet die Basis dieser Arbeit. Verschiedene Herangehensweisen an den *Lehrerberuf als Profession* werden thematisiert und geben Aufschluss über die Komplexität einer präzisen Zuordnung des Lehrerberufs als Profession. Nachdem zunächst die *pädagogische Profession* näher beleuchtet wurde, kann nachfolgend mithilfe von drei Bestimmungsansätzen auf die pädagogische *Professionalität* eingegangen werden. Einen Einblick über die Dimensionen schulischer Professionalisierung liefert Kapitel 2.2 und fokussiert damit den Prozess hin zu einer Profession. Das darauffolgende Experten-Novizen-Paradigma verdeutlicht den langen Weg von Studierenden hin zu Experten und zeigt, dass im Rahmen des Studiums in Professionalisierungsprozesse investiert werden sollte. Die in 2.3 thematisierten Handlungsroutinen erfahren in Kapitel 2.4 eine genauere Ausdifferenzierung im Hinblick auf das *Modell professionellen pädagogischen Handelns* von Karl-Oswald Bauer und zeigen die Notwendigkeit einer institutionell begleiteten Professionalisierung auf. Diese gilt es in einem abrundenden Teilkapitel näher zu differenzieren. Hierfür werden zunächst wesentliche Funktionen schulpraktischer Studien aufgezeigt, um die Notwendigkeit

schulpraktischer Studien im Rahmen des Lehramtsstudium aufzuzeigen und erste Hinweise auf notwendige Rahmenbedingungen zu erhalten. Die Vermittlungsaufgabe zwischen Theorie, studentischer Person und schulischer Praxis kann als wesentliches Ziel schulpraktischer Studien angesehen werden und wird daher in 2.5.2 thematisiert. Davon ausgehend können Schlüsse auf die konkrete Praxis an Hochschulen gezogen werden, die das Kapitel zunächst abrunden und die Forderung nach reflexiver Fallarbeit im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Seminare explizieren.

2.1 Zur Bestimmung von Professionalität

Um die *Professionalität* im Lehrerinnen- und Lehrerberuf präzise zu beschreiben, werden in der deutschen Bildungsforschung in den letzten Jahren drei Ansätze favorisiert (vgl. Košinár, Leineweber & Schmid, 2016; vgl. Terhart, 2011). Diese versuchen "den professionellen Charakter von pädagogischen Berufen bzw. im engeren Sinne: von Lehrerarbeit aus den Eigenarten dieser Arbeit selbst zu bestimmen" (Terhart, 2013, S. 67).

1. Der strukturtheoretische Ansatz⁵ stellt die in sich widersprüchlichen Aufgaben und Anforderungen der Lehrerinnen und Lehrer in den Mittelpunkt (vgl. Terhart, 2013, S. 67). Dass einerseits in der Schule Einheitlichkeit herrschen sollte, also alle Kinder gleichbehandelt werden sollen, und andererseits Differenz, wie verschiedene Leistungsfähigkeiten oder Lernausgangslagen, berücksichtigt werden sollten, ist nur ein Beispiel für viele Antinomien im Lehrerberuf. Professionalität zeigt sich gemäß dem strukturtheoretischen Ansatz darin, dass die Lehrkraft mit diesen Widersprüchen umzugehen weiß und diese sachgerecht handhabt, gleich wenn das professionelle Handeln stets schwierig bleibt. (vgl. Terhart, 2013, S. 68) Ein "kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit werden [...] zum Kernstück pädagogischer Professionalität" (Helsper & Tippelt, 2011, S. 206). Dieser Umgang kann unterschiedliche Qualitäten erreichen und ist durch Ebenen und Niveaus messbar. Als Impuls für Professionalisierungsprozesse dient im Rahmen des strukturtheoretischen Ansatzes hauptsächlich die "selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln, auf die eigene berufliche Entwicklung" (Terhart, 2011, S. 207). Mit dem strukturtheoretischen

14

⁵ Der strukturtheoretische Erklärungsansatz orientiert sich an den professionstheoretischen Arbeiten von Oevermann (1996).

- Bestimmungsansatz wird deutlich, wie wichtig reflexive und rekonstruktive Kompetenzen auf dem Weg der Professionalisierung sind.
- 2. Der kompetenztheoretische Bestimmungsansatz⁶ geht von einem konkreten Aufgabenbereich⁷ der Lehrkraft aus. In Verbindung mit empirischen Forschungsergebnissen und theoretischen Annahmen werden Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen festgelegt, welche für ein erfolgreiches Bewältigen von beruflichen Aufgaben notwendig sind. (vgl. Košinár et al., 2016, S. 14) Professionalität zeichnet sich gemäß dem kompetenztheoretischen Ansatz dadurch aus, dass die Lehrkraft für die Bewältigung ihrer Aufgaben über möglichst gut entwickelte professionelle Handlungskompetenzen verfügt und bei ihren Schülerinnen und Schülern möglichst große Lern- und Erfahrungszuwächse erzielt (vgl. Terhart, 2011, S. 207). Zudem kann der "Grad der Professionalität (...) anhand des Erreichens definierter Kompetenzniveaus bestimmt werden" (Terhart, 2013, S. 69). Während beim strukturtheoretischen Ansatz lediglich auf Antinomien verwiesen und eine Ausbalancierung dieser Spannungen gefordert werden, bietet der kompetenztheoretische Bestimmungsansatz folglich durch den Erwerb professioneller Handlungskompetenzen Möglichkeiten an, diese Spannungen zu beseitigen. Die eigene Professionalisierung wird in diesem Zusammenhang als steigerbar betrachtet. (vgl. Terhart, 2011, S. 207 ff)
- 3. Als dritten Ansatz führt Terhart (2013, S. 70) den berufsbiographischen Bestimmungsansatz auf, welcher Professionalität als ein "berufsbiographisches Entwicklungsproblem" auffasst. Kernaspekt dieses Professionsverständnisses ist es, die Entwicklungsprozesse vor dem Hintergrund biografischer Ereignisse in das Auge zu fassen. Betrachtet
 werden "die Prozesse des allmählichen Kompetenzaufbaus und der Kompetenzentwicklung, die Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge, die Kontinuität
 und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Spanne der beruflichen
 Lebenszeit, die Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere und ähnliche Themen" (Terhart, 2011, S. 208). Auf diese Weise erhält die Lehrerprofessionalität
 eine individuelle Komponente, die kontextgebunden ist und mit vielfältigen Faktoren
 (beispielsweise Weiterbildungs- oder Belastungserfahrungen der individuellen Person)
 zusammenhängt. Professionalität entwickelt sich hier im "Prozess des Lehrerin- und

⁶ Das kompetenztheoretische Professionsverständnis basiert auf der Expertise-Forschung und der Taxonomie, der für den Lehrerberuf relevanten Wissensformen von Shulman (2004).

⁷ Terhart (2013, S. 69) spricht beispielsweise von den Anforderungsbereichen *Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung, Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit Belastungen.*

Lehrerwerdens" (Košinár et al., 2016, S. 14) und wird als *Langzeitprojekt* verstanden (Denner, 2018, S.11). Im Rahmen des berufsbiografischen Bestimmungsansatzes werden die genannten Antinomien schließlich in Anforderungen umgewandelt, welche auf dem Weg der Professionalisierung für eine Weiterentwicklung bewältigt werden müssen.

Gleichwenn die vorgestellten Bestimmungsansätze unterschiedlich akzentuiert sind und verschiedene Sichtweisen auf die Professionalität im Lehrerberuf bieten, verdeutlichen sie die schulische Professionalität als ein Zusammenspiel von Wissen, Können, Werten und Orientierungen, welche die pädagogische Arbeit betreffen, und verweisen auf die Ungewissheiten im täglichen Handeln einer Lehrkraft (vgl. Košinár et al., 2016, S. 14; vgl. Schumacher & Denner, 2017, S. 285). Darüber hinaus liefern sie "wechselweise ergänzende, ja bestätigende Erkenntnisse – dies allerdings durchweg in ansatzspezifischer Semantik" (Terhart, 2013, S. 71). Zudem zeigen sie den Weg hin zur schulischen Professionalität als "ständigen Prozess der Ausdifferenzierung" (Schumacher & Denner, 2017, S. 285), welcher auf Lehrpersonen angewiesen ist, die sich weiterentwickeln wollen. Dadurch stellt sich "die Profession der Grundschullehrerinnen [...] als komplexes Haltungs-, Fähigkeits- und Fertigkeitsgefüge dar, das wissenschaftlich geschulte Kompetenzen im Fachwissen und in den Fachdidaktiken, aber auch pädagogische Verantwortlichkeit und pädagogische Handlungssouveränität umfasst" (Einsiedler & Weiß, 2016, S. 21).

2.2 Dimensionen schulischer Professionalisierung

Um (angehende) Lehrkräfte gut auf ihre spätere Arbeit vorzubereiten, ist eine Begleitung des Professionalisierungsprozesses bedeutend. Bisherige Ausführungen deuten an, dass die *Professionalisierung*, also der Weg hin zu einer schulischen Professionalität, auf vielfältige Erfahrungen und Möglichkeiten der Ausdifferenzierung bisherigen Wissens angewiesen ist, aber auch von wesentlichen Bedingungen abhängt. In "der alltäglichen Begegnung und Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern, Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, Kolleginnen und Kollegen und anderen Kooperationspartnern" (Schumacher & Denner, 2017, S. 285), aber auch im Rahmen des Lehramtsstudiums wird die schulische Professionalität in Bezug auf Wissensbestände der Profession erweitert und weiterentwickelt. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungsprozesse spielen jedoch viele verschiedene Faktoren eine Rolle,

welche eine Weiterentwicklung ermöglichen und fördern, aber auch verhindern oder einschränken können.⁸

Letztendlich lässt sich die schulische Professionalisierung aus drei unterschiedlichen Perspektiven betrachten: Mit der kollektiven Dimension ist die historische Entstehung des Grundschullehrerberufs hin zur Profession gemeint, welche in Bezug zu gesellschaftlichen Entwicklungen gesehen wird (vgl. Schumacher & Denner, 2017, S. 291). Der Weg hin zur universitären Ausbildung und die gemeinsame Schule für alle Kinder können hierbei als zwei wesentliche Errungenschaften innerhalb der Biografie dieser Profession angesehen werden (vgl. Sandfuchs, 2004, S. 26). Während die kollektive Dimension im Folgenden jedoch eine untergeordnete Rolle spielt, liegt der Fokus auf der individuellen und der institutionellen Dimension (vgl. Schumacher & Denner, 2017, S. 291). Mit der individuellen Dimension sind die stetig ablaufenden Wandlungsprozesse eines Individuums gemeint. Diese entstehen in Übergangssituationen, "in denen (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer erkennen, dass ihnen eine differenziertere Wahrnehmung sowie eine reflektierte und verbesserte Praxis abverlangt werden" (Denner, 2018, S. 11), um diese zu bewältigen. Vor allem die Erkenntnis über die eigene Unvollkommenheit und den persönlichen Entwicklungsbedarf sind demnach wichtige Voraussetzungen für eine Professionalisierung. Für das Gelingen und Hervorrufen dieser Transformationsprozesse ist darüber hinaus die institutionelle Dimension bedeutsam. Institutionell organisierte Lehr-Lernsettings haben das Ziel, beispielsweise in Form von Fallarbeit Reflexionsprozesse in Gang zu setzen und die Fähigkeit der Vermittlung zwischen Theorie, Praxis und eigener Person zu fördern (vgl. Lüsebrink & Grimminger, 2014, S. 202). Sie begleiten den Professionalisierungsprozess der Studierenden und nehmen die Weiterentwicklung als gemeinsame Aufgabe wahr. Dabei gliedert sich in Deutschland die Lehrerbildung in drei administrativ voneinander getrennten Phasen (vgl. Schumacher & Denner, 2017, S. 291). Auf eine erste universitäre Phase, bei welcher "ein erster Zugang zum Praxisfeld Schule über Schulpraktische Studien" (Denner, 2016, S. 7) ermöglicht wird, folgt der Vorbereitungsdienst. Dieser findet überwiegend am Praxisort Schule statt und wird durch theoretisch geprägte Tage am Seminar für Didaktik und Lehrerbildung ergänzt. Eine dritte Phase umfasst nun die Zeit der Berufstätigkeit vom Einstieg in das Berufsleben bis hin zum Ausstieg. Durch Fort- und Weiterbildungen professionalisieren sich Lehrpersonen immer weiter und nehmen den Prozess der Professionalisierung als

_

⁸ Im Folgenden wird überwiegend auf förderliche Aspekte von Professionalisierung eingegangen. Dabei steht außer Frage, dass ungünstige Bedingungen Professionalisierungsprozesse verhindern und beeinträchtigen können. Diese sind jedoch nicht Teil dieser Arbeit.

lebenslange Entwicklungsaufgabe wahr. (vgl. Terhart, 2000, S. 60) Wesentliche Hürden im Rahmen der institutionellen Dimension sind die Übergänge zwischen den einzelnen Phasen. Da es sich bei den individuellen Professionalisierungsprozessen um "berufsbiografisch gerahmte, sich in institutionell organisierten Lehr-Lernsettings vollziehende Wandlungsprozesse" (Denner, 2018, S. 11) handelt, stehen die beiden letztgenannten Dimensionen in einer sehr engen Wechselbeziehung zueinander und spielen im Rahmen dieser Arbeit eine große Rolle.

2.3 Fünf Stufen der Professionalisierung – Ein Experten-Novizen-Paradigma

Der kontrastive Ansatz des Experten-Novizen-Paradigmas untersucht die Unterschiede zwischen *Experten* und *Novizen* und gibt vor dem Hintergrund dieser Arbeit einen Einblick, wie die konkrete Professionalisierung aussieht. Hierfür werden in der Expertise-Forschung "bestimmte für die Domäne repräsentative Aufgaben sowohl Experten als auch Anfängern gestellt und Unterschiede beim Problemlösen (vor allen auf kognitiver Ebene, aber auch auf Verhaltensebene) zwischen beiden Gruppen systematisch untersucht" (Krauss, 2011, S. 191). Bezogen auf den Lehrerberuf orientiert sich das Experten-Novizen-Paradigma am englischsprachigen Verständnis des *expert teacher* und versteht unter einem *Experten* das Mitglied einer Profession, welches sich durch sein Wissen und Können von anderen Mitgliedern dieser Profession wie beispielsweise Berufsanfängern unterscheidet (vgl. Besser & Krauss, 2009, S. 77). Mit dem Begriff der *Novizin* und des *Novizen* werden alle Mitglieder der Lehrerprofession bezeichnet, die am Anfang ihres berufsbezogenen Bildungsgangs stehen, also Studierende und Lehramtsanwärter/innen, die allesamt noch Qualifizierungsprozesse vollziehen oder vor sich haben (vgl. Schumacher & Denner, 2017, S. 292).

Berliner und Carter (1989) übertrugen den Ansatz des Experten-Novizen-Paradigmas erstmals auf den Lehrerberuf, indem sie die Wahrnehmung von Lehrkräften bei der Konfrontation mit lehrerspezifischen Problemsituationen durch die Präsentation von Unterrichtsdias
untersuchten. Dabei orientierten sie sich in ihrer Vorgehensweise an einer Studie aus der
Schachdomäne und fanden heraus, dass sich die Wahrnehmung von Novizen und Experten
grundlegend unterscheidet. Wie auch schon in der Schachdomäne belegt wurde, "dass das
Wissen über die Bedeutung bestimmter Figurengruppierungen bereits die Problemwahrnehmung von Schachexperten strukturiert und ihnen so ermöglicht, neue (aber nur sinnvolle)
Stellungen rasch und effizient einzuschätzen" (Krauss, 2011, S. 178), fanden Berliner und

Carter (1989) heraus, dass Expertenlehrkräfte die "Arbeitsaktivitäten der Schüler" (Krauss, 2011, S. 178) in den Mittelpunkt stellen und zum Ausgangspunkt für ihr unterrichtliches Handeln machen. Novizinnen und Novizen hingegen legen ihr Augenmerk auf "didaktisch irrelevante Einzelheiten wie zum Beispiel die Raumausstattung des Klassenzimmers" (Krauss, 2011, S. 178) und fokussieren damit weniger wichtige Details. Weiter kamen die Forscher zu dem Ergebnis, dass Expertenlehrer die verwendete Unterrichtsmethode schließlich mit einem allgemeinen Begriff benennen können (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 67). Diese kategoriale Wahrnehmung bezeichnet man in der wissenspsychologischen Forschung als "begrifflich, holistisch und abstrakt" (Koch-Priewe, 2002, S. 315). Eine zunächst komplexe Unterrichtssituation wird von Experten unmittelbar und ganzheitlich wahrgenommen und sie erkennen "lösungsdienliche Strukturen und funktionale Zusammenhänge in Situationen, die für den Nicht-Experten wenig strukturiert oder unübersichtlich erscheinen" (Bromme, 2014, S. 42). Dies ließ die Forscher auf eine "erfahrungsgesteuerte Strukturierung des Wissens von Experten in Form von typischen Unterrichtsepisoden" (Krauss, 2011, S. 178) schließen. Experten verfügen demnach über ein reichhaltigeres Wissen als Novizen, welches zudem anders strukturiert ist. Ihr Wissen ist "immer mit den Handlungen gekoppelt, die erfolgversprechendes Reagieren möglich machen, das heißt, mit einem Können, das auf eigenen Erfahrungen beruht" (Koch-Priewe, 2002, S. 315) und sie erkennen schnell bedeutungsvolle Handlungskonstellationen. Der Weg vom Novizen hin zum Experten ist jedoch weit. Mit Blick auf die Ergebnisse vorangegangener Studien scheint bei der Herausbildung von Professionalität insbesondere die Veränderung von Wahrnehmungsstrukturen wichtig zu sein (vgl. Koch-Priewe, 2002, S. 316). Mit zunehmender Berufserfahrung erweitert sich die Wahrnehmung von Novizinnen und Novizen und Handlungsoptionen werden erkannt, bis schließlich eine begriffliche, holistische und abstrakte kategoriale Wahrnehmung möglich ist. Diese Wahrnehmungsmuster entstehen durch das Lösen von unterrichtlichen Problemen in der alltäglichen Konfrontation mit diesen.

Barbara Koch-Priewe (2002, S. 317) versucht in Anlehnung an das Fünf-Stufen-Modell von Dreyfus und Dreyfus (1988) die Entwicklung hin zu einem *begrifflich, holistischen und abstrakten Wahrnehmen*, also vom Novizen zum Experten, zu veranschaulichen (Abb. 1). Ihr Fünf-Stufen-Modell stellt diesen Weg der Professionalisierung dar und fokussiert dabei jene Aspekte "die sich auf die Fähigkeit zur Wahrnehmung komplexer unterrichtlicher Situationen sowie auf situationsspezifische Momente des unterrichtlichen Agierens beziehen" (Schumacher & Denner, 2017, S. 292). Bei den einzelnen Stufen handelt es sich jedoch nicht

um automatisch oder linear vollzogene Transformationsprozesse, vielmehr um mögliche Stadien auf dem Weg der Professionalisierung. Rückschritte und Stagnationen müssen beachtet werden und die Bereitschaft einer Weiterentwicklung ist notwendig für eine gelingende Professionalisierung. (vgl. Schumacher & Denner, 2017, S. 293) Das vorliegende Modell gibt Studierenden einen Überblick und kann durch seinen Entwicklungscharakter entlastend wirken. Sie nehmen die Professionalisierung als langjährigen Prozess wahr und ihnen wird deutlich, dass von ihnen zunächst kein idealistisches Lehrer- und Lehrerinnenverhalten zu erwarten ist. Gleichzeitig können sie nachvollziehen wie viele Entwicklungsschritte noch vor ihnen liegen und dass ihr praktisches Können aus eigenen Erfahrungen entsteht. (vgl. Koch-Priewe, 2002, S. 317) Erfahrenen Lehrkräften wird zudem deutlich, dass auch sie sich auf einem Weg der Professionalisierung befinden und immer weiterentwickeln müssen, um dem Anspruch als "Fachleute für das Lehren und Lernen" (Kultusministerkonferenz, 2004/2019, S. 3) gerecht zu werden⁹. Im Folgenden werden Unterschiede zwischen Novizen und Experten beleuchtet, um eine Vorstellung von wesentlichen Elementen der Professionalisierung zu erlangen.

Stufe		Merkmale
1.	Novizin/Novize	Befolgung kontextfreier Regeln, die sich nur auf ein-
		zelne Aspekte der Situation beziehen
		Handlungssicherheit unter Berufung auf erlernte Re-
		geln und Prozeduren, ohne Verantwortungsüber-
		nahme
		Unflexibles Verhalten, da die einseitig fokussierte
		Aufmerksamkeit die Fähigkeit zum Multitasking ver-
		hindert
2.	Fortgeschrittene Anfängerin/fortgeschritte-	Vermischung von Buchwissen (kontextfreie Regeln)
	ner Anfänger	und Berufserfahrung (situativ generierte Regeln)
		Aufbau von Fall- oder Episodenwissen
		Wahrnehmung von Situationen erfolgt begrifflich dif-
		ferenzierter, jedoch nach wie vor wenig flexibel
3.	Kompetente Lehrerin/fortgeschrittener An-	Orientierung an Handlungsregeln entfällt
	fänger	Kontextbezogene Ziele können benannt und hierar-
		chisch geordnete Entscheidungsprozeduren ange-
		wandt werden
		Unterschiedliche Wege zur Zielerreichung werden
		gesehen

⁹ Um den Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrpersonen und folglich den schrittweisen Aufbau von Kompetenzen zu fördern, ist eine Definition von Kompetenzbereichen und Niveaustandards im Rahmen Schulpraktischer Studien sinnvoll, damit ein zielgerichteter Entwicklungsprozess entsteht. Dieser Aspekt wird in Kapitel 2.5.3 näher beleuchtet.

	Flexibilität und Selbstverantwortlichkeit vorhanden;
	beim Verstehen und bei Entscheidungen bleibt Ab-
	stand zu den Dingen gewahrt;
	tiefe Verbundenheit mit den Konsequenzen der eige-
	nen Handlung
4. Gewandt und geübt handelnde Lehre-	Elaborierte Wahrnehmungsmuster, holistisches Ver-
rin/handelnder Lehrer	ständnis des Prozesses
	Intuitive Fähigkeit, Patterns (Muster) anzuwenden,
	ohne diese in Komponenten zu zerlegen, ist vorhan-
	den
	Ähnlichkeiten scheinbar unterschiedlichen Situatio-
	nen werden erkannt
5. Expertin/Experte	Situationen können holistisch wahrgenommen und in-
	tegriert aufgefasst werden
	Vielseitiges Handlungswissen (Know-how) vorhan-
	den, daher schnelle, flüssige und situationsangemes-
	sene Reaktionen ohne Kraftanstrengung

Abb. 1: Experten-Novizen-Paradigma (nach Koch-Priewe, 2002, S.317; Schumacher & Denner, 2017, S.292-293)

Werden die angehenden Lehrkräfte im Studium dazu angeleitet, "eigene erfahrungsbezogene Wahrnehmungsmuster und praxisbezogenes Wissen zu generieren" (Schumacher & Denner, 2017, S. 293) beginnt die Professionalisierung. Studierende gelten hierbei zunächst als Novizinnen und Novizen im Lehrerberuf und sind daher auf der ersten Stufe im Phasenmodell (Abb. 1) zu verorten. Für sie ergeben sich andere Entwicklungsaufgaben als für fortgeschrittene Anfänger oder Lehrpersonen, die bereits kompetent in ihrem Berufsfeld handeln. Der Übergang zum fortgeschrittenen Anfänger (Stufe 2) kann teilweise bis zum Ende des Studiums andauern (vgl. Denner, 2016, S. 11). Novizinnen und Novizen begründen ihr Handeln und Verhalten mit einem kontextfreien Anwenden von Theoriewissen und von gelernten Regeln. Dadurch erhalten sie eine subjektive Sicherheit, was dazu führt, dass sie keine Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen, sondern lediglich auf erlernte Regeln und Prozeduren verweisen, welche allerdings unreflektiert übernommen wurden (Abb. 1). Bei Problemen übertragen die Novizinnen und Novizen die Verantwortung auf ,fehlerhafte' Theorien und sehen keinen Zusammenhang zu sich selbst oder ihrem Handeln. Dieses Verhalten unterscheidet Novizinnen und Novizen grundlegend von Expertinnen und Experten (Stufe 5), welche für ihr Handeln und die daraus folgenden Konsequenzen einstehen und sich ihrer Verantwortung bewusst sind (vgl. Bauer et al., 1996, S. 15).

Ein weiterer bedeutender Unterschied sind die unflexiblen Verhaltensweisen von Novizinnen und Novizen. Während Experten auf ein vielseitiges Handlungswissen zurückgreifen

können und daher schnell und situationsangemessen reagieren können, fokussieren Novizinnen und Novizen sich auf einzelne Elemente des Unterrichts wie beispielsweise den Einsatz von Medien. Auf diese Weise gelingt es ihnen nicht, das Unterrichtsgeschehen ganzheitlich zu erfassen und etwa parallel ablaufende Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen (Abb. 1). Sie wenden viel Kraft für einzelne Aspekte auf, sodass ihnen die Fähigkeit zum Multitasking verwehrt bleibt und unter Umständen präventive Maßnahmen bei Störverhalten nicht genutzt werden können (vgl. Denner, 2016, S. 12). Dieses Verhalten ändert sich, wenn eine Verbindung von selbst erfahrenen Wahrnehmungsmustern mit Wissen ermöglicht wird. "Junglehrer und -lehrerinnen professionalisieren sich [...] durch eigene, erfahrungsbezogene Erzeugung ihrer Wahrnehmungsmuster und ihres Wissens, und zwar während sie ihr erstes Können erproben" (Koch-Priewe, 2002, S. 318). Eine damit verbundene wissenschaftliche Reflexion hilft den Novizinnen und Novizen, ihr Können und das dazugehörige Wissen zunehmend in Bezug auf eine Berufswissenschaft zu begründen und macht ihr Handeln erst professionell (vgl. Bauer, 2005a, S. 81). Mit steigender Berufserfahrung bauen die ursprünglichen Novizen ein Fallrepertoire auf, welches schließlich keiner Orientierung an Handlungsregeln mehr bedarf, sondern allein aus Erfahrungen gespeist wird (vgl. Koch-Priewe, 2002, S. 318).

Um diese Entwicklungsprozesse zu fördern, ist das Einüben reflexiver Fähigkeiten folglich besonders wichtig und sollte im Rahmen Schulpraktischer Studien, in Form von Unterrichtsbesprechungen, Fallarbeit oder Portfolioarbeit, erprobt und weiterentwickelt werden (vgl. Herzog, Peyer & Leonhard, 2017, S. 168). Reflexive Tätigkeiten ermöglichen den Studierenden, "dass Routinen bewusst erworben werden und die Handlungsmuster dementsprechend flexibel einsetzbar sind" (Denner, 2016, S. 13) und nicht aufgrund von unreflektierten Anpassungsleistungen unbeweglich und starr ablaufen. Des Weiteren müssen die ursprünglichen Novizinnen und Novizen aufgrund von routinierten Umgangsweisen nicht mehr so viel Kraft auf einzelne Elemente des Unterrichts aufwenden und erlangen nach und nach eine holistische Wahrnehmung und integrierte Auffassung von Situationen. Die Arbeit mit Fällen kann den Studierenden bei dieser Entwicklung eine Stütze sein und soll im späteren Verlauf als Methode der Vermittlung vorgestellt werden. Zusammenfassend wird der Weg zum Experten als "Ergebnis von aktiv eingeleiteten, unterstützten und vollzogenen Wandlungsprozessen" (Denner, 2016, S. 13) bezeichnet, womit der Lehrerbildung und somit auch den Schulpraktischen Studien eine bedeutende Rolle zukommt.

2.4 Ein Modell professionellen pädagogischen Handelns

Ausgehend von dem Experten-Novizen-Paradigma und der im folgenden vorgestellte Modellannahme pädagogischer Professionalität von Karl-Oswald Bauer und seiner Forschungsgruppe, kann der Professionalisierungsbedarf von (angehenden) Lehrkräften und die Bedeutung von eigenen Erfahrungen bei der Professionalisierung unterstrichen werden.

Der renommierte Erziehungswissenschaftler und Schulforscher Karl-Oswald Bauer versucht gemeinsam mit seinem Forschungsteam die Merkmale pädagogischer Professionalität zu fassen, indem die Handlungs- und Professionsforschung miteinander verbunden werden. Die Grundlage ihrer Auseinandersetzung liefert eine Feldstudie, bei der sie das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern in Problemsituationen beobachteten (Bauer et al., 1996). In ihren Arbeiten legen sie den Fokus auf die Lehrperson als handelndes und sich entwickelndes Subjekt und definieren eine Person als pädagogisch professionell, wenn diese

- "gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert,
- sich eines umfassenden *pädagogischen Handlungsrepertoires* zur Bewältigung von Aufgaben sicher ist,
- sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer *nicht-alltäglichen Berufssprache* verständigt,
- ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und
- persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt" (Bauer et al., 1996, S. 15).

Dabei verbinden sie wesentliche Ergebnisse ihrer Untersuchung gleichsam mit normativen Modellvorstellungen eines professionellen pädagogischen Handelns (vgl. Denner, 2016, S. 14) und erkennen, dass wie bereits im Experten-Novizen-Paradigma angedeutet, Handlungsroutinen, hier pädagogische Handlungsrepertoires, aber auch weitere Aspekte, wie beispielsweise der Aufbau eines beruflichen Selbst für ein pädagogisch professionelles Handeln bedeutsam sind. Die Professionalisierung wird hierbei als ein zirkulärer, nicht abgeschlossener Prozess aufgefasst, der von vielfältigen Erfahrungen, Selbstreflexivität und dem Streben nach stetiger Verbesserung abhängt (vgl. Bauer, 1998, S. 343). Vor dem Hintergrund, dass eine Lehrkraft, die "bewusst Handlungen und deren Wirkungen beobachtet, Schlüsse für weitere Handlungen zieht und dabei auch das eigene Handeln kontrolliert" (Berkemeyer, Järvinen, Otto & Bos, 2011, S. 227) eine bessere Lehrkraft ist, bildet sich im schulischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen Alltag auf der Basis von

erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen die Professionalität nach und nach weiter aus und es entsteht ein professionelles pädagogisches Handeln. Hierfür ist es besonders wichtig, dass im Rahmen des Lehramtsstudiums Grundlagen geschaffen werden, welche dem Professionalisierungsbedarf der zukünftigen Lehrkräfte gerecht werden und diesen unterstützen. Insbesondere das Lernen an konkreten Unterrichtsbeispielen, wie etwa eine (reflexive) Fallarbeit sind demnach von großer Bedeutung (Kap. 3) und ermöglichen unter anderem die Generierung von Handlungsoptionen und die Herausbildung eines *professionellen Selbst*. Dies zeigt der Blick auf das *Modell des professionellen pädagogischen Handelns* (Abb. 2).

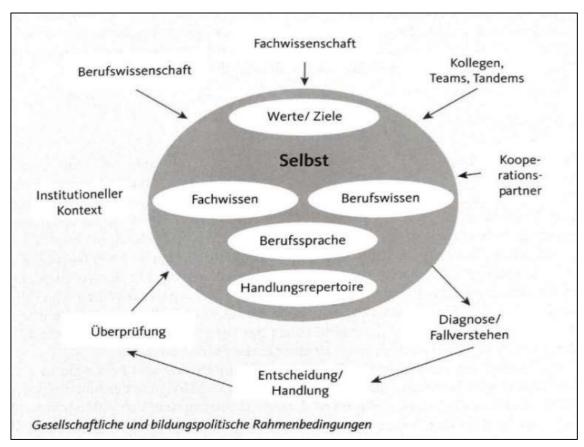


Abb. 2: Erweitertes Modell professionellen pädagogischen Handelns (nach Bauer et al., 1996, S. 97; Schumacher & Denner, 2017, S. 295)

Im Mittelpunkt eines professionellen pädagogischen Handelns steht das *Selbst* (Abb. 2). Bauer (2005b, S. 6) versteht unter dem *Selbst* "ein dem Bewusstsein zugänglicher Kern der Person". Das *professionelle Selbst* umfasst schlussendlich alle Persönlichkeitsaspekte eines Menschen, die durch die Ausführung eines Berufs sichtbar werden, sich also deutlich von der Person als Privatperson abgrenzen lassen (vgl. Bauer, 2005a, S. 18). Damit ist der Teil einer Lehrperson gemeint, "der aktiv gestaltet und durch Lernprozesse positiv beeinflusst werden kann" (Bauer & Logemann, 2012, S. 33). Bauer und Logemann (2012, S. 34)

beschreiben das professionelle Selbst zudem als eine "Steuerungsinstanz, welche die Werte und Ziele, Überzeugungen und Selbstkonzepte miteinander verbindet und zu einem kohärenten Ganzen integriert". Dabei orientiert sich die Entwicklung der schulischen Professionalität und damit auch des professionellen Selbst stets an fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen. Professionelle können sich dadurch mit anderen Pädagogen in einer fachspezifischen Berufssprache verständigen und beim Erledigen von Arbeitsaufgaben stets auf ihre Berufs- und Fachwissenschaft beziehen (vgl. Denner, 2013, S. 15).

Bauer, Kopka und Brindt (1996, S. 14) unterscheiden bei der Entwicklung eines professionellen Selbst zwischen einem "primären und einem höheren professionellen Bewusstsein". Durch pädagogische Interaktionen entsteht zunächst das primäre professionelle Bewusstsein, welches für die Erfüllung pädagogischer Aufgaben wichtig ist. Durch die Verarbeitung von Erfahrungen und Erinnerungen entwickelt sich schließlich ein höheres professionelles Bewusstsein (vgl. Bauer et al., 1996, S. 14). Für die Herausbildung eines professionellen Selbst ist dann ein "reichhaltiges, der Situation angemessenes Handlungsrepertoire verbunden mit einem professionellen Bewusstsein" (Bauer et al., 1996, S. 95) und einem Streben nach Kompetenz notwendig, das durch Reflexionsprozesse entsteht. Auf diese Kompetenzen und Handlungsrepertoires können Professionelle schließlich in pädagogischen Handlungssituationen zurückgreifen und diese mit deren Hilfe erfolgreich bewältigen. Letztendlich zeigt sich ein gut ausgebildetes professionelles Selbst darin, dass es über eine hohe Selbstwirksamkeit verfügt und demnach Stereotype, Gedanken und Gefühle für die Entscheidungen und Handlungen nicht leitend sind (vgl. Bauer, 2020). Wichtige Einflussfaktoren, welche die Entwicklung eines professionellen Selbst und damit die Professionalisierung bedingen, sind vielfältige Erfahrungsräume und Eindrücke. Auch äußerliche Faktoren wie beispielsweise der institutionelle Kontext und gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen, in welchen sich ein Selbst weiterentwickelt, können den Entwicklungsprozess begünstigen oder verhindern (Abb. 2).¹⁰

Auf diese Weise leisten ebenso Schulpraktische Studien einen erheblichen Beitrag, inwieweit sich das professionelle Selbst einer angehenden Lehrkraft und die damit verbundene Fähigkeiten eines professionellen pädagogischen Handelns herausbilden. Aus diesem Grund

⁻

¹⁰ Die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen wurden von Eva Schumacher und Liselotte Denner (2017, S. 295) in das Modell von Karl-Oswald Bauer aufgenommen. Des Weiteren wurden *Kooperationspartner* ergänzt, welche insbesondere im inklusiven Kontext eine große Rolle spielen.

sollte bereits im Lehramtsstudium die Entwicklung eines professionellen Selbst durch vielfältige Erfahrungen in Praktika oder in Form von Lehr-Lern-Situationen in Seminaren ermöglicht und unterstützt werden, um eine Weiterentwicklung während der Berufsausübung fortsetzen zu können (vgl. Schumacher & Denner, 2017, S. 296). Insbesondere Feedback, Beratung, Supervision und Reflexion, wie beispielsweise im Rahmen kasuistisch ausgerichteter Lehr-Lernformate, tragen letztendlich zur Weiterentwicklung bei und bilden einen wichtigen Bestandteil im Professionalisierungsprozess. Auf diese Weise kann schließlich der Zyklus von Diagnose bzw. Fallverstehen, Entscheiden und Handeln, sowie einem anschließenden Überprüfen bereits im Studium eingeübt werden. (vgl. Denner, 2013, S. 16) Das im Rahmen einer wissenschaftlichen Ausbildung erworbene theoriebasierte Wissen wird in Verbindung mit Trainingserfahrungen, wie beispielsweise dem integrierten Semesterpraktikum oder Trainingsseminaren, erweitert, indem über Erlebtes und deren Wirkung reflektiert wird. Hierbei ist es wichtig, dass Erfahrungen produktiv verarbeitet werden sowie zu "Korrekturen des Selbstbildes und zu gezielten Bemühungen und Verbesserungen" (Bauer, 2005a, S. 82) führen und die Studierenden bei diesem Prozess unterstützt werden. Durch eine systematische Reflexion lernen die Studierenden Wirkungen und dazugehörige Bewertungen zu untersuchen, um auf dieser Grundlage zunehmend ein professionelles pädagogisches Handeln zu generieren. Gelingen kann dieser Entwicklungsprozess (Abb. 3) jedoch nur, wenn das Subjekt sich entwickeln möchte, seine eigene Unvollkommenheit erkennt und sich aktiv an der Erweiterung beteiligt (vgl. Bauer, 2005a, S. 83).

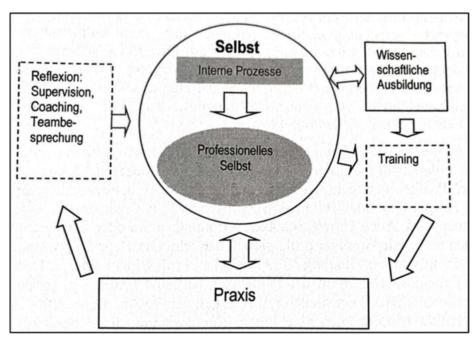


Abb. 3: Entstehung des professionellen Selbst (Bauer, 2005a, S. 82)

Ein wesentlicher Bestandteil des professionellen Selbst ist das sogenannte pädagogische Handlungsrepertoire, bestehend aus sechs Subdimensionen (Abb. 4). Diese werden oft simultan angewendet und gelten als wichtige Voraussetzung für guten Unterricht und entsprechendes Handeln (vgl. Denner, 2013, S. 15). Darüber hinaus ermöglichen sie eine Verknüpfung zwischen pädagogischem Wissen und pädagogischem Können (vgl. Heil & Faust-Siehl, 2000, S. 13). Pädagogisches Können meint dabei ein implizites, teilweise unbewusstes Wissen, das erst auf der Grundlage vielfältiger Erfahrungen entsteht, nur begrenzt in explizite Theorien übersetzt werden kann und sich damit wesentlich von pädagogischem Wissen unterscheidet (vgl. Bauer, 1998, S. 357). Diese "nichtbewussten, nur teilweise explizierbaren, nur begrenzt kognitiven Wissensbestände, die dem Können zugrunde liegen" (Bauer, 1998, S. 345) stellen das pädagogische Handlungsrepertoire dar, welches durch eine Verknüpfung mit pädagogischem Wissen ein professionelles pädagogisches Handeln entfaltet. Bauer (1998, S. 344) beschreibt das Handlungsrepertoire schließlich als "hoch verdichtete Verknüpfungen kognitiver Strukturen mit motorischen Abläufen, die es Handlungsträgern ermöglichen, rasch, ohne Verzögerung, sicher und zielstrebig in komplexen Situationen zu agieren". Haben (angehende) Lehrpersonen die Möglichkeit, im alltäglichen Umgang mit den Unsicherheiten des Lehrerberufs auf ein pädagogisches Handlungsrepertoire zurückzugreifen, wird die Bewältigung von Problemsituationen begünstigt und ihnen gelingt ein professionelles pädagogisches Handeln (vgl. Bauer, 2005a, S. 20).

Ziele klären und Inhalte strukturieren
Wichtiges hervorheben Logisch oder kausal verknüpfen Analog verknüpfen Sequenziell ordnen Reduzieren Ziele klären
Soziale Strukturen bilden
Regeln entwickeln Großgruppen anleiten Kleingruppen anleiten Partnerarbeit/Teamarbeit anleiten Leiten und Führen Selbstorganisation fördern Soziale Bindung fördern
Lernumgebung gestalten
Rituale schaffen Rollen darstellen Website einrichten Parcours aufbauen Rhythmen finden Aus Räumen Lernräume machen Clown spielen Material erfinden Körper einsetzen Anfänge/Abschlüsse inszenieren

Abb. 4: Das pädagogische Handlungsrepertoire in seinen Subdimensionen (eigene Darstellung, Elemente entnommen aus Bauer, 2005a, S. 19 ff)

Pädagogische Handlungsrepertoires werden nicht beiläufig oder nebenbei erworben, sondern gezielt im Laufe der Berufsbiographie durch Erfahrungen und damit verbundenen Reflexionsprozessen aufgebaut (vgl. Bauer et al., 1996, S. 114). Durch vielfältige Erfahrungen zeigt sich im Können schließlich nicht nur das pädagogische Wissen einer Lehrperson, sondern es entsteht teilweise erst dadurch. Experten können letztendlich "auf einen Wissenskern zurückgreifen, aus dem heraus sie in der Interaktionssituation explizites Wissen generieren" (Denner, 2013, S. 15). Aus diesem Grund sollte das pädagogische Handlungsrepertoire bereits im Studium durch Lehr-Lernsettings angebahnt werden, welche Selbstreflexion und Überarbeitung von Wissensstrukturen ermöglichen. Um den Ansprüchen eines professionellen pädagogischen Handelns gerecht zu werden, bedarf jede Handlung bekanntlich der Aufklärung und möglicherweise einer Korrektur, da diese im Kontext Schule meist unter Druck erfolgt. (vgl. Denner, 2013, S. 17) Im Kontext des Lehramtsstudiums ist es folglich besonders wichtig, selbstreflexive Kompetenzen durch beispielsweise gruppenbezogene Reflexion oder reflexive Fallarbeit zu fördern, um die angehenden Lehrkräfte beim Aufbau eines pädagogischen Handlungsrepertoires und damit bei der Entwicklung des professionellen Selbst zu unterstützen sowie die Bedeutsamkeit der Überarbeitung und Erweiterung des persönlichen Handlungsrepertoires immer wieder zu verdeutlichen. Insofern erhalten Schulpraktische Studien und erfahrungsbezogene Lehr-Lernformate im Rahmen des Lehramtsstudiums eine große Bedeutung.

2.5 Die Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien

In Deutschland besteht das Lehramtsstudium aus drei aufeinander aufbauenden Phasen. Eine erste universitäre Phase¹¹ legt berufsrelevante wissenschaftliche Grundlagen, welche für die zweite Phase¹², eine schulnahe Ausbildung in Form eines Vorbereitungsdienstes, aber auch für die dritte Phase¹³, jegliche Weiterbildungsprozesse zur Förderung der beruflichen Kompetenzen im Beruf, benötigt werden (vgl. Terhart, 2000, S. 60). Im Folgenden wird der Blick auf die erste Phase der Lehrerbildung, das Lehramtsstudium, gelegt. Ewald Terhart (2000, S. 99) benennt für das Lehramtsstudium die Teilbereiche *Fachstudien, Fachdidaktische Studien, Erziehungswissenschaftliche Studien* und *Schulpraktische Studien* (Abb. 5).

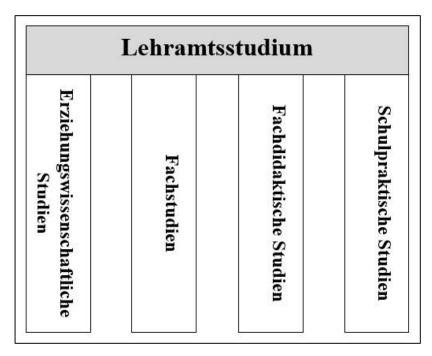


Abb. 5: Inhalte der ersten Phase der Lehrerbildung (eigene Darstellung)

Diese vier Teilbereiche sind durch klassische Verfahren des Wissenserwerbs, aber auch durch Formen des forschenden Lernens geprägt. Forschendes Lernen¹⁴ meint rezeptive und erfahrungsbezogene Formen des Wissenserwerbs und umfasst Forschungsprojekte, Fallund Förderstudien aber auch Schulpraktische Studien (vgl. Denner, 2010, S. 105). Diese

¹¹ In Baden-Württemberg seit 2015 im Bereich Grundschule ein Studium mit 8 Semestern Regelstudienzeit (6 Semester Bachelorstudiengang + 2 Semester Masterstudiengang plus Anrechnung von 60 ECTS-Punkten aus dem Vorbereitungsdienst auf den Abschluss Master of Education).

¹² In Baden-Württemberg seit 2015 im Bereich Grundschule ein 18-monatiger Vorbereitungsdienst an einer öffentlichen Schule.

¹³ Meint die Berufsausübung bis zum Austritt aus dem Lehrdienst.

¹⁴ Gemäß Tenorth und Tippelt (2007, S. 186) ist das forschende Lernen dem entdeckenden Lernen sehr ähnlich, orientiert sich jedoch an den grundlegenden Prinzipien wissenschaftlicher Forschung. Beispiele hierfür sind das Aufstellen von Hypothesen und eine systematische Überprüfung.

können den Studierenden Impulse für Professionalisierungsprozesse liefern und sind für "die Herausbildung von Professionalität und damit für die Qualität des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern unabdingbar" (Fraefel, 2016, S. 10). Wichtig hierbei ist, dass sich die Professionalisierung "als "Langzeitprojekt" im Bewusstsein der Akteure verankert" (Denner, 2013, S. 11) und berufliches Lernen als gemeinsame Aufgabe von Lehrenden und (zukünftigen) Lehrkräften erkannt und in die Hand genommen wird (vgl. Berkemeyer et al., 2011, S. 225; vgl. Schumacher & Denner, 2017, S. 295).

2.5.1 Funktionen Schulpraktischer Studien

Dass Praxis nur durch Praxis zu erlernen sei, ist für die meisten Studierenden offensichtlich (vgl. Reichenbach, 2004, S. 329). Aus diesem Grund ist und bleibt die Forderung nach mehr Praxis im Rahmen des Lehramtsstudiums bestehen. Seit 2015 umfassen die Schulpraktischen Studien der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe die Formen Blockpraktikum¹⁵, Integriertes Semesterpraktikum¹⁶ und Professionalisierungspraktikum¹⁷ sowie dazugehörige Begleitveranstaltungen. Im Rahmen von Begleitveranstaltungen und durch eine intensive Betreuung von Schulpraxisgruppen werden die Studierenden dazu angehalten, erlebte Situationen und Handlungen mit vorhandenen Wissensbeständen und biografischen Komponenten der eigenen Person in Verbindung zu bringen (vgl. Denner, 2010, S. 106). Dadurch ermöglichen Schulpraktische Studien, eine Verbindung zwischen Theorie, Praxis und eigener Person (siehe Kap. 2.5.2) herzustellen und bahnen die Entwicklung eines pädagogischen Handlungsrepertoires an. Im Mittelpunkt steht hierbei die Förderung der Umsetzung von theoretisch Gelerntem (Fachwissenschaften und Fachdidaktiken) in der Praxis und der kompetente Umgang mit Theorien (vgl. Patry, 2014, S. 29). Die Notwendigkeit schulpraktischer Studien für den Professionalisierungsprozess dürfte damit hinreichend belegt sein.

Urban Fraefel (2016, S. 10) betont in diesem Zusammenhang vielfältige Funktionen und Rahmenbedingungen, welche den Schulpraktischen Studien zukommen und den Weg der Professionalisierung damit maßgeblich beeinflussen:

 Aufbau und langfristige Entwicklung von professionellem Wissen durch spezifische Bedingungen ermöglichen

¹⁵ Ein dreiwöchiges *Orientierungs- und Einführungspraktikum* im 1. oder 2. Semester im Bachelor Lehramt Grundschule. Hinzu kommt eine theoriegeleitete Begleitveranstaltung.

¹⁶ Empfohlen ab dem 5. Semester im Bachelor Lehramt Grundschule. Ergänzend hierzu besuchen Studierende Begleitveranstaltungen in Fach 1 (Deutsch oder Mathematik) und Fach 2 (weiteres studiertes Fach oder Kompetenzbereich) sowie eine auf Schulpraxis bezogene Lehrveranstaltung in Erziehungswissenschaft.

¹⁷ Ein dreiwöchiges Praktikum zwischen dem 1. und 2. Semester im Master Lehramt Grundschule.

- Ein Zurechtfinden innerhalb der Antinomien des Lehrerberufs ermöglichen und den Aufbau "professioneller Schemata" (Tenorth, 2006, S. 590) fördern
- Initiation, Entwicklung und Unterstützung von reflexiven Selbstlern- bzw. Selbstprofessionalisierungsprozessen, um ein differenziertes und professionelles Handeln zu ermöglichen
- *Individuelle und soziale Lernprozesse* durch "erklärungsmächtige theoretische Rahmenmodelle" ermöglichen, um die Professionalisierung zu fördern
- Vermittlung von Theorie und Praxis herstellen durch die Verschränkung von "akademischer Wissensproduktion und -vermittlung […] und Tradierungskulturen beruflicher Praxis"

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Ziel Schulpraktischer Studien darin liegt, Rahmenbedingungen zu schaffen, welche die Professionalisierung der Studierenden initiieren, unterstützen und weiterentwickeln und dabei das Individuum in den Mittelpunkt stellen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass im Rahmen Schulpraktischer Studien in die Entwicklung von Fähigkeiten investiert wird, zwischen theoretischem Wissen, erlebter Praxis und eigener Person zu verbinden, um ein nachhaltiges Lernen zu ermöglichen. Auf diese Weise können die angehenden Lehrkräfte bereits im Studium beim Aufbau eines professionellen Selbst und bei einer ersten Entwicklung von pädagogischen Handlungsrepertoires unterstützt werden. Schulpraktische Studien haben die Aufgabe, im Praktikum und in Begleitseminaren individuelle und soziale Lernprozesse zu unterstützen und zu begleiten, indem "lern- und professionalisierungstheoretische Verknüpfungen zu Nachbardisziplinen" (Fraefel, 2016, S.10) begünstigt und "erklärungsmächtige theoretische Rahmenmodelle" (Fraefel, 2016, S. 10) angeboten werden. Reflexive Prozesse, wie beispielsweise im Rahmen einer reflexiven Fallarbeit oder der Portfolioarbeit helfen den Studierenden zunehmend das eigene Handeln zu professionalisieren und sind demnach unabdingbar.

_

¹⁸ Tenorth (2006) führt den Begriff der *professionellen Schemata* ein, um zu verdeutlichen, dass Wissen allein für die Bewältigung der unplanbaren pädagogischen Praxis nicht ausreicht. Der Begriff *professionelle Schemata* umfasst Muster und Orientierungen des Handelns, welche durch die Verarbeitung von Wissen und Erfahrungen im alltäglichen Umgang mit Antinomien des Lehrerberufs entwickelt werden. Diese sind für ein professionelles pädagogisches Handeln äußerst wichtig und werden von Bauer et al. (1996) als *pädagogisches Handlungsrepertoire* bezeichnet.

2.5.2 Professionalisierung - Eine Vermittlung zwischen Theorie, Praxis und Person

Um den Funktionen Schulpraktischer Studien gerecht zu werden, müssen günstige Bedingungen geschaffen werden, die eine Professionalisierung der Studierenden fördern. Eine wesentliche Voraussetzung für gelingende Professionalisierungsprozesse stellt die Verbindung zwischen theoretischen Wissensbeständen, schulischer Praxis und studentischer Person dar (vgl. Denner, 2018, S. 13; vgl. Heil & Faust-Siehl, 2000, S. 31). Obwohl angehende Lehrkräfte im Rahmen Schulpraktischer Studien intensiv durch Hochschullehrende und Lehrer an den Schulen betreut werden, belegen zahlreiche Untersuchungen, dass es Studierenden nur teilweise gelingt theoretisches Wissen mit der Reflexion von konkreten Erlebnissen im Praktikum zu verbinden oder Erlebtes als Impuls für eine vertiefende theoretische Auseinandersetzung zu erkennen (Gröschner & Schmitt, 2010). Dies hängt damit zusammen, dass theoretisches Wissen oftmals kontextfrei gelehrt wird und Studierende aufgrund dessen die einzelnen Studienelemente getrennt voneinander wahrnehmen. Aufgrund dessen gelingt es ihnen häufig nicht, die einzelnen Teilbereiche miteinander in Verbindung zu bringen. (vgl. Mayer, Ziepprecht & Meier, 2018, S. 9) Da dies jedoch ein wesentlicher Bestandteil von Professionalität darstellt, ist es von immenser Bedeutung, die angehenden Lehrkräfte in der Vermittlung zwischen Theorie, studentischer Person und schulischer Praxis (Abb. 6) zu unterstützen und dafür notwendige Kompetenzen aufzubauen. Gelingt dies, werden die Studierenden dazu befähigt Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Schulpraktische Studien und Bildungswissenschaften miteinander zu verbinden und ein kontextbasiertes Wissen wird aufgebaut.

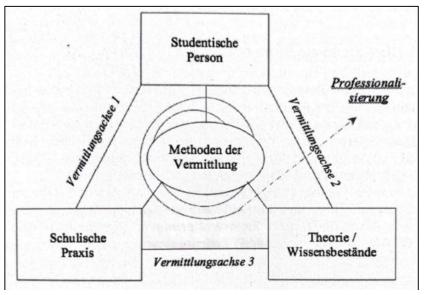


Abb. 6: Professionalisierungsprozess als Vermittlungsprozess (Denner 2016, S. 17)

Im Mittelpunkt dieses Vermittlungsprozesses steht die studentische Person (vgl. Denner, 2016, S. 16). Diese ist sich ihrer Professionalisierung bewusst und nimmt sie aktiv und verantwortungsvoll in die Hand. Personale, soziale und institutionelle Ressourcen werden von der studentischen Person genutzt, um die eigene Professionalisierung voran zu bringen. Das lebensgeschichtlich aufgebaute Wissen und Können, aber auch reflexive Kompetenzen spielen hierbei eine große Rolle (vgl. Denner, 2016, S. 19). Im Rahmen Schulpraktischer Studien kann die studentische Person durch das Anknüpfen an persönliche Erfahrungen und Wissensbestände berücksichtigt werden. 19 Als zweite Bezugsdimension nennen Schumacher und Denner (2017, S. 296) die situativ konkrete pädagogische Praxis als "direkt erlebte und mitgestaltete Wirklichkeit". Diese erleben die Studierenden im Rahmen von Praktika, aber auch durch präsentierte und damit vermittelte Formen pädagogischer Praxis in Form von Videomaterial oder der Arbeit mit dokumentierten und erzählten Fällen (vgl. Denner, 2016, S. 21; vgl. Terhart, 2000, S. 70). Diese sind für den Professionalisierungsprozess unabdingbar und ermöglichen ein situatives Lernen. Wissen und Erfahrungen werden im Umgang mit Praxissituationen erlernt und stellen damit kein abstraktes Theoriewissen dar. Gerade für den Aufbau "professioneller Schemata" (Tenorth, 2006) ist diese Bezugsdimension elementar. Der Bereich der abstrakt verallgemeinerbaren Theorien und Wissensbestände bezieht sich auf die im Rahmen des Studiums erworbenen theoretischen Grundlagen, welche sich zunächst nicht auf eine konkrete Praxis beziehen. Insbesondere die erste Phase der Lehrerbildung ist geprägt von einer "Grundlagen- bzw. Wissensvermittlung in den Fachstudien, in den fachdidaktischen Studien wie auch in den erziehungswissenschaftlichen Studien" (Terhart, 2000, S. 68), welche zunächst nicht konkret auf die Praxis bezogen werden. Theoretisches Wissen ist jedoch notwendig, um die Zusammenhänge und Beziehungen von Erfahrungen überhaupt erklären zu können. Folglich ist es für ein professionelles Handeln höchst bedeutsam (vgl. Bolle, 2013, S. 193).

Die vorgestellten Bereiche *Person, Theorie* und *Praxis* allein reichen jedoch nicht aus. Studieninhalte müssen so miteinander verknüpft werden, dass die drei Bezugssysteme zu einer Einheit verschmelzen und Transformationsprozesse in den einzelnen Bereichen angeregt werden. (vgl. Schumacher & Denner, 2017, S. 296) Insbesondere die studentische Person

_

¹⁹ Dieser Grundsatz wird beispielsweise auch in der zweiten Phase der Lehrerbildung berücksichtigt. Am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte in Bad Mergentheim wird beispielsweise gemeinsam mit den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern ein "Kann-Buch" erstellt. Dieses fordert die Referendarinnen und Referendare dazu auf, die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen immer wieder zu reflektieren und zu erweitern. Geeignete Impulsfragen und eigenständige Notizen schaffen stets Bezüge zur eigenen Person und ermöglichen die Verbindung von eigener Person, Theorie und Praxis.

steht bei dieser Vermittlung im Zentrum, da sie die leitende Instanz aller Verknüpfungsprozesse darstellt und Fähigkeiten benötigt, die Wissenschaft mit dem Praxisfeld sowie der eigenen Person in Verbindung zu bringen (vgl. Heil & Faust-Siehl, 2000, S. 31). Schulpraktische Studien haben nunmehr das Ziel, die drei Bezugssysteme auf eine aktiv-handelnde und forschende Weise miteinander zu verbinden und die Studierenden dadurch zu dieser Verknüpfung zu befähigen (vgl. Denner, 2013, S. 27 ff).

Um studentische Person und schulische Praxis miteinander zu verbinden (Vermittlungsachse 1), müssen in Seminaren und Praktika erlebte oder dargebotene Unterrichtssituationen immer in Bezug zu eigenen Gedanken und Gefühlen gesetzt werden, denn "um Erfahrungen als wertvolle Ressource alltäglichen Lehrerhandelns zu entwickeln" (Herzog et al., 2017, S. 169), sind nur jene bedeutsam, die mit Bedeutung und Sinn verknüpft wurden. Entwickeln die Studierenden Assoziationen bei der Konfrontation mit schulischer Praxis und gelingt es ihnen, die beschriebene Situation zu analysieren, können sie das Beschriebene kognitiv durchdringen und das Wissen wird nachhaltig aufgebaut. Eine Interpretation der schulischen Praxis und die Bezugnahme zu theoretischem Wissen hilft den Lernenden Handlungsoptionen zu entwickeln. Diese können schließlich in der Praxis auf ihre Wirkung überprüft und gegebenenfalls erweitert werden. (vgl. Schumacher & Denner, 2017, S. 297)

Vor dem Hintergrund der Lehrerbildung ist es also ebenso bedeutsam, die in Seminaren oder auf Fort- und Weiterbildungen dargebotene Theorie mit den eigenen Vorkenntnissen und Wissensbeständen in Verbindung zu bringen und diese zu erweitern (Vermittlungsachse 2). Daher ist es im Kontext schulpraktischer Studien gerade für Dozierende wichtig, gut über den Kenntnisstand der Studierendengruppe informiert zu sein, damit Anknüpfungsmöglichkeiten geschaffen werden können (vgl. Bolle & Denner, 2013, S. 104). Wird dieser Forderung im Rahmen Schulpraktischer Studien Rechnung getragen, können Studierende bereits bestehende Wissenskonzepte überprüfen, erweitern oder verändern. Nach und nach entsteht dadurch ein vernetzter Wissensbestand, welcher kontinuierlich erweitert wird. Eine wichtige Grundvoraussetzung hierfür ist jedoch, dass die Studierenden zu einer Erkenntnis kommen, indem sie theoretisches Wissen aktiv verstehen, sich aneignen und ihm eine Bedeutung geben. Geschieht dies nicht, bleiben theoretische Wissensbestände bedeutungslos und können nicht nachhaltig gelernt werden. (vgl. Herzog et al., 2017, S. 169)

Eine Verbindung zwischen schulischer Praxis und theoretischen Wissensbeständen (Vermittlungsachse 3) wird schließlich ermöglicht, wenn Praxissituationen erklärungsbedürftig

erscheinen. Theorieangebote, empirische Befunde oder eine vertiefende Literaturarbeit helfen den Studierenden dann, erste Vermutungen zu überprüfen und gegebenenfalls zu erweitern. Wird die Praxis vor dem Hintergrund der Theorie reflektiert und die Theorie auf ihre praktischen Konsequenzen hin untersucht, entsteht ein dynamisches Bindeglied zwischen Theorie und Praxis. (vgl. Schulz, 1994, S. 124) Letztendlich lassen sich nur durch eine Verbindung von Theorie und Praxis Handlungsalternativen entwickeln, welche das eigene pädagogische Handeln voranbringen. Gelingt die Verbindung zwischen den drei genannten Bezugssystemen, wird die Praxis zu einem Ort der Theoriebildung und der Herausbildung von Professionalität (vgl. Liebsch, 2010, S. 21).

Die dargebotenen Ausführungen zeigen, wie elementar eine Vermittlung der drei Dimensionen für gelingende Professionalisierungsprozesse ist und dass diese als Grundvoraussetzung hierfür gesehen werden kann. Daher sollte der Aufbau von Fähigkeiten zur Verbindung dieser drei Bezugsdimensionen, wie etwa reflexive Kompetenzen, im Rahmen schulpraktischer Studien als wesentliches Ziel aufgefasst werden. Die Aufgabe der Lehrenden liegt darin, Studierende bei diesem Vermittlungsprozess zu unterstützen und die Professionalisierung als gemeinsame Aufgabe zu begreifen. Gelingt dies, werden die Studierenden bei ihrer Professionalisierung unterstützt und ihnen wird gleichsam bewusst, wie theoriebezogen die Schulpraxis ist und dass eine theoretische Durchdringung praktischer Arbeit für die spätere Handlungsfähigkeit sehr wichtig ist. (vgl. Bolle, 2013, S. 193) Möglichkeiten der Vermittlung dieser drei Ebenen liegen in der Portfolio-, Supervisions- oder fallbezogenen Seminararbeit. Diese bahnen die Fähigkeit zur Vermittlung aller drei Bereiche an und helfen bei der Herausbildung von Professionalität. (vgl. Denner, 2016, S. 25) Insbesondere auf das Potenzial einer Fallorientierung im Lehramtsstudium wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit eingegangen. Zunächst folgt jedoch ein Einblick in eine Möglichkeit der zielgerichteten Förderung von Kompetenzen im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Begleitseminars.

2.5.3 Erziehungswissenschaftliche Begleitseminare für die Entwicklung schulpraktischer Kompetenzen nutzen

Die Qualität von entwickelten Kompetenzen hängt stark mit der eigenen Lernbiografie und der Entwicklung der eigenen Professionalität zusammen. Vor allem die Fähigkeit zur Vermittlung zwischen Theorie, Praxis und Person ist hierbei wichtig, damit das Handeln in pädagogischen Kontexten professionell wird und auf der Grundlage von Wissensbeständen begründet werden kann (vgl. Denner, 2013, S. 81). Eine Möglichkeit der Unterstützung bei

der Entwicklung von Kompetenzen kann in erziehungswissenschaftlichen Begleitseminaren gesehen werden. Diese ermöglichen es, die Studierenden beim Aufbau von Kompetenzen aktiv zu fördern und den Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrkräfte zielgerichtet zu begleiten. Inhalte erziehungswissenschaftlicher Begleitseminare können in der Entwicklung schulpraktischer Kompetenzen, der reflexiven Fallarbeit und jeglichen anderen Form der Theorie-Praxis-Person-Vermittlung gesehen werden. Darüber hinaus sollten Studierende zunächst für den eigenen Professionalisierungsprozess sensibilisiert werden, diesen verantwortungsvoll in die Hand nehmen und das Gefühl der Unterstützung von Seiten der Lehrenden erfahren. Dies konnte bereits zu Beginn dieser Arbeit verdeutlicht werden.

Um die Entwicklung schulpraktischer Kompetenzen innerhalb schulpraktischer Studien zu konkretisieren, stellen Rainer Bolle und Liselotte Denner (2004, S. 2) mit dem Modell der schulpraktischen Kompetenzentwicklung die fünf Felder *Beobachten, Planen, Unterrichten, Erziehung und Beziehung aufbauen* und *Reflektieren* in den Mittelpunkt schulpraktischer Studien und fordern eine Kompetenzentwicklung in diesen Bereichen.²⁰ Die *fünf Felder schulpraktischer Kompetenzentwicklung* (Abb. 7) geben den Studierenden einen Einblick darüber, in welche Kompetenzen innerhalb der ersten Phase konkret investiert werden sollte. Damit sind sie ein wichtiger Bestandteil von erziehungswissenschaftlichen Begleitseminaren und zeigen den Studierenden bestimmte Entwicklungsbereiche auf, welche einer gezielten Förderung bedürfen. Die einzelnen Felder stehen in einer engen Wechselbeziehung zueinander und beziehen sich auf Grundlagen der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Pädagogik und Grundlagewahlfächer, also Inhalte des Lehramtstudiums.²¹

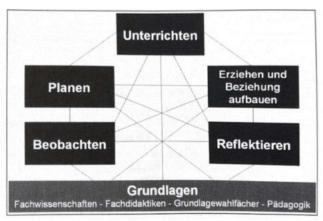


Abb. 7: Fünf Felder schulpraktischer Kompetenzentwicklung (Bolle & Denner, 2004, S. 2)

36

²⁰ Diese werden im Laufe der Lehrerbildung durch weitere Entwicklungsfelder erweitert. In der zweiten Phase der Lehrerbildung treten beispielsweise weitere Kompetenzen wie Diagnostizieren und Fördern hinzu.

²¹ Bei genauerem Hinsehen lassen sich enge Beziehungen zu den eingangs beschriebenen pädagogischen Basiskompetenzen von Karl-Oswald Bauer herstellen. Dadurch können die aufgeführten Felder nahezu als Basiskompetenzen für die Entwicklung schulischer Professionalität bezeichnet werden.

Um die Forderungen einer intendierten Unterstützung im Kontext Schulpraktischer Studien weiter auszudifferenzieren, ergänzen Bolle und Denner (2004) jeweils Niveaukonkretisierungen, damit eine zielorientierte Lehrerbildung ermöglicht wird (Abb. 8). Diese Konkretisierungen bilden die Mindestansprüche ab, über welche die Studierenden nach dem Orientierungspraktikum (Niveau 1), dem integrierten Semesterpraktikum (Niveau 2) und den Professionalisierungspraktikum (Niveau 3) verfügen sollten, um ein Praktikum erfolgreich zu bestehen und verdeutlichen zugleich die Prozesshaftigkeit des Kompetenzerwerbs.²² Das Ziel Schulpraktischer Studien liegt gemäß Denner (2013, S. 55) letztendlich darin, dass zukünftige Lehrpersonen "beim Übergang in die 2. Phase der Lehrerbildung über die erforderlichen Wissensbestände und schulpraktischen Grundlagen verfügen, um die anstehenden Aufgaben gestalten, Kompetenzen vertiefen und erweitern zu können". Auf diese Weise wird im Rahmen des Lehramtsstudiums ein wesentlicher Grundstein für die Weiterentwicklung der Professionalität in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung gelegt, welcher erst durch die Konkretisierung von Mindestansprüchen eine Präzisierung erfährt.

Lernbereiche	Niveau I Mindestanspruch: Einführungspraktikum	Niveau II Mindestanspruch: Blockpraktikum I und 1. Tagesfachpraktikum	Niveau III Mindestanspruch: Blockpraktikum II und 2. Tagesfachpraktikum	
Beobachten	 regelmäßig beobachten Beobachtungsaufräge übernehmen und ausführen: allgemein, spezifisch und längerfristige Schülerbeobachtung Nach Anleitung Beobachtung in nicht wertender Sprache dokumentieren 	kontinuierlich beobachten allgemeine, spezifisch und längerfristige Beobachtungen Beobachtung in nicht wertender Sprache dokumentieren aus Beobachtungen Hypothesen ableiten (z.B. Warum handelt oder verhält sich Sch. in einer bestimmten Weise?)	eigene Fragestellungen und Beobachtungsperspektiven entwickeln Befragung der wissenschaftlichen Literatur zu den Beobachtungsergebnissen (Schüler/inner Klasse, Unterricht)	
Planen	Verlaufsplanung unter Anleitung (mit Zielen, Phasen, Schüler- und Lehreraktivitäten, Sozialformen, Medien) Medien wählen Ausführlicher Unterrichtsentwurf	Verlaufsplanung mit Zielen, Phasen, Schüler- und Lehreraktivitäten, Sozialformen, Medien Medien wählen und erstellen Differenzierung mit Anleitung planen offene Unterrichtsformen planen	differenzierte Verlaufsplanung geeignete Medien entwickeln Alternativen planen offene Unterrichtsformen planen Übergänge zwischen den Phasen formulieren	
Unterrichten	Planung realisieren Medien einsetzen sieh als Lehrperson wahrnehmen	Planung realisieren, davon abweichen Sch. zum Arbeiten, Denken, Lernen anregen Team-Teaching erproben Rolle als Lehrperson einnehmen	Einzelne Sch. im eigenen Unterricht wahrnehmen Unterrichtsgespräche führen Balance zwischen lehrerangeleitetem und selbstbestimmtem Lernen	
Erziehen und Beziehung aufbauen	Schüler/innen wahrnehmen, ihnen in die Augen sehen auf Schüler/innen reagieren, mit ihnen sprechen zu Mitstudierenden eine Beziehung aufbauen, im Team arbeiten	Beziehung zu Sch. aufbauen (im Blockpraktikum) erste Strategien entwickeln für Unterrichtsstörungen Arbeitsbeziehung zu Mitstudierenden und Betreuenden gestalten	Strategien erweitern für Unterrichtsstörungen Sch. als Individuen sehen als Lehrperson im BP Bildungsprozesse unterstützen und begleiten	
Reflektieren (individuell, im Tandem, in Gruppe)	über Beobachtungen und Wahrnehmungen nachdenken Wahrnehmungen in Ich-Form äußern Bereitschaft, sich als lernende Person zu sehen Portfolio anfertigen	Eigene Lehrversuche reflektieren Anregungen und Kritik aufnehmen Bedingungen für Gelungenes und Schwieriges identifizieren Eigenen Lemprozess im Portfolio dokumentieren und reflektieren	Beobachtetes und Erlebtes mit der eigenen Person und mit Theorie verbinden Schulpraktische Entwicklung im Studiun im Portfolio reflektieren	

Abb. 8: Niveaukonkretisierungen (von Liselotte Denner im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Begleitseminars zum integrierten Semesterpraktikum im Wintersemester 2018/2019 ausgehändigt)

Die in Abbildung 8 veranschaulichten Mindeststandards geben den Studierenden einen ersten Anhaltspunkt, um ihre persönliche Entwicklung zu verorten und eigene

_

²² Die drei genannten Praktika beziehen sich auf die Prüfungsordnungen für das Grundschullehramt in Baden-Württemberg seit 2015.

Entwicklungsaufgaben zu erkennen. Lehrende können darüber hinaus das Lehrgangsniveau auf die jeweiligen Kompetenzerwartungen ausrichten und optimale Bedingungen schaffen, um eine Weiterentwicklung zu fördern. Dadurch wird der Kompetenzfortschritt zu einem "zielgerichteten, institutionell geförderten und am Individuum orientierten" (Denner, 2013, S. 42) Prozess.

Dass es im Rahmen schulpraktischer Studien um das Entwickeln von Kompetenzen in all diesen Bereichen geht, kann im Rahmen dieser Arbeit nur angedeutet werden. Nachfolgend wird exemplarisch auf die Kompetenzentwicklung im Entwicklungsbereich *Reflektieren* (Abb. 9) eingegangen, da dieses vor dem Hintergrund dieser Arbeit und in Hinblick auf Kapitel 3 besonders bedeutend erscheint. Gemeinsam mit dem Wissen und Können einer Person, gilt die Fähigkeit zur Reflexion als wesentliche Komponente von pädagogischer Professionalität (vgl. Liebsch, 2010, S. 21).²³

Entwicklungsbereich: Reflektieren (individuell, im Tandem, in Gruppe)			
Niveau I Mindestanspruch: Orientierungs-/	Niveau II Mindestanspruch: Integriertes	Niveau III Mindestanspruch:	
Einführungspraktikum	Semesterpraktikum	Professionalisierungspraktikum	
 über Beobachtungen und Wahrnehmungen nachdenken Wahrnehmungen in Ich- Form äußern Bereitschaft, sich als lernende Person zu sehen Portfolio anfertigen 	 Eigene Lehrversuche reflektieren Anregungen und Kritik aufnehmen Bedingungen für Gelungenes und Schwieriges identifizieren Eigenen Lernprozess im Portfolio dokumentieren und reflektieren 	Beobachtetes und Erlebtes mit der eigenen Person und mit Theorie verbinden Schulpraktische Entwicklung im Studium im Portfolio reflektieren	

Abb. 9: Entwicklungsbereich: Reflektieren (eigene Darstellung, Inhalte entnommen aus Abb. 8)

Innerhalb des ersten oder zweiten Semesters vollziehen die Studierenden ein Orientierungspraktikum. Um dieses erfolgreich abschließen zu können, ist es notwendig, dass sie über die unter *Niveau I* aufgeführten Kompetenzen verfügen. Auf dieser Stufe ist es wichtig, dass die Studierenden über ihre Beobachtungen und Wahrnehmungen nachdenken können und diese in der Gruppe oder im Tandem äußern. Bedeutsam ist hierbei, Beobachtungen und

²³ Verwiesen sei auf Bolle und Denner (2004), welche einen vertiefenden Überblick über alle schulpraktischer Entwicklungsfelder anbieten. Dass im Rahmen einer reflexiven Fallarbeit auch die Förderung der Felder schulpraktischer Kompetenzentwicklung *Beobachten, Erziehung und Beziehung aufbauen* und *Unterrichten* fokussiert wird, kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, sollte jedoch stets berücksichtigt werden.

Wahrnehmungen in der Ich-Form zu äußern, damit den Studierenden einerseits deutlich wird, dass es sich hierbei um eine subjektive Wahrnehmung handelt, aber andererseits auch ein Bezug zur eigenen Person hergestellt wird (vgl. Gesenhues, 2012, S. 43). Durch die Bereitschaft der Studierenden, sich selbst als lernende Person zu sehen, wird der Grundstein für ihre weitere Professionalisierung gelegt. Diese Bereitschaft kann mithilfe einer Thematisierung des Experten-Novizen-Paradigmas ermöglicht werden, anhand dessen sich die Studierenden selbst als Novizen wahrnehmen und ihren Professionalisierungsbedarf, den langen Weg hin zur professionell handelnden Lehrperson, erkennen. Durch das Anfertigen eines Portfolios²⁴ können die Studierenden schließlich Verantwortung für ihren eigenen Professionalisierungsprozess übernehmen (vgl. Schumacher & Denner, 2017, S. 296). Bis hin zum integrierten Semesterpraktikum (ab dem 5. Semester) entwickeln die Studierenden ihre Reflexionskompetenzen weiter und beenden das integrierte Semesterpraktikum mit dem Beherrschen der unter Niveau II aufgeführten Kompetenzentwicklungen. Eigene Lehrversuche zu reflektieren, indem sie sich auf theoriebezogene Erklärungsansätze beziehen und dadurch Bedingungen für Gelungenes und Schwieriges identifizieren, helfen den Studierenden zunehmend beim Professionalisierungsprozess. Dass sie hierbei Anregungen und Kritik aufnehmen und diese als Möglichkeiten für neue Lernprozesse sehen, ist sehr wichtig (vgl. Esslinger-Hinz, 2014, S. 23). Indem sie den eigenen Lernprozess im Portfolio dokumentieren und reflektieren, nehmen sie ihre Professionalisierung bewusst in die Hand und übernehmen die Verantwortung hierfür (vgl. Schwenk & Denner, 2012, S. 32). Mit der erfolgreichen Beendigung des Professionalisierungspraktikums sind die Studierenden bei Niveau III angekommen und bestenfalls dazu fähig, Beobachtetes und Erlebtes mit der eigenen Person und mit Theorie zu verbinden. Darüber hinaus können die Studierenden ihre schulpraktische Entwicklung im Studium durch die Verschriftlichung im Portfolio reflektieren.

Der Aufbau von reflexiven Fähigkeiten kann nach diesen Ausführungen als Grundlage für eine "spätere vertiefte Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld eines Lehrers" (Schwenk & Denner, 2012, S. 21) manifestiert werden, zumal das Handeln von Lehrkräften als ein grundsätzlich nicht abgeschlossenes, planbares oder vorhersehbares Handeln zu verstehen ist (vgl. Combe & Helsper, 1996). Eine reflexive Fallorientierung im Lehramtsstudium ist für die Förderung reflexiver Kompetenzen dienlich. Im Folgenden wird daher der Blick auf diese gerichtet, um eine Möglichkeit der Förderung reflexiver Kompetenzen zu skizzieren.

2

²⁴ Vor dem Hintergrund dieser Arbeit wird nicht vertiefend auf den Portfolioansatz eingegangen. Wesentliche Kernaspekte finden sich beispielsweise in Gläser-Zikuda & Hascher (2007).

3. Reflexive Fallorientierung im Lehramtsstudium – Impulse für eine Professionalisierung?

Handlungswissen "sollte [systematisch,] situiert und kontextualisiert erlernt werden, damit ,träges Wissen'²⁵ vermieden wird und es mit der späteren Komplexität unterrichtlichen Handelns vereinbar ist" (Syring et al., 2015, S. 699).

Eine Möglichkeit der situierten und kontextualisierten Vermittlung von Handlungswissen liegt in der Arbeit mit Fällen. Diese strebt einen Umgang mit Unterrichtsbeispielen an, der die Analyse- und Reflexionsfähigkeit von Studierenden fördert und losgelöst vom schulischen Handlungsdruck vollzogen wird (vgl. Schwenk, Klier & Spanger, 2010, S. 81). Im Detail meint dies gemäß Syring et al. (2015, S. 669) die Fähigkeit, "Situationen wahrnehmen bzw. selektieren und theoriegeleitet analysieren zu können". Grundsätzlich gibt es jedoch nicht die fallorientierte Lehrerbildung. Ein Blick in die Literatur zeigt in diesem Zusammenhang Begriffe wie Fallstudie, Fallanalyse, Fallrekonstruktion, Fallarbeit und Kasuistik, die zum Teil synonym oder aber auch gegensätzlich verwendet werden (vgl. Lüsebrink & Grimminger, 2014, S. 202). Ebenso zeigen die in diesem Kontext verwendeten Herangehensweisen ein sehr heterogenes Feld von Umsetzungsmöglichkeiten auf. Diese können grob in konstruktivistische Ansätze (z.B. Schierz & Thiele, 2002) und an der objektiven Hermeneutik orientierte Herangehensweisen (z.B. Oevermann, 2012) eingeteilt werden. Letztendlich haben die vielfältigen Konzepte jedoch einen gemeinsamen Schnittpunkt: Ihr wesentliches Ziel besteht in der Entwicklung von Reflexivität und damit der Professionalisierung von Studierenden (vgl. Lüsebrink & Grimminger, 2014, S. 202). Die Kultusministerkonferenz berücksichtigt dieses Bestreben, indem sie insbesondere in der zweiten Phase der Lehrerbildung eine Anleitung von theoriegeleiteter Reflexion fordert (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004/2019, S. 4). Damit jedoch im Zuge des Vorbereitungsdienstes auf Fähigkeiten aufgebaut werden kann, ist in der ersten Phase der Lehrerbildung eine Anbahnung von Reflexionskompetenzen notwendig (vgl. Schwenk & Denner, 2012, S. 21).

Eine (reflexive) Fallarbeit ist an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis anzusiedeln und begünstigt ausgehend von erfahrenen, beobachteten oder dokumentierten Praxissituationen die Entwicklung von Fähigkeiten zur Vermittlung von Theorie, Praxis und Person und

40

²⁵ Meint theoretisch vorhandenes Wissen, welches zwar gelernt wurde, aber von den Studierenden nicht in der schulischen Praxis zum Lösen von Problemen genutzt werden kann. Träges Wissen kann nur vermieden werden, wenn Lehr-Lernformate angeboten werden, die zwischen den drei Bezugssystemen vermitteln. Nähere Informationen hierzu in Renkl (1996).

den Aufbau reflexiver Kompetenzen (vgl. Pieper, Frei, Hauenschild & Schmidt-Thieme, 2014). "Indem Fälle handlungsentlastend erschlossen und damit erziehungswissenschaftliche Theorien durch deren Verstehen konkretisiert werden" (Pollmanns, Leser, Kminek, Kabel & Hünig, 2017, S. 180), ermöglicht eine erfahrungswissenschaftliche Befassung mit Schule und Unterricht nicht nur die Verbindung zwischen Forschung und Lehre, sondern auch die Anbahnung eines *rekonstruktiven Fallverstehens* (vgl. Helsper, 2014, S. 217).

Das dritte Kapitel dieser Arbeit widmet sich der Förderung und dem Aufbau reflexiver Fähigkeiten durch eine reflexive Fallarbeit. In einem ersten Schritt wird die Methode einer reflexiven Fallarbeit vorgestellt. Einzelne Schritte verdeutlichen hierbei den möglichen Ablauf einer reflexiven Fallarbeit, wie sie im Rahmen von Gruppenberatungen und Supervisionen durchgeführt werden kann. Um positive Auswirkungen auf die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte zu erreichen, darf die Rolle von Beratungspersonen innerhalb eines reflexiven Umgangs mit dokumentierten Schülerbeobachtungen nicht unterschätzt werden. Dies zeigen die im Rahmen von Kapitel 3.1.2 aufgeführten Impulse. In einem weiteren Schritt wird daran anschließend explizit auf die Reflexivität als Kern von pädagogischer Professionalität eingegangen. Während im bisherigen Verlauf dieser Arbeit stets der Aufbau dieser gefordert wurde, kann in Abschnitt 3.2.1 eine Begriffsbestimmung von *Reflexion* vollzogen werden. In einem letzten Schritt wird der Ablauf des Reflexionsprozesses veranschaulicht und die Generierung neuen Wissens auf der Basis von Erfahrungen kann verdeutlicht werden.

3.1 Reflexive Fallarbeit

Wie wichtig die Herausbildung und Förderung reflexiver Kompetenzen ist, konnte bereits angedeutet werden. Ist eine Person zur Reflexion fähig, gelingt ihr eine Verbindung zwischen Wissenschaft, Berufspraxis und eigener Person und wesentliche Rahmenbedingungen für eine schulische Professionalisierung werden geschaffen (vgl. Herzog et al., 2017, S. 169). Folglich kann sowohl das Wissen und Können einer zukünftigen Lehrkraft, als auch die Fähigkeit zur Reflexion über eigene Handlungen, die schulische Professionalität einer Lehrkraft maßgeblich beeinflussen (vgl. Liebsch, 2010, S. 21). Eine Möglichkeit, im Rahmen Schulpraktischer Studien in die Förderung reflexiver und analytischer Kompetenzen zu investieren, liegt in einer reflexiven Fallarbeit. Liselotte Denner (2016, S. 17) betont in diesem Zusammenhang außerdem, dass eine reflexive Lehrerbildung "Gelegenheit für eine auf die Person bezogene Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Studiums in den drei

Perspektiven von Eigenem (studentischer Person), situativ Konkretem (pädagogische Praxis) und Abstrakt-Verallgemeinerbarem (Theorie/Wissensbestände)" ermöglicht.

Gemäß Syring et al. (vgl. 2015, S. 670) können Fallbeispiele in Text- oder Videoform vorliegen, aber auch mündlich berichtet werden. Der Vorteil an schriftlich dokumentierten Unterrichtsbeispielen oder Videosequenzen liegt entsprechend ihren Ausführungen darin, dass diese Fälle in gewisser Weise konserviert sind. Dies ermöglicht eine wiederholende Beobachtung oder auch das Zurückgehen an bestimmte Stellen. Syring et al. (vgl. 2015, S. 670) betonen zudem die Chance, schriftlich repräsentierte Fallbeispiele sequenziert analysieren zu können. Dies erlaubt eine tiefergehende Analyse aber auch die Beschränkung auf einzelne Aspekte. Insbesondere zu Beginn einer systematischen Fallarbeit kann diese Vorgehensweise entlastender sein, als die Analyse eines komplex wirkenden Videofalls.

Im Umgang mit präsentierten Fällen wird häufig eine mündliche und damit sehr flexible, Reflexion bevorzugt. Bei dieser Form des Umgangs wird "ohne mediale Hilfsmittel über ausgeführte Handlungen nachgedacht" (Wyss, 2008, S. 8). Bei der Konfrontation mit einem Fallbeispiel werden spontane Gedanken geäußert, welche nicht festgehalten werden, sondern flüchtig bleiben. Dadurch können allerdings keine aussagekräftigen Ergebnisse der dabei ablaufenden Reflexionsprozesse festgehalten werden. Um die Reflexionsfähigkeiten von Studierenden untersuchen zu können (Teil II), ist deshalb eine schriftliche Form notwendig, bei welcher alle Überlegungen und Reflexionsweisen schriftlich festgehalten werden. Auf diese Weise kann die Fähigkeit zur Reflexion in ihrer *Performanz* präzise untersucht werden (vgl. Leonhard & Rihm, 2011, S. 245). Während einer schriftlichen Reflexion können die Studierenden immer wieder auf einzelne Sequenzen zurückgreifen und diese ein weiteres Mal reflektieren, um Geschriebenes gegebenenfalls zu überarbeiten. Bedachte Formulierungen sind jederzeit nachlesbar und können untersucht oder überarbeitet werden. (vgl. Wyss, 2008, S. 8) Diese schriftliche Fixierung kann im Rahmen Schulpraktischer Studien beispielsweise durch Portfolioarbeit, die Arbeit mit Reflexionsbögen oder aber durch eine schriftliche Bearbeitung eines Fallbeispiels gesichert werden (vgl. Wyss, 2008, S. 8). Dadurch entsteht eine "größere Verbindlichkeit, von der eine höhere Nachhaltigkeit erwartet werden kann" (Wyss, 2008, S.8).

Corinna Maulbetsch (2010, S. 17) betont im Zusammenhang mit reflexiven Schreibaufgaben in der Schule "reflexives Schreiben als eine Methode, die zur Personwerdung²⁶ einen grundlegenden Beitrag leisten kann". Wird dieses Verständnis auf den Prozess des *Lehrerwerdens* übertragen, ermöglicht eine reflexive Fallarbeit die Weiterentwicklung zukünftiger Lehrpersonen zu fördern und gemeinsam mit den Studierenden ihre Berufsbiografie zu gestalten. Die Arbeit mit Fallbeispielen regt die Studierenden dabei zur Selbstreflexion, aber auch zu einer sach- und fachbezogenen Reflexion an (vgl. Schwenk & Denner, 2012, S. 25). Des Weiteren kann eine reflexive Fallarbeit die Fähigkeit der Studierenden zur Vermittlung von Praxis, Theorie und Person anbahnen und damit die Professionalisierung der Studierenden weiterentwickeln (vgl. Denner, 2010, S. 109). Daher sollte die Arbeit mit Fällen einen wichtigen Bestandteil im Rahmen der Lehrerbildung einnehmen.

3.1.1 Meilensteine reflexiver Fallarbeit nach Denner (2013)

Die Arbeit mit und an unterrichtlichen Beispielen bedarf einer grundlegenden Planung im Vorfeld, damit reflexive Kompetenzen gefördert und Fähigkeiten zur Vermittlung zwischen Theorie, Praxis und Person angeregt werden. Allerdings können die Vorgehensweisen im Rahmen der fallorientierten Lehrerbildung sehr unterschiedlich aussehen (vgl. Lüsebrink & Grimminger, 2014, S. 202). Eine Möglichkeit besteht darin, nach den sieben Schritten reflexiver Fallarbeit (vgl. Denner, 2013, S. 90 ff) vorzugehen:

(1) Präsentation und Aufnahme des Fallbeispiels

Welche persönlichen Gefühle und Gedanken nehmen die Studierenden beim Hören oder Lesen wahr? Entstehen fallbezogene Fragen? Gibt es Bezugspunkte zu eigenen Erfahrungen? Entstehen Assoziationen? Was nehmen die Befragten spontan wahr? In einem ersten Schritt wird der Blick auf die eigene Person gerichtet.

(2) Selbstwahrnehmung

Wie nehme ich mich wahr (in der aktuellen Situation und in vergangenen schulpraktischen oder schulischen Erfahrungen)?

Eine Verbindung von Person und Praxis wird in den Mittelpunkt gerückt. Ein möglicher Austausch in der Gruppe über persönliche Wahrnehmungen erfolgt nach vereinbarten Regeln, wie beispielsweise eine festgelegte Reihenfolge, der Ausdrucksweise in Ich-Form und keine Kommentierung der Aussagen. Zuvor kann das

43

²⁶ Meint hierbei den anthropologischen Grundbegriff der Person gemäß Weigand (2009, S. 70-72), welcher über drei Elemente verfügt: 1. Prinzip: Personsein 2. Prozess: Personsein/Personwerden 3. Relationalität von Person: Selbst-/Weltbezug.

Wahrgenommene individuell in schriftlicher oder bildhafter Form festgehalten werden. (vgl. Denner, 2013, S. 91)

(3) Perspektivenwechsel: Fremdwahrnehmung

Wie fühlt sich die Praktikantin/der Praktikant? Was könnte der Schüler/die Schülerin über diese Situation denken? Wie könnten die Eltern ihre Sichtweise begründen? Im Zentrum stehen Praxis und Person. Geschieht die Fallarbeit innerhalb einer Studierendengruppe, können verschiedene Perspektiven verteilt werden, um ein vielschichtiges und möglicherweise widersprüchliches Bild der beschrieben Situation zu erhalten. Auf diese Weise gelangen die Studierenden zu vertieften Einsichten über die beschriebene Unterrichtssequenz. Für die Weiterarbeit ist es nun wichtig, die eingenommenen Rollen zu verlassen und eine sach- und fachbezogene Reflexion zu ermöglichen. (vgl. Denner, 2013, S. 92)

(4) Formulierung des Klärungsbedarfs - Bildung von Hypothesen

Welche Aspekte bedürfen einer Klärung? Lassen sich hierauf Hypothesen und Annahmen formulieren?

Beispiel: Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist belastet (Hypothese) – Was beeinflusst die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Schüler? Wie sieht eine gelingende Schüler-Lehrer-Beziehung aus? (Klärungsbedarf)

Die Wechselbeziehung zwischen Hypothese und Klärungsbedarf ermöglicht eine intensive Weiterarbeit in nachfolgenden Schritten. Sie bietet die Grundlage, um Handlungsstrategien zu entwickeln und notwendiges Wissen aufzubauen. (vgl. Denner, 2013, S. 95) Hierdurch wird die theoriegeleitete Vertiefung vorbereitet und ein durch Fallarbeit angestrebter Kompetenzzuwachs ermöglicht, welcher sich deutlich auf die Professionalisierung der Studierenden auswirken kann.

(5) Einbezug von Theorieangeboten zur Stützung und Korrektur von Hypothesen bzw. zur Klärung von Fragen

Vorhandenes Wissen und Erfahrungen werden zur Klärung der aufgekommenen Fragen mit neuem Wissen verknüpft. Hierfür ist die Arbeit mit Fachliteratur und das Gespräch mit anderen Teilnehmenden äußerst wichtig (vgl. Denner, 2010, S. 114). Dieses situative Lernen ermöglicht es, neues Wissen auf reale und damit authentische Anforderungssituationen bezogen zu erwerben und ist damit für die Studierenden leichter zugänglich. Es wird kontextgebunden erworben und erhält biografischen Bezug (vgl. Tenorth & Tippelt, 2007, S. 661).

(6) Erarbeitung von Lösungs- und Handlungsoptionen

Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich aus der beobachteten Situation? Ausgangspunkt für die Erarbeitung von Handlungsalternativen ist das neu erworbene Wissen sowie der zuvor festgelegte Klärungsbedarf. Zudem orientiert sich die Gruppe an den vier Betrachtungsebenen *Fallarbeit*²⁷, *Institutionsanalyse*²⁸, *Unterrichtsanalyse*²⁹ und *Selbstthematisierung*³⁰ (Denner, 2010, S. 116). Auf dieser Grundlage werden Handlungsoptionen entwickelt, welche beispielsweise im Rahmen von Rollenspielen oder Gesprächen erprobt werden können. Insbesondere vor dem Hintergrund, durch Fallarbeit neue Handlungsoptionen zu entwickeln und damit die Anbahnung eines pädagogischen Handlungsrepertoires bereits im Lehramtsstudium zu fördern, aber auch Handlungen auf der Grundlage theoretischen Wissens begründen zu können, ist der sechste Schritt einer reflexiven Fallarbeit höchst bedeutsam (vgl. Denner, 2013, S. 16).

(7) Einsichten und Erkenntnisse: Ergebnisse festhalten

Was nehme ich mit? Woran möchte ich weiterarbeiten?

Nun werden Selbstreflexion und fachbezogene Reflexion miteinander verbunden. Ein schriftliches Festhalten der Ergebnisse und/oder Blitzlichtrunden im Rahmen der Beratungsgruppe verdeutlichen zukünftige Ziele. Die weitere Professionalisierung kann von den Studierenden verantwortungsvoll in die Hand genommen werden. (vgl. Denner, 2013, S. 97)

An den aufgeführten Meilensteinen einer reflexiven Fallarbeit wird deutlich, wie wichtig eine kompetente Anleitung auf dem Weg der Professionalisierung ist. Insbesondere die Betreuenden in Hochschule und Schule mit ihren Anleitungs-, Beratungs- und Unterstützungskompetenzen spielen beim Aufbau reflexiver Kompetenzen und der Vermittlung von Theorie, Praxis und Person eine große Rolle (vgl. Schwenk & Denner, 2012, S. 22). Diese sind neben den Vorkenntnissen und schulpraktischen Erfahrungen der Studierenden wichtige

²⁷ z.B.: Wie könnte die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer verbessert werden (dem Schüler Wertschätzung vermitteln)? Hierbei werden die Interaktion und Beziehungsdynamik analysiert (vgl. Denner, 2013, S. 86).

²⁸ z.B.: Was könnte die Schule an ihrer Organisation ändern? (Einführung von klassenübergreifenden Regeln) Nimmt die Institution Schule, ihre Organisation und Dynamik in den Blick (vgl. Denner, 2013, S. 86).

²⁹ z.B.: Was könnte die Lehrkraft am Aufbau der Stunde ändern, damit alle Kinder motiviert sind? (die Kinder bei der Themenwahl miteinbeziehen) Inhaltliche, methodische und didaktische Entscheidungen und Handlungen werden analysiert (vgl. Denner, 2013, S.86).

³⁰ z.B.: Wie möchte ich in Zukunft meine Lehrerrolle gestalten? (Lernpartner) Selbstreflexion von Person und Berufsrolle bzw. Praktikantenrolle (vgl. Denner, 2013, S.86).

Einflussfaktoren auf dem Weg der Professionalisierung (vgl. Lüsebrink & Grimminger, 2014, S. 202).

3.1.2 Lehrende als Motor für eine gelingende Professionalisierung "Auf die Lernbegleitung kommt es an" (Hesse & Lütgert, 2020, S. 9).

Florian Hesse und Will Lütgert pointieren mit ihrer Aussage die Rolle von Lehrenden auf dem Weg der Professionalisierung und stellen mit diesem Zitat zugleich eine nahe Verbindung zu den Ergebnissen von John Hatties (2018) Studien her, die einen engen Zusammenhang zwischen dem Können und Wissen von Lehrkräften und dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern nachgewiesen haben. Diese Korrelation gilt auch für Lernprozesse in der Erwachsenenbildung. Lehrende haben mit ihren Kompetenzen und Wissen erheblichen Einfluss auf die Lernentwicklung der Studierenden, können diese fördern, weiterentwickeln, aber auch verhindern.

Um der Aufgabe gerecht zu werden, die Studierenden bei der Verknüpfung zwischen Theorie, Person und Praxis zu unterstützen, ist eine passgenaue Abstimmung von Lernsituationen und Lernvoraussetzungen bedeutsam (vgl. Bolle & Denner, 2013, S. 104). Lernprozesse müssen am Entwicklungsstand der Studierenden orientiert sein und die Weiterentwicklung der Studierenden fördern. Um Praxiserfahrungen, wie beispielsweise eine dokumentierte Schülerbeobachtung für eine professionelle Kompetenzentwicklung nutzen zu können, ist eine Reflexion notwendig, welche Verbindungen zu professionellen Wissensbeständen ermöglicht (vgl. Schnebel, 2019, S. 14). Hierfür ist es wichtig, dass eine reflektierte Praxis von Experten begleitet und unterstützt wird, um Möglichkeiten für die Aneignung von Kompetenzen und damit von professionellem, pädagogischem Handeln zu bieten (vgl. Bauer, 2009, S. 83). Zuerst müssen die Studierenden jedoch selbst eine Lernbereitschaft zeigen und ihre Professionalisierung verantwortungsvoll in die Hand nehmen. Nicht nur im Rahmen einer reflexiven Fallarbeit, sondern auch in Unterrichtsnachbesprechungen ist es daher wichtig, dass die Novizinnen und Novizen die Beratungs- und Betreuungssituationen als Lernsituationen begreifen und Kritik nicht als Angriff auf die eigene Person wahrnehmen, sondern als Möglichkeit daran zu wachsen und als Impuls für eine Weiterentwicklung (vgl. Esslinger-Hinz, 2014, S. 23). Lehrende in Unterrichtsnachbesprechungen, erziehungswissenschaftlichen Begleitseminaren oder Supervisionen können dies den Studierenden vermitteln, indem sie zunächst den (angehenden) Lehrkräften ihren Entwicklungsbedarf bewusst machen. Durch das Experten-Novizen-Paradigma und etwa die Thematisierung der schulpraktischen

Kompetenzentwicklungsfelder erkennen die Studierenden persönliche Entwicklungsaufgaben und nehmen die Professionalisierung als Langzeitprojekt wahr. Damit die Studierenden Kritik als Ausgangspunkt für eine Weiterentwicklung erkennen, ist es wichtig, die Professionalisierung als gemeinsame Aufgabe von Lernenden und Lehrenden wahrzunehmen. Die Lernenden sollen das Gefühl bekommen, dass sich die Lehrenden für ihren Entwicklungsprozess interessieren und sie wichtig sind. (vgl. Schumacher & Denner, 2017, S. 293 ff) Aus diesem Grund ist es elementar, dass Lehrende nicht die Rolle einer Beurteilungsperson einnehmen, sondern vielmehr eine co-konstruktive Rolle verkörpern (vgl. Esslinger-Hinz, 2014, S. 24). Diese Form der Kooperation beinhaltet, dass Lehrende und Studierende gemeinsam an der Aufgabe der Professionalisierung arbeiten und diese durch vielfältige Anregungen und Reflexion stetig weiterentwickeln (vgl. Futter, 2017, S. 60). Ein wichtiger Motor für die Professionalisierung und Lernprozesse der (angehenden) Lehrkräfte, ist die Formulierung von Feedback³¹ (Buhren, 2015). Im Allgemeinen kann Feedback "direkt, indirekt, mündlich, schriftlich, einmalig, mehrmalig, summativ, formativ, individuell, kollektiv und nicht zuletzt konstruktiv oder eben nicht konstruktiv" (Resch, 2019, S. 101) gestaltet sein. Um der Aufgabe gerecht zu werden, Professionalisierungsprozesse in Gang zu setzen und zu begünstigen, ist es in Lehr-Lernprozessen im Rahmen der Lehrerbildung wichtig, konstruktives Feedback zu geben, welches den Studierenden die Möglichkeit gibt, sich weiterzuentwickeln und ein Weiterlernen nicht überflüssig macht oder verhindert (vgl. Denner & Hoffmann, 2013, S. 169).³²

Letztendlich ist die Fähigkeit der Vermittlung zwischen Theorie, Person und Praxis und damit auch die Reflexionsfähigkeit auf die Unterstützung von Lehrenden und die Schaffung von geeigneten Lerngelegenheiten angewiesen, damit aus einem impliziten Wissensbestand explizites Wissen generiert werden kann (vgl. Denner, 2013, S. 48).

3.2 Reflexivität – Der Kern pädagogischer Professionalität

"Reflexion wird als zentrale Voraussetzung für die Bewältigung komplexer, divergenter Situationen und Handlungsanforderungen erachtet" (Pachner, 2013, S. 5) und gilt damit als "Schlüsselkompetenz von Professionalität" (Combe & Kolbe, 2004, S. 835) im Lehrerberuf. Wie in den beiden Aussagen von Pachner sowie Combe und Kolbe beschrieben, kann die

³¹ Feedback wird im Rahmen dieser Arbeit als *Hilfe zur Selbsthilfe* verstanden. Es ist vom Begriff der Beurteilung abzugrenzen, da ausschließlich Beobachtungen, Wahrnehmungen oder Verbesserungspotentiale aufgezeigt werden. Vertiefende Informationen hierzu in Resch (2019, S. 101).

³² Verwiesen sei hierbei beispielhaft auf Beate Grabbe (2001), welche versucht die Unterschiede zwischen Lob und Ermutigung zu verdeutlichen und damit aufzeigt, wie konstruktives Feedback formuliert werden sollte.

Fähigkeit zur Reflexion als Basis für ein professionelles Handeln und damit für die Ausbildung pädagogischer Kompetenzen angesehen werden (vgl. Bauer, 2005a, S. 29). Letztendlich geht es darum, "angehende Lehrpersonen so zu qualifizieren, dass sie Theorie und Praxis in der Ausbildung miteinander in Beziehung setzen und so einen Reflexionsprozess vollziehen können, der den Kompetenzaufbau unterstützt" (Reintjes, Bellenberg & Im Brahm, 2018, S. 10).

Corinne Wyss (vgl. 2008, S. 9) leitet die Bedeutsamkeit der Entwicklung und Förderung von Reflexion in der Lehrerbildung aus zwei Perspektiven ab:

- Aus unterrichts- bzw. erziehungswissenschaftlicher Sicht dient Reflexion zur Analyse des eigenen Unterrichts und ermöglicht die Generierung von Handlungsalternativen, wodurch die Qualität des Unterrichts kontinuierlich überprüft, gesichert und weiterentwickelt wird.
- Aus pädagogischer und psychologischer Sicht kann eine Selbstreflexion die Differenz zwischen den eigenen Ansprüchen und realen Handlungsmöglichkeiten verringern, indem das eigene Handeln stets selbstkritisch reflektiert wird. Dadurch hängen reflexive Fähigkeiten ebenso eng mit der Lehrergesundheit zusammen.

In den Aufbau von reflexiven Kompetenzen und damit in die Verbindung zwischen Theorie, Person und Praxis zu investieren, lohnt sich letztendlich nicht nur für die angehende Lehrkraft, sondern auch für spätere Kollegen, Schüler und Eltern (Denner, 2013, S. 89).³³

3.2.1 Reflexion – Begriffsbestimmung und Formen

Reflexion (lat. reflectere - zurückbeugen) meint gemäß Leonhard et al. (2010, S. 117) eine "interne komplexe metakognitive Aktivität", welche von außen nicht sichtbar ist, jedoch bewusst abläuft. Reflexion orientiert sich an konkretem Handeln und entsteht, wenn sich eine Person mit der Umstrukturierung, Rekonstruktion oder Strukturierung einer Situation oder eines Problems, einer Erfahrung oder einer Handlung, oder auch der Umstrukturierung, Rekonstruierung oder Strukturierung von Wissen oder Einsichten beschäftigt (vgl. Leonhard et al., 2010, S. 112; vgl. Schwenk & Denner, 2012, S. 24). Dabei kann es sich um eine

³³ Der Aufbau von (reflexiven) Kompetenzen ist auch bezogen auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) bedeutsam. Diese besagt, dass die Menschen nach der Erfüllung ihrer psychologischen Grundbedürfnisse (Kompetenz, Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit) streben. Werden die Studierenden beim Aufbau von Fähigkeiten unterstützt, wird dem Streben nach Kompetenzerleben Rechnung getragen, die angehenden Lehrkräfte fühlen sich wohl und nehmen sich als selbstwirksam wahr.

Selbstreflexion, die Reflexion über eine eigene Handlung, eine Fremdreflexion, die Reflexion über die Handlung einer anderen Person, oder eine Gruppenreflexion, eine Reflexion innerhalb einer Gruppe über eine eigene Handlung, handeln (vgl. Wyss, 2013, S. 48). Im pädagogischen Kontext werden darüber hinaus Emotionen, Assoziationen und Intuitionen miteinbezogen, da die "pädagogische Arbeit im Dialog und in Beziehung zwischen den Beteiligten geschieht" (Denner, 2010, S. 108). Während der Reflexion bedient sich die Person an ihrem Berufs- und Erfahrungswissen, ihrem Theoriewissen (Berufs- und Fachwissenschaft) und ihren berufstypischen Werten und Zielen, auf deren Grundlage sie schließlich die Beziehung zwischen Handlung und Wirkung untersucht (vgl. Bauer, 1998, S. 343 ff; vgl. Denner, 2010, S. 108). Rainer Bolle (2013, S. 208) spricht im Kontext der Lehrerbildung darüber hinaus von einer theoriegeleiteten Reflexion und betont damit die Verbindung zwischen Reflexion und Theorie. Die reflektierende Person beugt sich auf die Theorie zurück und ordnet das Erlebte hermeneutisch und handlungstheoretisch ein (vgl. Bolle, 2013, S. 208). Erst eine Verbindung von Theorie und Praxis, also die Stützung des Erlebten durch wissenschaftliches Wissen, macht eine Reflexion schließlich professionell (vgl. Wolters, 2015, S. 213). Eine theoriegeleitete Reflexion ermöglicht darüber hinaus, eine aktive Distanz zum Erlebten zu entwickeln und ist dadurch auch in Bezug auf die Lehrergesundheit bedeutsam (vgl. Bolle, 2013, S. 209). Letztendlich beinhaltet die Reflexion "den Blick auf die eigene Person, die Analyse einer vergangenen und/oder die Antizipation einer zukünftigen Situation und auf die verfügbaren Bestände theoretischen Wissens" (Leonhard et al., 2010, S. 112). Folglich geht sie über das Nachdenken einer Situation oder Handlung hinaus und kann zukünftige Handlungen maßgeblich beeinflussen.

Im Allgemeinen sind drei Formen von Reflexion zu unterscheiden: Eine Reflexion *in* der Handlung, eine Reflexion *über* die Handlung und eine Reflexion *nach* der Handlung oder Situation (vgl. Denner, 2013, S. 82). Sowohl bei der Reflexion *in* einer Situation oder Handlung als auch bei der Reflexion *über* eine Situation oder Handlung, "ist die handelnde bzw. in die Situation involvierte Person auch die Reflektierende" (Schwenk & Denner, 2012, S. 24). Die beiden Formen unterscheiden sich lediglich in ihrer zeitlichen Perspektive. Donald A. Schön (2009, S. 54) bezeichnet die Reflexion in einer Handlung oder Situation als *reflection-in-action*. Diese wird durch unerwartete Ergebnisse und Wirkungen des eigenen Handelns, demnach eine problematische Situation, angeregt und erfolgt in der konkreten Praxissituation. Ein Handlungsdruck ist bestimmend für diese Form von Reflexion (vgl. Wyss, 2008, S. 4). Um Entwicklungsmöglichkeiten anzubieten reicht jedoch eine Reflexion in der

Situation nicht aus. Eine Erweiterung durch die Reflexion über die Handlung (reflectionabout-action) ist in diesem Zusammenhang sinnvoll. Damit ist die genaue Analyse der unterrichtlichen Situation gemeint, welche zeitlich von der Handlung getrennt abläuft. Zusammenhänge und Wirkungen zwischen dem eigenen Verhalten und der klärungsbedürftigen Situation werden beispielsweise im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen untersucht und Theoriebezüge werden hergestellt. (vgl. Denner, 2013, S. 84) Denner (2013, S. 84) betont als dritte Form der Reflexion die Reflexion nach einer Handlung in Bezug auf Supervisionen, Unterrichtsbesprechungen und auch reflexive Fallarbeit. Hierbei bauen die Studierenden vor dem Hintergrund eines angeleiteten Settings "ein praxisbezogenes und theoretisch begründetes Reflexions- und Handlungswissen" (Schwenk & Denner, 2012, S. 24) auf, welches sie auf dem Weg der Professionalisierung voranbringt. Der wesentliche Unterschied zu den anderen beiden Reflexionsformen besteht darin, dass sich handelnde und reflektierende Person unterscheiden können. Trotzdem sind die Studierenden innerlich beteiligt. Dies ist eine übliche Vorgangsweise für die Supervision und berufsbezogene Reflexion im Rahmen des Lehramtsstudiums und ermöglicht die Fokussierung auf Aspekte wie Selbstwahrnehmung und Perspektivenwechsel beim Hören bzw. Lesen des Fallbeispiels. Hinzu kommen Erklärungsversuche in Form von Literaturarbeit und Bezügen zu eigenem Theoriewissen und schließlich das Ziehen von Handlungsoptionen. (vgl. Denner, 2013, S. 84) Auf diese Weise können angehende Lehrkräfte zunehmend der Begründungspflicht ihrer Handlungen gerecht werden und professionell handeln. Reflexionsprozesse dienen damit keinem Selbstzweck, sondern zielen vielmehr auf verbessertes Handeln ab. (vgl. Korthagen & Kessels, 1999)

3.3 Der Reflexionsprozess

Mit dem *Reflexionszyklus* (Denner & Gesenhues, 2013, S. 77) und dem *Prozessmodell ERTO* (Krieg & Kreis, 2014, S. 106) wird versucht, den Prozess der systematischen Reflexion bei der Konfrontation mit Praxissituationen bzw. Fallbeispielen darzustellen. Wie bereits Korthagen & Kessels (1999) mit dessen ALACT-Modell, stellen sowohl Denner & Gesenhues (2013) als auch Krieg & Kreis (2014) die Reflexion als einen zyklischen Prozess dar, an dessen Anfang eine Erfahrung oder sonstige Formen der Konfrontation mit schulischer Praxis stehen (vgl. Krieg & Kreis, 2014, S. 106). Dieser wird in Gang gesetzt, wenn Studierende dazu aufgefordert werden, "in der selbstreflexiven Auseinandersetzung mit schulischen Szenen [...] Theoriebezüge herzustellen und diese bei der Analyse des zu klärenden Sachverhalts zu nutzen" (Schumacher & Denner, 2017, S. 297). Gelingt dies den Studierenden, wird

ein praxisbezogenes und theoretisch begründetes Wissen über Reflexion, aber auch über pädagogische Handlungen aufgebaut, welches die Studierenden in ihrer Professionalisierung voranbringt und zugleich Anknüpfungspunkte zu ihrem eigenen Erfahrungsraum liefert (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 77).

Um den Reflexionsprozess, welcher bei der Auseinandersetzung mit Fällen ausgelöst wird, zu beschreiben, wird in einem ersten Schritt auf den *Reflexionszyklus* von Denner & Gesenhues (2013) eingegangen. Daran anschließend liefert die Auseinandersetzung mit dem *ERTO-Modell* von Krieg & Kreis (2014) weitere wichtige Anregungen für die weiterführende Arbeit, die den Reflexionszyklus weiter ergänzen.

3.3.1 Der Reflexionszyklus als Bezugsgröße

Damit der Weg vom Novizen zum Experten gelingen kann, ist die Reflexion, also die Wahrnehmung, Analyse und Interpretation von unterrichtlichen Situationen eine wichtige Bedingung. Der *Reflexionszyklus* (Abb. 10) veranschaulicht die reflexive Begegnung mit Szenen aus dem Schulalltag, welche das Herstellen von Theoriebezügen und eine Analyse desselbigen erzeugen. Gelingt es den Studierenden die einzelnen Schritte des Reflexionszyklus zu durchlaufen, werden die drei Vermittlungsachsen Theorie, Praxis und Person miteinander verbunden (vgl. Schumacher & Denner, 2017, S. 298).

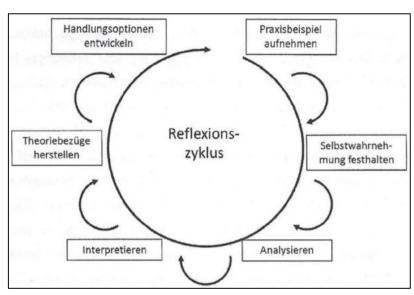


Abb. 10: Der Reflexionszyklus (Denner & Gesenhues, 2013, S. 77)

Der Auslöser einer reflexiven Auseinandersetzung bildet die Konfrontation mit einem *Praxisbeispiel*. Wird der weitere Verlauf durch eine intensive Beschäftigung mittels geeigneter Leitfragen begleitet, werden die Studierenden bei der Verbindung zwischen Praxis, eigener Person und theoretischen Wissensbeständen unterstützt (Teil II, Abschnitt 6.3).

Introspektive Aspekte wie Selbstwahrnehmung und Perspektivenwechsel spielen bei einem ersten Schritt der Auseinandersetzung eine große Rolle und ermöglichen eine personenbezogene Annäherung (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 79). Diese ist insbesondere wichtig, damit das Erlebte nicht zum "bloßen Widerfahrnis" (Herzog et al., 2017, S. 169) wird, sondern als Ausgangspunkt für nachhaltige Lernprozesse dient. Durch eine Verknüpfung mit der eigenen Person, wie beispielsweise der Bezug zu biografischen Erfahrungen, erhält das Erlebte eine Bedeutung (vgl. Herzog et al., 2017, S. 169). Im Rahmen einer daran anschließenden systematischen Analyse der Situation, des Sachverhalts, des Subjekts oder Objekts wird die Situation in ihre einzelnen Bestandteile zerlegt, geordnet, ausgewertet und genau untersucht. Dies geschieht in zeitlicher, methodischer, inhaltlicher und interaktiver Hinsicht. (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 78) Hierbei wird insbesondere der "Zusammenhang zwischen der Qualität der Unterrichtsplanung, dem gestalteten Lehr-Lernsetting und der Effektivität des durchgeführten Unterrichts" (Denner & Gesenhues, 2013, S. 78) in den Blick genommen, woraufhin die Reflektierenden zu neuen Einsichten gelangen. Die *Interpretation* des Fallbeispiels erfordert schließlich Erklärungsansätze, welche auf der Basis von Theorien gestellt werden. Gelingt den Studierenden eine intensive Auseinandersetzung mit der präsentierten Schulpraxis, gehen sie bei der Interpretation hermeneutisch und argumentativ vor, deuten Handlungsweisen und Probleme und suchen mögliche Ursachen hierfür. (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 78) Auf diese Weise wird "unter Einbezug von biografisch gestützten Erfahrungen, von subjektiven Theorien und wissenschaftlich gestützten Erklärungsansätzen" (Denner & Gesenhues, 2013, S. 78) ein plausibles und theoriegestütztes Erklären und Deuten möglich. Dieses dient als Grundlage, um schließlich Handlungsschritte zu entwickeln, welche je nach Setting durch Erprobung überprüft werden können. Letztendlich wird die Entwicklung der Handlungsfähigkeit durch den Reflexionszyklus als ein dauerhaft zyklischer Prozess der Berufstätigkeit beschrieben, welcher ohne weiteres auf Reflexionsprozesse im späteren Berufsalltag übertragen werden sollte und dadurch eine individuelle Professionalisierung befördert. (vgl. Denner, 2000, S. 66 ff)

Aus der Abbildung und der anschließenden Erläuterung lässt sich ableiten, dass die Analyse und Interpretation von unterrichtlichen und pädagogischen Situationen zum alltäglichen Geschäft von Lehrkräften gehört und diese nach und nach zu professionellem Handeln führt. Insbesondere der Blick auf das Experten-Novizen Paradigma und das Modell professionellen pädagogischen Handelns in Verbindung mit dem Reflexionszyklus verdeutlichen, dass

das pädagogische Handlungsrepertoire und der Weg zum Experten von erworbenem Wissen lebt, welches durch Erfahrungen und damit verbundenen Reflexionsprozessen entsteht.

3.3.2 Das Prozessmodell ,ERTO' – vier Ebenen der Reflexion

Auch das Prozessmodell 'ERTO' von Krieg & Kreis, welches dem Reflexionszyklus von Denner & Gesenhues sehr ähnelt, ist von einem zyklischen Aufbau der Reflexion geprägt (Abb. 11). Indem verschiedene Ebenen von Reflexion präsentiert werden, gewährt dieses Modell jedoch weitere wichtige Einblicke in verschiedene Formen der Auseinandersetzung mit *Ereignissen*.

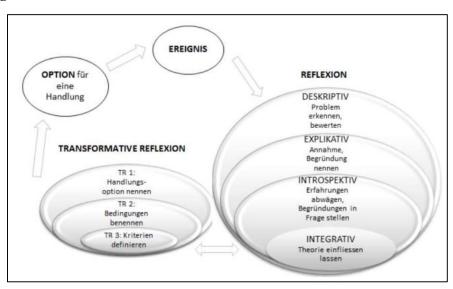


Abb. 11: Prozessmodell ERTO (Krieg & Kreis 2014, S. 106)

Der Zyklus von Ereignis, Reflexion, Transformation und Option zeigt unterschiedliche Reflexionsformen auf, die sich von einer reinen Beschreibung des Ereignisses oder der Situation klar abgrenzen lassen und unterschiedliche Reflexionsqualitäten aufweisen (vgl. Krieg & Kreis, 2014, S. 106). Reflexionsprozesse folgen gemäß dem *ERTO-Modell* zunächst auf ein problematisches Ereignis oder eine beschriebene Situation, welche einer Reflexion bedürfen. Diese kann schließlich auf vier Ebenen stattfinden. Bei einer *deskriptiven Reflexion* wird das erlebte Ereignis geschildert und mindestens eine Bewertung oder das Erkennen eines Problems werden genannt. Allerdings werden keine Gründe für die Bewertung oder das Problem geäußert (vgl. Krieg & Kreis, 2014, S. 106). Bei einer *explikativen Reflexion* tritt eine Annahme, ein Grund oder eine Ursache zur Begründung des Ereignisses hinzu. Werden mehrere Begründungen und Ursachen genannt, in Frage gestellt und aufeinander abgewogen sowie beispielsweise durch eigene Erfahrungen erweitert, spricht man von einer *introspektiven Reflexion*. Gelingt es den Reflektierenden zudem Theoriebezüge herzustellen, sind sie dazu fähig, *integrativ* zu reflektieren. Eine *transformative Reflexion* kann schließlich

auf "allen Ebenen des Reflektierens parallel zum Reflexionsprozess auftreten" (Krieg & Kreis, 2014, S. 106). Diese meint die Entwicklung von Handlungsalternativen und damit die Verbesserung zukünftiger Handlungssituationen. Hierbei kann zwischen einer einfachen Nennung von Handlungsoptionen (Ebene 1), der Nennung von Bedingungen, bei welchen die Handlungsoptionen gezeigt werden sollten (Ebene 2) und Kriterien, die das Gelingen beurteilen könnten (Ebene 3) unterschieden werden (vgl. Krieg & Kreis, 2014, S. 106).

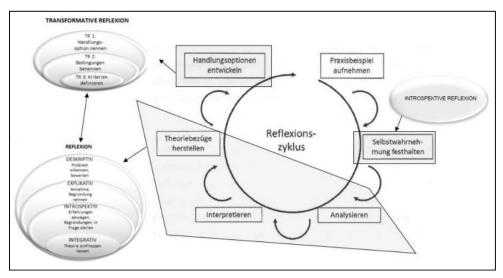


Abb. 12: Verschmelzung der Reflexionsmodelle (eigene Darstellung, Inhalte entnommen aus Abb. 10 und Abb. 11)

Abbildung 12 zeigt eine mögliche Verbindung des *Reflexionszyklus* von Denner & Gesenhues mit den Reflexionsweisen des *Prozessmodell ERTO*. Während Denner & Gesenhues (2013) die intensive Auseinandersetzung mit Praxisbeispielen durch eine Analyse, Interpretation und Herstellung von Theoriebezügen beschreiben, geben Krieg & Kreis (2014) konkrete Einblicke, wie die Reflexion im Kontext der Analyse, Interpretation und der Bezugnahme zu Theorien aussehen kann. Eine Verbindung dieser beiden Modelle ermöglicht tiefgreifende Einblicke in Reflexionsprozesse, welche durch reflexive Fallarbeit ausgelöst werden können.

4. Zusammenfassende Erkenntnisse

Bisherige Darstellungen geben wichtige Einblicke in die Komplexität der Lehrerprofession und verdeutlichen die Bedeutsamkeit von Reflexivität im Zusammenhang mit der Professionalisierung im Lehrerberuf. Insbesondere die Ausführungen zum Experten-Novizen-Paradigma (Koch-Priewe, 2002) und zum Modell professionellen pädagogischen Handelns (Bauer et al., 1996) verdeutlichen hierbei die Professionalisierung als einen lebenslangen Prozess, welcher bis zum Austritt aus dem Berufsleben und somit über die gesamte

Berufsspanne hinweg andauert. Gerade das Experten-Novizen-Paradigma kann Studierenden zu Beginn ihrer Ausbildung, aber auch erfahrenen Lehrkräften ihren Entwicklungsbedarf aufzeigen und nimmt aufgrund dessen eine bedeutende Rolle bei Professionalisierungsprozessen ein. Zudem verdeutlicht es notwendige Entwicklungsschritte und gibt dadurch handlungsweisende Ratschläge. Das Modell professionellen pädagogischen Handelns dokumentiert schließlich die Bedeutsamkeit der Herausbildung eines professionellen Selbst durch Erfahrungen und den Aufbau eines pädagogischen Handlungsrepertoires. Darüber hinaus verdeutlicht das Modell die Bedeutsamkeit der Verantwortungsübernahme von Handlungen, das Verwenden einer Berufssprache und die Begründung von Handlungen durch theoretische Wissensbestände der Berufswissenschaft, welche professionelles pädagogisches Handeln auszeichnen (Kap. 2.4). Mit diesen Erkenntnissen liefern Bauer und sein Forschungsteam wichtige Merkmale von pädagogisch professionell handelnden Personen, welche für die nachfolgende Studie wichtige Hinweise für Professionalisierungsprozesse geben können. Denner & Gesenhues (2013) sowie Krieg & Kreis (2014) legen in ihren Arbeiten schließlich den Fokus auf die Reflexion als wesentliches Kernelement von Professionalität. Durch die Darstellung von Reflexion als zyklischen Prozess verdeutlichen sie eine Möglichkeit, wie Professionalisierungsprozesse durch Reflexion aussehen können und geben eine Orientierung für die nachfolgende Untersuchung. Die Konfrontation mit einer Praxissituation, in Teil II eine dokumentierte Schülerbeobachtung, löst Reflexionsprozesse aus, welche bestenfalls zu einer Professionalisierung der studentischen Person führen können. Reflexive und analytische Fähigkeiten können dabei als Indikator für Professionalität angesehen werden und sollen in Teil II dieser Arbeit näher untersucht werden. Mit der Veranschaulichung des Reflexionsprozesses werden wegweisende Anregungen für die Weiterarbeit gegeben. Im Rahmen der Auswertung (Kap. 8) können des Weiteren Bezüge zum Experten-Novizen-Paradigma und zum Modell professionellen pädagogischen Handelns hergestellt werden, um einzelne Aspekte einer Professionalisierung identifizieren zu können.

4.1 Aktueller Diskurs

Ein Blick auf aktuelle Forschungsergebnisse zeigt, dass die Bedeutsamkeit von Reflexionsfähigkeiten bei Lehrkräften unbestritten ist (Leonhard et al., 2010; Syring et al., 2015; Thißen, 2019; Wyss, 2013). Allerdings kann in einer Untersuchung von jungen und erfahrenen Lehrpersonen nachgewiesen werden, dass die vorhandene Reflexionsfähigkeit und Reflexionspraxis eher kritisch zu betrachten ist und sich nicht wesentlich weiterzuentwickeln

scheint (Wyss, 2013). Dies verdeutlicht die Notwendigkeit der Förderung von Reflexionsfähigkeiten bereits im Lehramtsstudium.

Während die dreißig Teilnehmer (21 Junglehrer, 9 erfahrene Lehrpersonen) einer Untersuchung von Wyss (2013) eine starke Bewusstheit über die Bedeutung von Reflexionsfähigkeiten im Lehrerberuf aufweisen, bleiben deren Reflexionsversuche überwiegend auf einem beschreibenden Niveau und es werden kaum Handlungsmöglichkeiten thematisiert. Ebenso fehlen wichtige Theoriebezüge, um einzelne Situationen zu erläutern. Gerade in Hinblick auf das Modell professionellen pädagogischen Handelns erscheinen diese Ergebnisse fatal. Die Reflexion der Junglehrer, aber auch der erfahrenen Lehrpersonen der Untersuchung findet im Rahmen der Untersuchung eher zufällig und wenig strukturiert statt, was darauf schließen lässt, dass die Lehrpersonen keine genauen Vorstellungen über Reflexion haben. Auch die Unterschiede zwischen den jungen Lehrpersonen und den erfahrenen Lehrpersonen fallen eher gering aus, sodass nicht darauf geschlossen werden kann, dass sich die im Studium erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse im Laufe der Berufsjahre wesentlich weiterentwickeln. (vgl. Wyss, 2013, S. 8) Diese Ergebnisse machen eine systematische Förderung von reflexiven Fähigkeiten im Lehramtsstudium dringend notwendig, damit die zukünftigen Lehrkräfte über wesentliche Reflexionskompetenzen verfügen und sich auf deren Grundlage stets weiter professionalisieren können.

Inwieweit Fallarbeit bei dieser systematischen Förderung von Reflexionskompetenzen im Lehramtsstudium helfen kann, wurde von Daniela Gesenhues (2012) fokussiert. In ihrer Pilotstudie untersuchte sie sechzehn Fallarbeiten von Studierenden, die im Rahmen eines Seminars zur Entwicklung von schulischer Professionalität entstanden sind. Ausgangspunkt der reflexiven Auseinandersetzung war hierbei eine dokumentierte Schülerbeobachtung. Die Studie von Gesenhues ermöglicht wertvolle Einblicke in "schulpraxisbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden am Ende der ersten Phase der Lehrerbildung" (Denner & Gesenhues, 2013, S. 80), denn der Blick auf den Reflexionsprozess von Studierenden zeigt, dass die Befragten ein unterschiedliches Analyseverhalten aufweisen. Einige Studierende sprechen viele verschiedene Bereiche der präsentierten dokumentierten Schülerbeobachtung an, während andere sich auf einzelne Aspekte fokussieren und teilweise gar hermeneutisch vorgehen. Diese Unterschiede können schließlich auch beim Reflexionsverhalten bestätigt werden. Durch eine explizite Forderung nach Theoriebezügen im Rahmen der Fragestellung gelingt es sieben Befragten darüber hinaus Theoriebezüge zu benennen, davon fünf Personen eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen (vgl. Gesenhues, 2012, S. 85).

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Untersuchung ist, dass es manchen Studierenden zudem gelingt, auf der Basis von Analyse und Interpretation Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Gesenhues (2012) liefert damit wichtige Hinweise über die Bedeutsamkeit einer (reflexiven) Fallarbeit im Zusammenhang mit der Herausbildung von Analyse- und Reflexionskompetenzen.

Die Ergebnisse von Wyss (2008) in Verbindung mit Gesenhues (2012) zeigen, wie sich Reflexionsfähigkeiten aufbauen können, wenn diese frühzeitig, das heißt bereits im Rahmen des Lehramtsstudiums, systematisch gefördert werden. Sicherlich ist nicht bekannt, inwieweit die Teilnehmer der Untersuchung von Wyss (2013) auf Vorerfahrungen mit einer systematischen Förderung von Reflexionsfähigkeiten zurückgreifen können, allerdings ist aufgrund der Ergebnisse zu vermuten, dass die Befragten keinerlei bis wenig Erfahrungen in diversen Reflexionstätigkeiten aufweisen. Werden Studierende stattdessen bereits im Studium durch eine systematische Reflexion beim Aufbau von Fähigkeiten gestärkt, können diese im späteren Berufsleben auf diese Kompetenzen zurückgreifen und die Weiterentwicklung selbst in die Hand nehmen.

Das Augenmerk der nachfolgenden qualitativen Inhaltsanalyse besteht darin, die Ergebnisse der explorativ und qualitativ angelegten Studie von Daniela Gesenhues (2012) weiterzuführen, zu überprüfen, zu erweitern und gegebenenfalls zu korrigieren. Für optimierte Rahmenbedingungen wurde hierfür in einem ersten Schritt die Durchführung der reflexiven Fallarbeit zur Verbindung von eigener Person, Theorie und Praxis in ein erziehungswissenschaftliches Begleitseminar des integrierten Semesterpraktikums eingebettet. Dies hat zur Folge, dass die Teilnehmenden der nachfolgenden Studie sich nicht wie ein Großteil der Studierenden im Setting von Gesenhues (2012) am Ende ihrer Studienzeit befinden, sondern auf Niveau II der Kompetenzentwicklungsfeldes Reflektieren einzuordnen sind, da sie sich im integrierten Semesterpraktikum befinden (siehe Kap. 2.5.3, S. 38). Im Kontext des Begleitseminars konnten die Studierenden zudem ein Grundlagenwissen über beispielsweise die schulpraktischen Kompetenzentwicklungsfelder erlangen und mithilfe des Experten-Novizen-Paradigmas den eigenen Entwicklungsbedarf erkennen. Durch eine intensive Beschäftigung mit dem Thema der Professionalisierung kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden sich der eigenen Professionalisierung bewusst sind und diese mit Verantwortung in die Hand nehmen.

Teil II:

Eine qualitative Dokumentenanalyse studentischer Reflexionsversuche zur Untersuchung von Professionalisierungsprozessen

5. Abgeleitete Fragestellungen

Im Zentrum der Arbeit steht die Frage, inwieweit durch Fallarbeit reflexive Kompetenzen gefördert und damit Professionalisierungsprozesse in Gang gesetzt werden. Die Fokussierung liegt hierbei darauf, wie die Studierenden die einzelnen Schritte des Reflexionszyklus durchlaufen und ob durch die Arbeit mit Fällen reflexive Kompetenzen aufgebaut sowie eine Verbindung zwischen eigener Person, theoretischem Wissen und dokumentierter Praxis ermöglicht werden. Auf diese Weise können Einblicke in wichtige Professionalisierungsprozesse durch Fallorientierung im Lehramtsstudium gewonnen werden.

Den Ausgangspunkt der Reflexion liefert das Fallbeispiel eines Werkrealschülers der 6. Klasse mit dem Namen *Timo*. Dieses basiert auf einer unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Schülerbeobachtung, welche über einen längeren Zeitraum durchgeführt wurde und bereits als Grundlage der Pilotstudie von Gesenhues (2012) diente. Nachfolgende Fragstellungen orientieren sich am Aufbau des Reflexionszyklus und sind für die qualitative Inhaltsanalyse leitend:

- Wie nehmen die Studierenden die beschriebene Situation wahr?
 - ➤ Werden Bezüge zur eigenen Person hergestellt (Äußerung von persönlichen Gefühlen)? In welchem Zusammenhang werden diese geäußert?
 - ➤ Können biografische Anknüpfungspunkte benannt werden (eigene Erfahrungen/schulpraxisbezogene Erfahrungen)?
 - ➤ Übernehmen die Befragten die Perspektive einer anderen Person (Timo/Lehrperson/Praktikantin)?
 - > Gelingt den Studierenden Person und Praxis miteinander zu verbinden?
- Wie gehen die Studierenden bei der Analyse vor?
 - Was analysieren die Studierenden?
 - ➤ Analysieren sie überhaupt?
 - ➤ Wodurch zeichnet sich das Analyseverhalten der Befragten aus (Breitenanalyse/Tiefenanalyse)?
 - ➤ Gelingt ihnen eine Balance zwischen Breiten- und Tiefenanalyse?
- Wie gehen die Studierenden bei der Interpretation vor?
 - ➤ Welche Bereiche interpretieren die Studierenden? Wie begründen Studierende ihre Annahmen (Erklärungen, Ursachen)?
 - ➤ Welche Interpretationsweise wenden die Studierenden an (analytisch/ursächlich)
 - ➤ Gelingt ihnen eine Verknüpfung von Analyse und Interpretation?
 - ➤ Werden Theoriebezüge hergestellt? Auf welche Theorien wird Bezug genommen? Zu welchen Fachbereichen gehören diese (Pädagogik/Psychologie/Fachwissenschaften)? Passen die Theoriebezüge zur beschriebenen Situation? Gelingt den Studierenden eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen?

- Wie gehen die Studierenden bei der Entwicklung von Handlungsoptionen vor?
 - ➤ Geben die Studierenden generell Impulse für pädagogisches Handeln?
 - ➤ In welchen Bereichen geben sie Impulse für pädagogische Handlungsoptionen?
 - Leiten die Studierenden Handlungsmöglichkeiten aus ihrer Analyse und Interpretation ab?

6. Methode

Um die Reflexionsfähigkeiten und damit die Professionalisierungsprozesse von Studierenden im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Begleitseminars zum integrierten Semesterpraktikum zu untersuchen, wird die vorliegende qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Diese ermöglicht eine fallorientierte Vorgehensweise, bei welcher Aussagen einzelner Befragten aber auch allgemeine Aussagen in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung treten.

In einem ersten Schritt wird nachfolgend auf das Untersuchungsdesign der qualitativen Inhaltsanalyse eingegangen. Davon ausgehend wird das Sampling und das Ausgangsmaterial vorgestellt. Mit der Präzisierung der Datenerhebung und des Analyseprozesses kann das sechste Kapitel abgerundet werden.

6.1 Untersuchungsdesign

Das vorliegende Datenmaterial ist im Rahmen eines Begleitseminars zum integrierten Semesterpraktikum im Wintersemester 2018/2019 entstanden. Hierbei haben sich die Teilnehmenden vom "Begleitseminar zum ISP in der Grundschule unter Berücksichtigung des Anfangsunterrichts: Schulpraktische Basiskompetenzen systematisch entwickeln – mit Fallbeispielen und Unterrichtssituationen lernen" eingehend mit dem Thema der Professionalisierung auseinandergesetzt. Wesentliche Inhalte werden in Abbildung 13 veranschaulicht.³⁴



Abb. 13: Grundzüge der Inhalte aus dem Begleitseminar im Wintersemester 2018/2019 (eigene Darstellung)

-

³⁴ Eine Gesamtübersicht der Seminarinhalte befindet sich im Anhang S. 158

Die in Abbildung 13 dargestellten markierten Segmente entsprechen den schriftlichen Arbeitsaufträgen der Studierenden, welche von den Teilnehmern des Seminars im Laufe des Semesters angefertigt wurden. Im Rahmen der Begleitveranstaltung haben sich die Studierenden eingehend mit dem Thema der Professionalisierung auseinandergesetzt und sich beispielsweise intensiv mit den fünf Feldern schulpraktischer Kompetenzentwicklung beschäftigt (2.5.3). Gegen Ende des Semesters wurde schließlich das "Fallbeispiel Timo" von den Studierenden schriftlich bearbeitet und bei der Dozierenden Frau Apl. Prof. Dr. Liselotte Denner abgegeben. Zur eigenverantwortlichen Weiterarbeit wurde das Datenmaterial mit einem weiterführenden Feedback versehen und an die Studierenden zurückgegeben. Inwieweit dieses von den Studierenden für neue Professionalisierungsprozesse genutzt wurde, kann im Rahmen der vorliegenden Dokumentenanalyse nicht untersucht werden.

6.2 Sampling

Die Untersuchungsgruppe setzt sich aus 51 Lehramtsstudierenden (Grundschule) der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zusammen, die im Wintersemester 2018/2019 das erziehungswissenschaftliche Begleitseminar zum integrierten Semesterpraktikum besucht haben. Eine Bearbeitung der Fallarbeit war für alle Studierenden des Begleitseminars zum integrierten Semesterpraktikums verpflichtend und erfolgte nicht freiwillig. Die Teilnehmenden lassen sich hinsichtlich des Geschlechts, Semesteranzahl und Erstsprache unterscheiden (Tab. 2).

Kriterium	Kennzeichen des Samplings			
Geschlecht	2 x männlich (= 4 %)	49 x weiblich (= 96 %)	-	-
Semester	42 x 5.Semester	1 x 7.Semester	3 x 9.Semester	5 x o. A.
Deutsch als	34 x ja	3 x nein	-	14 x o. A.
Mutterspra-	_			
che				

Tab. 2: Sampling

49 Personen der Untersuchungsgruppe sind weiblich, zwei Personen männlich. Während sich 42 Personen im fünften Semester, eine Person im siebten und drei im neunten Semester ihres Bachelorstudiums befinden, machen fünf Personen keine Angabe zu ihrer Semesteranzahl. 34 Personen geben darüber hinaus an, dass Deutsch ihre Muttersprache ist, wohingegen drei Studierende äußern, Deutsch nicht als Muttersprache erlernt zu haben. 14 Personen machen keine Angabe zu ihrer Erstsprache.

-

³⁵ Angesichts einer geringen Anzahl an männlichen Studierenden wird im Folgenden auf eine Unterscheidung der Geschlechter verzichtet.

6.3 Erhebungsinstrument - Ausgangsmaterial

Die 51 schriftlichen Bearbeitungen der Studierenden basieren auf einer dokumentierten Schülerbeobachtung von Timo (S. 64). Diese wird den Teilnehmern im Rahmen des Begleitseminars zum integrierten Semesterpraktikum zur Verfügung gestellt.

In einem ersten Schritt wird das Fallbeispiel von den Studierenden gelesen. Daran anschließend werden die vier folgenden qualitativen Aufgaben bearbeitet, um die Situationswahrnehmung der Studierenden zu strukturieren:

- 1. Selbstwahrnehmung: Welche Gefühle, Gedanken und Assoziationen löst die Lektüre der Dokumentation bei Ihnen aus?
- **2. Analyse:** Bitte analysieren Sie die dokumentierte Schulpraxis! Welche Informationen und Zusammenhänge lassen sich finden?

3. Interpretation:

- Wie lässt sich die dokumentierte Schulpraxissituation interpretieren, wie einzelne Aspekte?
- Welche Theoriebezüge lassen sich aus Ihrer Sicht herstellen, die geeignet sind, den Schüler Timo sowie die pädagogische und unterrichtliche Situation zu verstehen?
- **4. Pädagogisches Handeln:** Wie könnte die pädagogische Arbeit in der Klasse fortgesetzt werden? Welche nächsten Schritte sehen Sie? Welche Vorschläge haben Sie für die Studentin am Ende des Einführungspraktikums oder die Klassen- bzw. Kooperationslehrerin?

Im Rahmen der ersten Aufgabe wird den Studierenden ihre eigene Perspektive bewusst, indem sie Gefühle, Gedanken und Assoziationen äußern und Verbindungen zu eigenen Erfahrungen als Schüler*in oder Praktikant*in herstellen. Auf dieser Grundlage entsteht in der zweiten Aufgabe die Analyse des Fallbeispiels. Die dokumentierte Schülerbeobachtung sowie die pädagogische und unterrichtliche Situation werden in ihre Bestandteile zerlegt und eingehend analysiert. Inhalte aus dem Begleitseminar, wie beispielsweise die schulpraktischen Kompetenzentwicklungsfelder können den Studierenden bei der Strukturierung helfen. Zudem zeigt der Einbezug eigener Erfahrungen, inwieweit den Studierenden die Verbindung zwischen Praxis und eigener Person gelingt. Im Rahmen der dritten Aufgabe werden die Studierenden dazu angehalten Analysiertes zu interpretieren und nach Theoriebezügen zu suchen, welche beim Verständnis der Situation helfen können. Diese liefern Ursachen und damit Erklärungen für die beschriebenen Beobachtungen. Gelingt den Studierenden die

Bearbeitung dieser Teilaufgabe, so kann von einer Vermittlung zwischen Theorie und Praxis gesprochen werden. Die letzte Aufgabe bildet das Ziel der vertieften Auseinandersetzung und fragt nach möglichen Handlungsoptionen. Impulsfragen zeigen, an wen sich mögliche Handlungsvorschläge richten können und geben hierdurch eine Hilfestellung.

Nachfolgend zeigt die in vier Teilbereiche eingeteilte Schülerbeobachtung den Ausgangspunkt der Fallarbeit:

Ich studiere:	☐ LA GS	und zwar im Semester: 5	
Meine Erstspra	ache/Mutterspra	che ist Deutsch: ☐ ja ☐ nein	

Lektüre der im Einführungspraktikum dokumentierten Schülerbeobachtung WRS, Kl. 6, Fächer: D, EWG, rR

Grundlegende Beobachtungen

Timo ist 12 Jahre alt, hat ein gepflegtes Erscheinungsbild, seine Hände sind sauber, seine Haare gewaschen. Er hat saubere und kurze Fingernägel und trägt eine feste Zahnspange. Im Unterricht trägt er eine Umhängetasche. Er sitzt in der ersten Reihe, ist ohne Nebensitzer.

Er sitzt oft seitlich, dem Lehrer abgeneigt, auf seinem Stuhl. Dabei hat er einen Arm hinter seiner Stuhllehne liegen. In einigen Stunden liegt er auch mit seinem Oberkörper auf dem Tisch. Dies führt meist dazu, dass er sich dann nicht mehr am Unterricht beteiligt. Timo sitzt selten aufrecht auf seinem Stuhl. Entweder beugt er sich über den Tisch und stützt seinen Kopf auf seiner Hand auf, beugt sich nach hinten oder er rutscht mit seinem Gesäß weit nach vorne, sodass er halb auf seinem Stuhl liegt. Timo ist Rechtshänder und beugt sich beim Schreiben stark über den Tisch.

Verhalten des Schülers

Während Gruppen- oder Partnerarbeitsphasen beginnt Timo mit anderen Schülerinnen und Schülern (SuS) über nichtunterrichtsrelevante Themen zu reden und den Unterricht zu stören. Besonders auffällig ist dies im Religionsunterricht zusammen mit dem Schüler Sascha aus der Parallelklasse zu beobachten.

Beispiel Religionsunterricht am 14.06.2012: Während des Gebets in der Einführungsphase beginnt Sascha Quatsch zu machen und wird vor die Tür geschickt. Timo beginnt nun auch zu lachen und wird ebenfalls vor die Tür geschickt. Wieder im Unterricht verfolgt er diesen aufmerksam und beteiligt sich aktiv daran.

Während des Unterrichts interagiert Timo im Allgemeinen mit den Praktikantinnen ohne Auffälligkeiten. Er beteiligt sich am Unterricht. Außerhalb des Unterrichts gibt es jedoch keine Interaktion. Timo sucht weder den Blickkontakt noch das Gespräch mit den Praktikantinnen. Zu seiner Klassenlehrerin sucht er ebenfalls keinen Blickkontakt. Er weicht den Blicken aus, indem er stets von der Tafel abgewandt auf seinem Stuhl sitzt. Nur wenn er explizit angesprochen und/oder ermahnt wird, schaut er ihr in die Augen. Dennoch beteiligt er sich am Unterricht durch Meldungen.

Zum Umgang mit Dingen des Unterrichts ist zu sagen, dass er viele Blätter nicht in sein Heft einklebt hat, einige eingeklebte Blätter haben Eselsohren. Auch die Umschläge seiner Hefte sind stark beschädigt und weisen Löcher auf. Jedoch hat er die benötigten Unterrichtsmaterialien stets dabei.

Können des Schülers

Bei der Bearbeitung von Arbeitsblättern fällt auf, dass Timo viele Rechtschreib- und Grammatikfehler unterlaufen. Fragen sind oft nur in Stichwörtern beantwortet. Außerdem hat der Schüler eine sehr unleserliche Schrift und wird daher des Öfteren dazu aufgefordert. Texte erneut in Schönschrift abzuschreiben.

Zur Lesefertigkeit und dem Leseverständnis ist zu sagen, dass er sehr schnell liest. Allerdings bleibt die Frage offen, ob er versteht, was er liest. Außerdem ist er bei vielen Arbeitsaufträgen meist einer der ersten, die fertig sind.

Arbeitsverhalten des Schülers

Motivation, Neugierde, Interesse, Lernfreude und Langeweile wechseln sich bei Timo häufig ab. Als Beispiele dienen neben der Situation im Religionsunterricht zwei weitere Unterrichtsstunden:

In der Deutschstunde am 24.05.2012 war er anfangs motiviert und am Unterrichtsgeschehen beteiligt. In der zweiten Hälfte des Unterrichts ging seine Beteiligung stark zurück. Er korrigierte seine Fehler auf seinem Arbeitsblatt nicht mehr und versuchte die anderen SuS während einer Gruppenarbeit vom Unterricht abzulenken. Nach einer Ermahnung beteiligt er sich wieder an der Gruppenarbeit. Gemeinsam kommt seine Gruppe zu einem Ergebnis.

In der WZG-Stunde am 28.06.2012 zeigt er von Anfang an Interesse. Er meldet sich zweimal während der Einführungsphase und arbeitet während dem Experiment mit. Die Aufgaben der Lerntheke erledigt er in kurzer Zeit.

Während den Unterrichtsstunden ist seine Mitarbeit sehr unterschiedlich. In manchen Stunden meldet er sich oft, in anderen weniger. Wenn er sich jedoch am Unterricht beteiligt, sind seine Beiträge durchaus an der Sache orientiert und für den Unterricht weiterbringend. In Gruppenarbeiten ist seine Konzentration auf den Unterrichtsgegenstand geringer als in Einzelarbeiten, da er sich schnell von anderen SuS zu anderen Dingen verleiten lässt.

Was Arbeitsaufträge betrifft, so ist anzumerken, dass er nicht noch einmal bei der Lehrperson nachfragt, wenn er etwas nicht verstanden hat. Erst wenn die Lehrperson merkt, dass er nicht wie erwartet arbeitet und ihn direkt anspricht, gibt er zu verstehen, dass er den Arbeitsauftrag nicht verstanden hat.

- Alter, äußeres Erscheinungsbild
- Sitzposition
- Körperhaltung
- Interaktion mit anderen Schülerinnen und Schülern/Lehrpersonen und Praktikantinnen
- Umgang mit Unterrichtsmaterialien
- Verhalten während Gruppen- und Partnerarbeit
- Rechtschreib- und Grammatikfehler
- unleserliche Schrift, schnelles Lesen
- Wechselhaftes Arbeitsverhalten anhand zweier Unterrichtsbeispiele
- Verhalten bei Nichtverstehen

6.4 Datenerhebung und Analyseprozess

Entwickelte Fähigkeiten sind wesentliche Indikatoren, die auf Professionalisierungsprozesse hinweisen können. Aus diesem Grund spielen Kompetenzen, welche durch reflexive Fallarbeit entwickelt, gefördert und sichtbar werden, im Rahmen der vorliegenden Untersuchung eine besondere Rolle. Eine Erfassung selbiger liefert Einblicke in Möglichkeiten einer Förderung und Entwicklung von analytischen und reflexiven Fähigkeiten innerhalb schulpraktischer Studien und gibt wegweisende Impulse für Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium im Kontext einer reflexiven Fallarbeit.

Eine Möglichkeit der Überprüfung des Datenmaterials liegt darin, zu untersuchen, *ob* und *wie* die Studierenden den in Kapitel 3.3.1 skizzierten Reflexionszyklus von Denner & Gesenhues (2013) durchlaufen. In diesem Zusammenhang spielen insbesondere die Analyseund Interpretationsfähigkeiten der Studierenden eine Rolle, welche (angehenden) Lehrkräften helfen können, ein pädagogisches Handlungsrepertoire aufzubauen und damit Professionalisierungsprozesse maßgeblich beeinflussen. Wie diese im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erfasst werden, zeigen nachfolgende Ausführungen. Leonhard et al. (2010, S. 120 ff) empfehlen für die Untersuchung von Fähigkeiten eine Breiten- und Tiefenuntersuchung. Dieses Vorgehen wurde bereits vielfach angewendet und ist auch für die vorliegende qualitative Inhaltsanalyse zunächst leitend (Eysel, 2006; Gesenhues, 2012; Leonhard & Rihm, 2011):

- ➤ Die *Breite* beschreibt, "über *welche* Aspekte eine Person in der Vergegenwärtigung einer Situation nachdenkt. Dabei wird der Einbezug einer Vielfalt von Faktoren als wesentlich angesehen" (Leonhard & Rihm, 2011, S. 246). Nicht nur der Kontext, sondern auch Persönlichkeitsaspekte oder institutionelle Kontexte können hierbei eine große Rolle spielen. Bei der vorliegenden Schülerbeobachtung wird untersucht, wie viele verschiedene Aspekte der dokumentierten Schülerbeobachtung die Studierenden analysieren, inwieweit sie Erklärungsansätze oder Ursachen daraus ableiten und ob bzw. welche Handlungsmöglichkeiten sie entwickeln (vgl. Gesenhues, 2012).
- Bei der Tiefe werden die, bei der Beschäftigung mit der dokumentierten Schülerbeobachtung, genannten Aspekte durch eine vertiefende Auseinandersetzung ergänzt. Bei der Analyse steht hierbei zunächst im Mittelpunkt, "wie gut die jeweiligen Beobachtungen quantitativ miteinander vernetzt sind" (Gesenhues, 2012, S. 59). Bei der Interpretation wird schließlich zwischen einer Aneinanderreihung von Theorien

und einer sinnvollen Argumentationsstruktur unterschieden. Eine sinnvolle Argumentationsstruktur zeichnet sich dadurch aus, dass die Ursachen und Erklärungen auf der Grundlage einer präzisen Analyse entstehen und durch diese belegt werden können. Des Weiteren wird untersucht, ob die Studierenden bei der Argumentation hermeneutisch oder analytisch vorgegangen sind und ob Theoriebezüge hergestellt werden. Da sich professionelles Handeln durch die Bezugnahme auf theoretische Wissensbestände auszeichnet, ist dieser Aspekt auch im Hinblick einer reflexiven Fallarbeit bedeutsam, denn professionelle Reflexion bezieht sich nicht nur auf alltagstheoretisches Wissen sondern auch auf "gesicherte wissenschaftliche Wissensbestände" (Leonhard et al., 2010, S. 123).

Die Messung von Analyse- und Interpretationsfähigkeiten kann damit als wesentliches Ziel bei der Auswertung der vorliegenden Daten angesehen werden. Diese liefert Einblicke über vorhandene Fähigkeiten der Befragten, zeigt jedoch zugleich auch einen möglichen Entwicklungsbedarf von schulpraktischen Studien und damit von reflexiver Fallarbeit auf, da diese die Entwicklung von Reflexionsfähigkeiten stets begünstigen sollten.

6.4.1 Inhaltsanalytische Auswertung der dokumentierten Arbeiten

Zunächst wird das Datenmaterial durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Eine qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich dadurch aus, dass sie den Schwerpunkt auf die Systematisierung von Inhalten legt. Ein wesentliches Merkmal liegt dabei in der Strukturierung des Materials durch Kategorien, welche wiederum eine Systematisierung der Inhalte ermöglichen (vgl. Kuckartz, 2020, S. 49).

Insgesamt lassen sich mit Rückblick auf die Pilotstudie von Daniela Gesenhues (2012) fünf Kategoriensysteme aus den analysierten Bearbeitungen gewinnen, welche in sich hierarchisch aufgebaut und an den zu bearbeitenden Fragen des Fallbeispiels orientiert sind:

- Selbstwahrnehmung: Art und Umfang
- Analyse: Analysebreite und Analysetiefe
- Interpretation: analytisch und ursächlich
- Theoriebezüge: zur Klärung von Person, Interaktion, unterrichtlicher Situation
- Pädagogisches Handeln: konkrete Vorschläge für die Lehrerin und Praktikantin

Diese fünf Kategoriensysteme werden zunächst mit ihren Hauptkategorien *deduktiv* an das Textmaterial herangetragen und in einem ersten Materialdurchlauf (15% des

Gesamtmaterials) handschriftlich am ausgedruckten Dokument erprobt und durch weitere Kategorien *induktiv* ergänzt.³⁶ Diese Mischform einer *deduktiv-induktiven* Kategorienbildung ist eine häufig angewendete Vorgehensweise im Rahmen qualitativer Inhaltanalysen, bei welcher zunächst Kategorien an das Datenmaterial herangetragen werden (deduktive Kategorienbildung) und anschließend weitere Kategorien direkt am Material induktiv gebildet werden (vgl. Kuckartz, 2020, S. 64). Da sich die Studierenden beim Bearbeiten nicht an die durch die Fragen vorgegebene Struktur der *Selbstwahrnehmung, Analyse, Interpretation (und Theoriebezüge), Pädagogisches Handeln* gehalten haben, werden alle fünf Kategoriensysteme auf den Gesamttext der Studierenden angewendet.

Daran anschließend wird das vorliegende Datenmaterial in die Software für Qualitative Forschung MAXQDA übertragen und die bis dato entstandene Kategorien werden in ein hierarchisches Kategoriensystem in MAXQDA überführt. Nun wird das Gesamtmaterial auf dieser Grundlage analysiert und durch induktive Kategorienbildung erweitert. In einem letzten Schritt wird das Gesamtmaterial durch einen zweiten Materialdurchlauf anhand des finalen Kategoriensystems systematisiert und theoriegeleitet ausgewertet.³⁷

Die einzelnen Kategoriensysteme enthalten bis zu vier Ebenen, welche direkt aus dem Textmaterial entwickelt werden und durch Kategoriendefinitionen mit Ankerbeispielen im Vorfeld definiert werden.³⁸ Die Hauptkategorie bezeichnet jeweils die Überschrift der Kategorie, welche sich in weitere Subkategorien und dazugehörige Subkategorien untergliedert.
Aus diesem Grund enthält sie keine Kodierung.

6.4.2 Erfassung der Analysefähigkeit

Unzählige Antinomien im Lehrerberuf machen es nicht möglich, Lehrkräfte in ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildung auf alle Situationen und Herausforderungen ihrer beruflichen Tätigkeit vorzubereiten (siehe Kap. 2.1). Um Handlungsroutinen im Umgang mit alltäglichen Situationen zu entwickeln, ist die Entfaltung eines "wissenschaftlich-reflexiven Habitus" (Helsper, 2001, S. 11) entscheidet. Dieser ermöglicht es, alltäglichen Situationen und damit verbundenen Antinomien mit Erfahrungswissen und einem geeigneten Handlungsrepertoire zu begegnen. Im Kontext des Lehramtsstudiums ist es deshalb wichtig, Reflexionsprozesse

-

³⁶ Zur besseren Übersichtlichkeit werden in nachfolgenden Abbildungen Kategorien, welche der Pilotstudie von Gesenhues (2012) entlehnt sind, *kursiv* dargestellt.

³⁷ Die Fallarbeit von Person 3 im Anhang S. 164 verdeutlicht exemplarisch die Vorgehensweise beim Kodierprozess. Kodierungen der einzelnen Personen können im Anhang S. 170 eingesehen werden.

³⁸ Beispielhafte Veranschaulichung des Kategorienhandbuchs im Anhang S. 159.

einzuüben und weiterzuentwickeln, da diese die Professionalisierung einer Lehrperson maßgeblich prägen können. In diesem Zusammenhang spielt unter anderem die Ausbildung und Förderung von Analysefähigkeiten eine Rolle.

Um die Analysefähigkeit, welche sich aus der Analysebreite und der Analysetiefe zusammensetzt, zu bestimmen, bietet sich eine Orientierung an dem von Daniela Gesenhues (2012) hierfür entwickelten Verfahren an. Diese Vorgehensweise ermöglicht es, die Ergebnisse der beiden Studien in Kapitel 8 miteinander zu vergleichen. Für die Erfassung der Analysefähigkeiten der Studierenden wird das erfasste Kategoriensystem "Was wurde analysiert?" in quantifizierter Weise verwendet (Denner & Gesenhues, 2013, S. 84):

In einem ersten Schritt wird die *Analysebreite* erfasst. Um die "Abdeckung der unteren Abstraktionsebene einer Person", also die Anzahl der auf der unteren Abstraktionsebene genannten Kategorien, zu berechnen, werden alle auf dieser Ebene "genannten Kategorien gezählt und durch die Anzahl aller möglichen Kategorien der unteren Abstraktionsebene dividiert".³⁹ Daran anschließend wird die "Abdeckung der mittleren Abstraktionsebene dieser Person" durch die gleiche Vorgehensweise auf der mittleren Abstraktionsebene berechnet, indem die "angesprochenen" Kategorien mittlerer Ebene durch die Anzahl der Kodierungen mittlerer Ebene dividiert werden. Die Analysebreite kann in einem dritten Schritt durch den Mittelwert der beiden Werte bestimmt werden.

Schritt 1: Abdeckung unterer Ebene = $\frac{Genannte\ Kategorien\ unterer\ Ebene}{Anzah\ Kodierungen\ unterer\ Ebene}$

Schritt 2: Abdeckung mittlerer Ebene = $\frac{\text{"Angesprochene" Kategorien mittlerer Ebene}}{\text{Anzah Kategorien mittlerer Ebene}}$

Schritt 3: $Breite = \frac{Abdeckung unterer Ebene + Abdeckun mittlerer Ebene}{2}$

Um die *Analysetiefe* zu erfassen, ist eine Berechnung der prozentualen Abdeckung der Kategorien mittlerer Abstraktionsebene notwendig. "Bei angesprochenen Kategorien mittlerer Abstraktionsebene [, welche mehr als eine Kategorie auf unterer Ebene haben⁴⁰, wird] gezählt, wie viele Kategorien sie jeweils in der unteren

_

³⁹ Die Kategorien unterer Ebene bestehen aus Begriffen der dokumentierten Schülerbeobachtung und wurden mindestens von einer studentischen Person genannt. Da diese prinzipiell jedoch von jedem Studierenden genannt werden können, entsteht eine Vergleichbarkeit der Analysebreite (Gesenhues, 2012, S. 75).

⁴⁰ Eine ungleichmäßige Verteilung der Kodierungen unterer Abstraktionsebene, Kategorien mittlerer und Kategorien höherer Abstraktionsebene, wie sie aufgrund der Schülerbeobachtung vorliegt, kann das Ergebnis

Abstraktionsebene aufweisen". Aus dem Mittelwert aller Werte ergibt sich hieraus der Wert für die Analysetiefe.

Schritt 1: Abdeckung mittlerer Ebene
$$x = \frac{Genannte\ Kodierungen\ unterer\ Ebene\ in\ mittlerer\ Ebene\ x}{Anza}$$
 Kodierungen unterer Ebene in mittlerer Ebene x

$$Schritt \ 2: \ \mathit{Tiefe} = \frac{\mathit{Abdeckung\ mittlerer\ Ebene\ 1+Abdeckun\ mittlerer\ Ebene\ 2+...+Abdeckung\ mittlerer\ Ebene\ n}}{\mathit{Anzah\ Kategorien\ mittlerer\ Ebene,\ di\ "angesprochen"\ wurden}}$$

Zur Veranschaulichung der Rechenschritte dient das Beispiel von Person 44:

(1) *Analysebreite*: Die befragte Person nennt 13 von 45 Kategorien unterer Abstraktionsebene und spricht damit 6 von 14 möglichen Kategorien mittlerer Abstraktionsebene an.

Abdeckung unterer Ebene =
$$\frac{13}{45}$$
 = 0,30

Abdeckung mittlerer Ebene =
$$\frac{6}{14}$$
 = 0.43

Analysebreite =
$$\frac{30 \% + 43 \%}{2}$$
 = 36,5%

(2) Analysetiefe: Hierfür wird die Abdeckung der Kategorien mittlerer Abstraktionsebene bestimmt. Durch die Berechnung des Mittelwerts kann die Analysetiefe ermittelt werden (Tab. 3).

Votagarian mittlerer Chana	Summe der Kategorien	Genannte Kategorien	Grad der
Kategorien mittlerer Ebene	unterer Ebene	unterer Ebene	Abdeckung
Lehrer-Schüler-Interaktion	7	4	57 %
Arbeitsmaterial	2	2	100%
Arbeitsverhalten	4	1	25%
Im Bereich Lesen	2	2	100 %
Im Bereich Schreiben	2	2	100 %
Körperhaltung	4	2	50 %

Tab. 3: Berechnung der Abdeckung der Kategorien mittlerer Abstraktionsebene

Beispielhaft: Abdeckung mittlerer Ebene (Körperhaltung) = $\frac{2}{4}$ = 0,5

Analysetiefe:
$$\frac{57 \% + 100\% + 25\% + 100\% + 100 \% + 50\%}{6} = 72 \%$$

verfälschen. Aus diesem Grund werden nur Kategorien mittlerer Abstraktionsebene gezählt, die mehr als eine Kodierung aufweisen.

69

Von den Ergebnissen ausgehend können die Studierenden anschließend in vier Typen eingeteilt werden, um die Unterschiede in deren Analyseverhalten zu verdeutlichen:

Typ I: Analysebreite

Hier werden alle Personen zugeteilt, bei welchen die Analysebreite mehr als 15 Punkte über dem erreichten Wert der Analysetiefe liegt.

Typ II: Analysetiefe

Hier werden alle Befragten einsortiert, welche bei der Analysetiefe über 15 Punkte mehr erreichen als bei der Analysebreite.

Typ III: Annäherung der Analyseweisen

Alle Personen, die ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Analysebreite und Analysetiefe aufweisen, also die Differenz zwischen beiden Werten nicht größer als fünfzehn ist und nicht kleiner als fünf ist, werden dem Typ III zugeordnet.

Typ IV: Balancierte Analysefähigkeit

Hier werden alle Personen eingegliedert, welche zwischen Analysebreite und Analysetiefe eine Differenz von weniger als fünf Punkten aufweisen und damit über eine stark ausgeprägte balancierte Analysefähigkeit verfügen.

Auf diese Weise können Einsichten in das Analyseverhalten der Befragten gewonnen werden. Allerdings muss bedacht werden, dass bei dem gewählten Auswertungsverfahren die Analysefähigkeit durch die Nennung von Begriffen erfolgt, es also durchaus sein kann, dass eine Person, welche Begriffe zusammenhangslos aneinanderreiht, genau das gleiche Resultat erhält, wie eine Person, die hermeneutisch oder dialektisch vorgeht. Außerdem ist es möglich, dass eine Person, welche sich lediglich auf eine Reflexionsweise fokussiert, trotzdem eine hohe Gesamtbewertung bei der Berechnung des Analyseverhaltens erhält. Es spielt bei dieser Form der Auswertung folglich keine Rolle, wie einzelne Aspekte miteinander verknüpft werden. Um diesen wichtigen Gesichtspunkt mit in die Auswertung einfließen zu lassen, ist es notwendig, in einem weiteren Schritt die Art der Verknüpfung von Analyse und Interpretation zu überprüfen (vgl. Gesenhues, 2012, S. 75). Dies gelingt durch die Erfassung der Interpretationsweisen.

6.4.3 Erfassung der Interpretationsweisen

Im Allgemeinen ist die Erhebung von Reflexionsfähigkeiten durch Stufenmodelle weit verbreitet (Hatton & Smith, 1995; Leonhard & Rihm, 2011; Lüsebrink & Grimminger, 2014). Allerdings ist diese Vorgehensweise aufgrund der im Rahmen dieser Schülerbeobachtung vorliegenden Fragenstellung nicht möglich, beziehungsweise würden die Ergebnisse erheblich verfälscht werden. Dies hängt damit zusammen, dass im Rahmen der dritten Fragestellung die Herstellung von Theoriebezügen konkret von den Befragten eingefordert wird, was eine Messung mithilfe von Niveaustufen ausschließt. Im Rückblick auf das skizzierte ERTO-Modell (Kap. 3.3.2) würde eine Person im Rahmen einer Stufenmessung bei einer einfachen Nennung eines Theoriebezugs direkt in die Stufe einer integrativen Reflexion eingeteilt werden. Aufgrund dieser Voraussetzungen ist es sinnvoll, die Reflexionsweisen der Studierenden zu vergleichen, um die "Qualität des Geschriebenen, die Art der Verknüpfung von Analyse und Interpretation und die daraus resultierende Bildung von eigenen Annahmen (Erklärungen oder Ursachen)" (Denner & Gesenhues, 2013, S. 94) ohne eine Einteilung in Niveaustufen vorzunehmen. Hierfür werden die Reflexionsweisen der Studierenden bezüglich Analytischer Interpretation, Ursächlicher Interpretation und Verknüpfung von analytischer und ursächlicher Interpretation eingeteilt (Denner & Gesenhues, 2013, S. 94). Des Weiteren wird das Herstellen von Theoriebezügen in einem gesonderten Kapitel betrachtet (Kap. 7.3.3) und spielt in einem ersten Untersuchungsschritt eine untergeordnete Rolle. Diese Form der Unterscheidung wird gewählt, um konkret auf den Charakter der Verknüpfung von Analyse und Interpretation einzugehen und eine Vergleichbarkeit zu den Ergebnissen von Daniela Gesenhues (2012) zu ermöglichen.

Bei der *analytischen Interpretation* handelt es sich um eine Form der *deskriptiven Reflexion* (vgl. Krieg & Kreis, 2014, S. 106). Die analytische Interpretation zeichnet sich dadurch aus, dass durch die Verknüpfung verschiedener Beobachtungen eine Art breitflächige Beschreibung entsteht. Diese ermöglicht eine Erkenntnis oder Feststellung, welche jedoch nicht weiter hinterfragt wird. Aufgrund der Verkettung von vielen einzelnen Aspekten findet sich in der analytischen Interpretation teilweise eine Reflexionsbreite, jedoch keine Reflexionstiefe. Bei einer *ursächlichen Interpretation* wird von den Befragten nach Ursachen und Erklärungen gesucht, ohne die dazugehörige Situation oder das Verhalten im Vorfeld analysiert zu haben. Dabei wird die Analyse im Vorfeld ausgelassen oder mit Begründungen und Ursachen nicht an zuvor Analysiertes angeknüpft. Folglich handelt es sich hierbei um "reine Spekulationen, da keine potenziellen Belege aus dem Text zur Begründung der eigenen

Annahmen herangezogen werden" (Denner & Gesenhues, 2013, S. 95). Diese Form der Interpretation könnte theoretisch einer explikativen Reflexion zugeordnet werden. Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, dass zwar ein Grund, eine Annahme oder eine Ursache für ein Problem geschildert werden, diese im Vorfeld jedoch nicht analysiert wurden. Diese Form einer Reflexionsweise wird im ERTO-Modell also nicht konkret berücksichtigt (vgl. Krieg & Kreis, 2014, S. 106). Gelingt es den Befragten eine Verknüpfung zwischen analytischer und ursächlicher Interpretation herzustellen, können Ursachen und Erklärungen auf der Grundlage einer zuvor angestellten Analyse des Sachverhalts generiert werden. Diese Form der Interpretation kann einer Verbindung von deskriptiver und explikativer Reflexion zugeordnet werden (vgl. Krieg & Kreis, 2014, S. 106). Durch die Nennung potenzieller Ursachen geht eine analytisch-ursächliche Interpretation stärker in die Tiefe. Selbstverständlich handelt es sich trotz alledem um Spekulationen, da eine dokumentierte Schülerbeobachtung nicht genügend Auskünfte gibt und keine weiteren Hintergrundinformationen bereithält (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 95). Allerdings entstehen die bei einer verknüpfenden Interpretation gewonnenen Annahmen auf der Basis einer Analyse des Sachverhalts und unterscheiden sich damit maßgeblich von Erklärungen, welche im Rahmen einer ursächlichen Interpretation entstehen. Studierende, die eine analytische und ursächliche Interpretation miteinander verknüpfen, eine oder mehrere Ursachen nennen und diese gar miteinander verknüpfen, gehen hermeneutisch vor und stellen eine Verbindung zwischen deskriptiver, explikativer und integrativer Reflexion her (vgl. Krieg & Kreis, 2014, S. 106).

Letztendlich ergeben sich aus den skizzierten Sichtweisen nachfolgende Interpretationsvarianten, welche in den Studierendenarbeiten untersucht werden:

- ➤ Analytische Interpretation
- > Ursächliche Interpretation
- ➤ Verknüpfung von analytischer und ursächlicher Interpretation Nennung *einer* Ursache
- Verknüpfung von analytischer und ursächlicher Interpretation Nennung mehrerer Ursachen

Innerhalb ihrer Interpretation können die Studierenden zwischen diesen Formen variieren, sodass sich einzelne Textabschnitte verschiedenen Interpretationsarten zuordnen lassen. Hinzu kommt schließlich in Abschnitt 7.3.3 eine theoriebezogene Interpretation, welche die Interpretationsfähigkeiten der Studierenden weiter ausdifferenziert. Aus den vollzogenen

Ausführungen resultiert der in Abbildung 14 dargestellte Ablauf des Reflexionszyklus, welcher als Orientierung für die Auswertung und Präsentation der Ergebnisse dient:

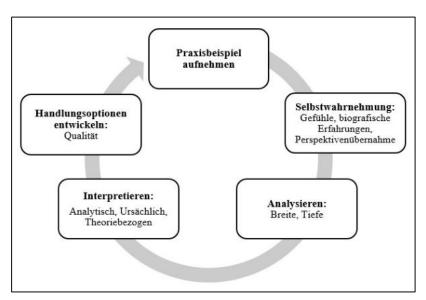


Abb. 14: Reflexionszyklus mit Erfassung einzelner Fähigkeiten (in Anlehnung an Denner & Gesenhues, 2013, S. 111)

7. Darstellung der Ergebnisse

Das siebte Kapitel gibt einen Überblick über wesentliche Ergebnisse der Kategoriensysteme

- > Selbstwahrnehmung
- ➤ Was wurde analysiert?
- ➤ Was wurde interpretiert?
- ➤ Herstellen von Theoriebezügen
- Pädagogische Handlungsmöglichkeiten

Diese werden innerhalb des *Reflexionszyklus* (Abb. 15) verortet, um den Prozess der Reflexion mit seinen einzelnen Facetten zu konkretisieren. Exemplarische Textausschnitte ermöglichen konkrete Einsichten, *wie* die Studierenden bei der Bearbeitung des Fallbeispiels vorgehen.

7.1 Selbstwahrnehmung

Zunächst erhalten die Studierenden die Aufgabe, die dokumentierte Schülerbeobachtung zu lesen. Anschließend werden die Studierenden mit der Frage, "Welche Gefühle, Gedanken und Assoziationen löst die Lektüre der Dokumentation bei Ihnen aus?" dazu aufgefordert, ihre Selbstwahrnehmung festzuhalten (Abb. 15).

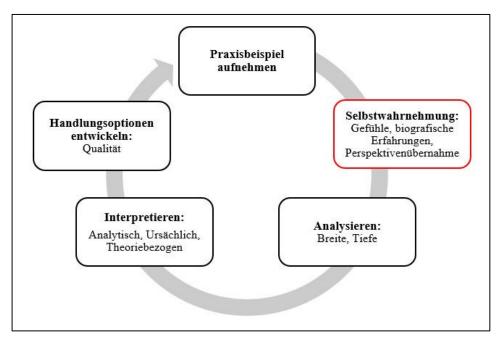


Abb. 15: Verortung im Reflexionszyklus (Denner & Gesenhues, 2013, S.77, eigene Markierung)

Um in eine erste Auseinandersetzung mit der dokumentierten Schülerbeobachtung zu treten, wählen die Studierenden sehr unterschiedliche Zugangsweisen. Elf Studierende halten innerhalb der ersten Aufgabe fest, dass die Lektüre bei ihnen sehr viele Fragen aufwirft. Person 23 versucht daraufhin, sich durch die Formulierung von Fragen dem Text zu nähern:

Nach einmaligem Lesen des Textes bin ich verwirrt, da sich mir noch kein klares Bild dieses Schülers erschließt. Denn viele wichtige Informationen, welche man zur Interpretation dieser Situation benötigt, fehlen.

Beispielsweise:

- Warum sitzt Timo in der ersten Reihe ohne Sitznachbar?
 - Wollte er allein sitzen?
 - Wollte kein anderes Kind neben ihm sitzen?
 - Hat die Lehrerin ihn auf einen Einzelplatz gesetzt, da er sonst oft abgelenkt wird oder den Unterricht stört?
- Hat Timo einen Migrationshintergrund?
- Wie interagiert er mit seinen Klassenkameraden?
 - Vermeidet er auch dort Blickkontakt?
- Verhält er sich erst seit diesem Schuljahr auf diese Weise oder schon länger?
- Hat er nur im Fach Deutsch Schwierigkeiten oder auch in anderen Fächern wie z.B. Naturwissenschaften?
- Aus was für einem Umfeld kommt er?
 - Gab es schon Elterngespräche?
 - Mit wem umgibt er sich in seiner Freizeit?
 - Hat die Studentin sich bei der Klassenlehrerin über ihn erkundigt?
- Hat er ein Pausenbrot dabei?
- Trägt er passende Kleidung? (23_Timo, Pos. 8-24)

In ihrer ersten Auseinandersetzung mit dem Praxisbeispiel beschreibt Person 23 Fragen, welche ihr im Kontext der ersten Lektüre begegnen. Auf diese Weise werden Anhaltspunkte geschaffen, welche in einer späteren Analyse und Interpretation der Situation weiter untersucht werden können. Auch Person 38 wählt diese Vorgehensweise und geht beispielsweise auf Timos Verhalten und die Interaktion zwischen Timo und Erwachsenen ein:

Was treibt ihn zu solch einem Verhalten? Warum lenkt er die anderen ab? Wieso nimmt er mal aktiv und interessiert am Unterricht teil und mal lenkt er nur seine Mitschüler ab? Wie kommt es zu diesen "Stimmungsschwankungen"? Wieso meidet er den Blickkontakt zur Lehrerin? Und wieso sucht er keine Gespräche zu den Praktikanten? Wie sind seine Materialien beschädigt? All diese Fragen stelle ich mir. (38_Timo, Pos. 7)

An den Arbeiten der beiden Studierenden ist zu erkennen, dass Ihnen durch die Formulierung von Fragen eine erste Auseinandersetzung mit den Inhalten der dokumentierten Schülerbeobachtung gelingt. Zudem wird deutlich, welche Aspekte der Beschreibung die Studierenden beschäftigt. Diese können den Befragten in der späteren Analyse und Interpretation der dokumentierten Schülerbeobachtung Impulse für eine Auseinandersetzung liefern.

Einige Studierenden beginnen bei der ersten Aufgabe direkt mit der Analyse und Interpretation des Fallbeispiels und äußern kaum oder keine Aspekte der Selbstwahrnehmung. Diese Vorgehensweise zeigt der nachfolgende Textausschnitt von Person 9:

In diesem Praxisbeispiel wird ein Junge namens Timo näher beschrieben. Er wirkt gepflegt und trägt eine Zahnspange. Mit seinen 12 Jahren befindet er sich am Anfang der Pubertät. In dieser Phase erhält die Peer-Group einen hohen Stellenwert. Jugendliche nabeln sich zunehmend von ihrer Familie ab und suchen Unterstützung und Akzeptanz unter Gleichaltrigen. Daher war ich überrascht, dass Timo in der ersten Reihe allein sitzt. Ich vermute, dass es nicht seine Entscheidung war, sondern dass diese von der Lehrkraft aus z.B. disziplinären Gründen getroffen wurde. Ich halte es für unwahrscheinlich, dass Timo selber diesen Vorschlag geäußert haben könnte, da er sich durch diesen Wunsch selbst ausgrenzen würde. (09_Timo, Pos. 9)

Diese Person beschreibt gleich zu Beginn ihrer Auseinandersetzung den Jungen Timo und sucht, ohne eine vorherige Analyse, eine Ursache für Timos Verhalten und seine Sitzposition. Zudem greift sie hierbei auf theoretische Wissensbestände zurück und erläutert die Bedeutung von *Peer-Groups*. Allerdings werden weder Aussagen zur Selbstwahrnehmung noch die Verbindung zu vergangenen Erfahrungen geäußert. Beschreibungen über Gefühle, Gedanken und Assoziationen werden ebenso ausgelassen. Diese Vorgehensweise kann bei zahlreichen Befragten festgestellt werden. Einige dieser Personen verbinden die sofortige Analyse und/oder Interpretation jedoch mit Äußerungen, welche durchaus die Selbstwahrnehmung betreffen. Hierzu ein Textausschnitt von Person 31:

Seine häufig wechselnde Stimmung macht mich in gewisser Weise traurig, weil ich in mir das Gefühl trage, dass sich Timo wohl für eine Reihe an verschiedenen Themen und Unterrichtsfächern interessiert, er dieses Interesse aber nicht richtig zeigen kann. Dies schließe ich aus der Tatsache, dass er sowohl in Religion als auch in WZG und Deutsch, was alles recht unterschiedliche Unterrichtsfächer sind, zu Beginn interessiert mitarbeitet. Die Mitarbeit und das Interesse schwinden jedoch bereits nach einer kurzen Zeit. [...]
Dieses Wechselbad spiegelt sich in seiner Mitarbeit wider. Oft scheint er wohl interessiert, was man anhand seiner Beiträge im Unterrichtsgeschehen zeigen kann. Aber auch dies scheint Tagesform oder themenmäßig abhängig zu sein. [...] Alles in allem lässt sich sagen, dass mir während der Erarbeitung der Lektüre oft Widersprüche aufgefallen sind, weshalb das Gefühl der Irritation überwiegt. (31 Timo, Pos. 11-14)

Diese Person beschreibt zu Beginn ihrer Auseinandersetzung das Gefühl der Traurigkeit, welches sie bei der Konfrontation mit der Schülerbeobachtung überkomme. Daran anschließend nennt sie zielführende Aspekte einer Analyse, auf welche sie im weiteren Verlauf ihrer Arbeit weiter eingeht. Als Fazit ihrer ersten Aufgabe hält sie fest, dass das Fallbeispiel bei ihr aus verschiedenen Gründen für Verwirrung sorge. Solch eine Verbindung

von Selbstwahrnehmung, Analyse und/oder Interpretation findet sich bei einer Vielzahl der untersuchten Dokumente.

Im Allgemeinen äußern die Studierenden verschiedene Aspekte der Selbstwahrnehmung (Abb. 16), wie ausgelöste *Gefühle* (32), den Bezug zu *biografischen Erfahrungen* (23) oder den Vollzug eines *Perspektivenwechsels* (10):

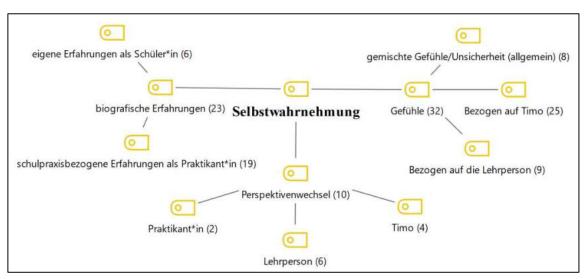


Abb. 16: Selbstwahrnehmung (eigene Darstellung durch MAXQDA)

- 32 Personen artikulieren bei der Konfrontation mit der Lektüre folgende Gefühle bezüglich Timo, der Lehrperson oder in Bezug auf die allgemeine Situation:
 - Gemischte Gefühle/Unsicherheit (allgemein) (8)
 - Bezogen auf die Lehrperson (9)
 - o Hilflosigkeit, welcher Weg als Lehrperson zu wählen ist (9)
 - o Angst vor der Konfrontation mit solchen Schülern (3)
 - Bezogen auf Timo (25)
 - o Traurigkeit über fehlende Lehrer-Schüler-Interaktion (3)
 - O Verwunderung/Verwirrung über ambivalentes Verhalten (21)
 - o Mitleid mit Timo (1)
 - o Hoffnung und Erstaunen, da Timo auch positives Verhalten zeigt (4)
 - o Bedürfnis, dem Schüler zu helfen (3)
 - Verwunderung, dass Timo eine Umhängetasche trägt (1)
 - Verärgerung/Enttäuschung über Timos Verhalten (5)

Ein Textausschnitt von Person 24 verdeutlicht diese Zugangsweise:

Es macht mich traurig, dass Timo die Lehrkraft nicht wahrnimmt, dass er keinen Blickkontakt sucht und sich komplett abtrennt von den Praktikantinnen und der Klassenlehrerin. Timo tut mir aber auch leid, weil er etwas einsam zu sein scheint. (24 Timo, Pos. 11-12)

Diese studentische Person geht auf die Interaktion zwischen Schüler und Lehrkraft bzw. Praktikanten ein und beschreibt, dass sie das Verhältnis zwischen der Lehrkraft und Timo traurig stimme. Darüber hinaus empfindet sie Mitleid gegenüber Timo und hat das Gefühl, dass der Junge einsam sei. Drei Studierende (19, 30, 38) beschreiben zudem die Angst, im späteren Beruf mit einem Schüler wie Timo konfrontiert zu werden. Hierzu ein Textausschnitt von Person 38:

Ich verspüre auch ein wenig Angst, als Lehrer später einen gleichen Fall zu haben, bei dem ich ebenso hilflos bin und keine Lösung finde. Ich bin froh zu sehen, dass Timo sich ab und an zu Wort meldet. (38 Timo, Pos. 6)

Darüber hinaus erkennt diese Person jedoch Timos Potenzial und beschreibt, dass sie froh über Timos Beteiligung am Unterricht sei. Diese Feststellung ist in Bezug auf die gesamte Untersuchungsgruppe besonders und wird nur von vier Personen (3, 28, 35, 38) im Rahmen der ersten Auseinandersetzung geäußert. Insbesondere Timos ambivalentes Verhalten beschäftigt die meisten Befragten. 21 Personen beschreiben, dass sie die beschriebene Situation aufgrund von Timos ambivalentem Verhalten verwundere und sie dadurch verwirrt seien. Person 12 erkennt beispielsweise in ihrer ersten Auseinandersetzung zahlreiche Widersprüche in Timos Verhaltensweisen und kommt darauf aufbauend zu folgendem Fazit⁴¹:

Das Verhalten von Timo scheint anfangs verwirrend. Auf der einen Seite scheint er sich nicht für den Unterricht und das Geschehen zu interessieren. Allerdings kann dies auch am Lehrerverhalten und den Aufgabenstellungen liegen, die dieses Verhalten bewirken. Auch die fehlende Ordentlichkeit in der Schrift- und Heftführung führen dazu, dass er aufgrund seiner unleserlichen Schrift viel nacharbeiten muss. Andererseits bringt er auch durchaus gute Beiträge für den Unterricht und arbeitet dann auch mit. (12_Timo, Pos. 9)

23 Personen erinnert die dokumentierte Schülerbeobachtung wiederum an eigene biografische Erfahrungen. Während einige Studierende (6) an Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit als Schüler, Mitschüler oder Geschwisterkind erinnert werden, äußern 19 Personen schulpraxisbezogene Erfahrungen aus einem Praktikum. Hierbei beziehen sich 12 Personen auf konkrete Erfahrungen aus dem zeitlich parallel stattfindenden integrierten Semesterpraktikum und entdecken ähnliche Verhaltensmuster bei den Schülerinnen und Schülern ihrer

-

⁴¹ Eine Verknüpfung von Selbstwahrnehmung, Analyse und Interpretation ist auch im nachfolgenden Beispiel zu erkennen.

Praktikumsschule. Person 26 beschreibt darüber hinaus "auch die Parallelen zwischen den beobachtenden Personen." Sie schreibt: "Beispielsweise wirkt die beobachtende Person im vorliegenden Beispiel ebenso verunsichert wie ich. (26_Timo, Pos. 11)" und teilt mit, dass die Situation sie sehr verunsichere.

Person 9 hingegen verbindet Timos Verhalten in Gruppenarbeiten mit Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und formuliert:

Die Tatsache, dass Timo in Gruppenarbeiten oft mit den anderen SuS in außerunterrichtliche Themen abschweift, bestätigt meinen Verdacht. Er macht auf mich den Anschein, als würde ihm der wertvolle und in der Pubertät wichtige Kontakt zu Gleichaltrigen fehlen. Diese Situation erinnert mich an meine Schulzeit. Meine Klasse im Französischunterricht wurde aus SuS dreier Klassen zusammengesetzt. Oft war diese Stunde eine der ersten Möglichkeiten, mit den anderen SuS der Parallelklassen ins Gespräch zu kommen [...]. (09 Timo, Pos. 9)

Durch die Bezugnahme zu eigenen Erfahrungen erkennt Person 9 die Rolle des Alters bei Timos Verhaltensweisen und beschreibt nachfolgend eine Situation aus der eigenen Schulzeit. Im weiteren Verlauf ihrer Äußerungen erläutert sie zudem die Handlungsmöglichkeiten, welche sie an ihren eigenen Erfahrungen als Schulkind festmacht. Auch Person 19 verbindet die präsentierte Schülerbeobachtung mit biografischen Erfahrungen und erinnert sich an einen Mitschüler, welcher ein ähnliches Verhalten wie Timo aufwies:

Ich werde an meine eigene Schulzeit erinnert, in der ich einen Klassenkameraden hatte, der sich so ähnlich verhielt wie Timo. Es war für mich damals unverständlich, wie man sich so gegenüber Lehrkräften verhalten kann und oft war ich auch genervt davon. Ich habe es nicht verstanden, warum er teilweise so in sich gekehrt war und wenige Minuten später den Klassenclown gespielt hat. Wenn ich heute über die Situation nachdenke, empfinde ich eher Mitleid und ich kann besser verstehen, warum mein Klassenkamerad, aber auch Timo, sich so verhalten haben. (19 Timo, Pos. 11-12)

Diese Person beschreibt Timos ambivalentes Verhalten in Rückbezug auf einen früheren Mitschüler und drückt ihr Unverständnis darüber aus. Obwohl sie schreibt, dass sie diese Verhaltensweisen von Timo und ihres damaligen Mitschülers nun besser verstehe, geht sie nicht näher auf diesen Aspekt ein.

Wie bereits Person 19, denkt auch Person 48 an einen Jugendlichen zurück, der sich ähnlich wie Timo verhält. Allerdings beschreibt Person 48 schulpraxisbezogene Erfahrungen und befindet sich bei der beschriebenen Situation in der Rolle des Praktikanten:

In meiner ISP-Schule gibt es auch einen Jungen, der mir in den Kopf kam, als ich die Lektüre las. Bei ihm weiß ich auch oft nicht, ob er sich so verhält, weil er mich ärgern möchte, oder weil er es nicht anders kann, da er es nie richtig gelernt hat. Ich weiß nicht, wie ich dem Jungen helfen kann, sei es in Bezug auf Benehmen, seine Mitarbeit oder sein Verhalten

während den Arbeitsphasen. [...] Auffällig finde ich, dass Timo den Blickkontakt oft meidet. An was liegt das, hat es mit Angst zu tun? (48 Timo, Pos. 5-6)

Person 48 erinnert sich im Rahmen der ersten Aufgabe an einen Jungen aus dem integrierten Semesterpraktikum und äußert in diesem Zusammenhang große Verunsicherung darüber. Durch eine abschließende Frage an die Lektüre, wird ein Aspekt angesprochen, welcher im Rahmen einer eingehenden Analyse und Interpretation weiter untersucht werden kann.

Durch die Äußerung von Gefühlen, aber auch den Bezug zu biografischen Erfahrungen gelingt es zahlreichen Studierenden erste Bezüge zur eigenen Person herzustellen und eine eingehende Analyse und Interpretation der Situation vorzubereiten.

Bei 10 Fallarbeiten wird zudem der Weg eines Perspektivenwechsels für eine erste Annäherung an die Lektüre gewählt. Bis auf zwei Befragte, beziehen sich diese auf Timo oder die Lehrperson. Beispielhaft schreibt Person 45, indem sie sich in die Lage der Lehrperson versetzt:

Als angehende Lehramtsstudierende habe ich die Situation vor allem aus Sicht der Lehrperson betrachtet. Hierbei fand ich zwei Punkte auffällig und sogar besorgniserregend: Das schwankende Verhalten des Schülers (Entweder verfolgt er den Unterricht und beteiligt sich mit weiterführenden Beiträgen oder er beteiligt sich nicht am Unterricht und stört eventuell) und die Distanziertheit zur Lehrperson. Das abgewandte Sitzen von der Tafel und das Ausweichen von Blicken der Lehrperson könnte den Gedanken bei der Lehrerin auslösen, dass der Schüler z.B. ein Problem mit ihr hat, obwohl ganz andere Gründe hinter diesen Verhaltensmerkmalen stecken könnten. (45 Timo, Pos. 5-6)

Diese Person beschreibt zwei wesentliche Probleme, mit welchen sich die Lehrperson vermutlich konfrontiert sieht und erläutert, welche Wirkungen Timos Sitzhaltung auf die Lehrkraft haben könnte. Auf diese Weise gelangt sie zu einer vertiefenden Wahrnehmung über die dokumentierte Schülerbeobachtung und spricht Momente an, welche anderen Studierenden verborgen bleiben.

Person 8 hingegen versucht die Situation aus der Perspektive von Timo heraus zu betrachten:

Nur ein geringer Teil der Schüler/innen sind wirklich an allen Fächern interessiert. Ebenso hat Timo das Verhalten von Sascha bestimmt widergespiegelt, um mit ihm draußen vor der Tür stehen zu können. (08 Timo, Pos. 11)

Durch das Hineinversetzen in Timo stellt Person 8 fest, dass es nicht untypisch sei, dass ein Schüler sich nicht für alle Fächer interessiert. Zudem interpretiert sie Timos Verhalten im Religionsunterricht dahingehend, dass Timo gestört hätte, um mit Sascha "draußen vor der Türe stehen zu können". Auch diese Person gelangt durch einen Perspektivenwechsel zu vertieften Einsichten über die präsentierte Praxissituation, welche im Rahmen einer eingehenden Analyse und Interpretation weiter vertieft werden können.

7.2 Analyse

Als zweite Aufgabe wird von den Studierenden eine eingehende und systematische Analyse der dokumentierten Schülerbeobachtung eingefordert (Abb. 17). Mit der Frage, "Welche Informationen und Zusammenhänge lassen sich finden?" werden die Befragten dazu aufgefordert, der Situation wichtige Informationen zu entnehmen und Zusammenhänge zwischen einzelnen Aspekten herzustellen.

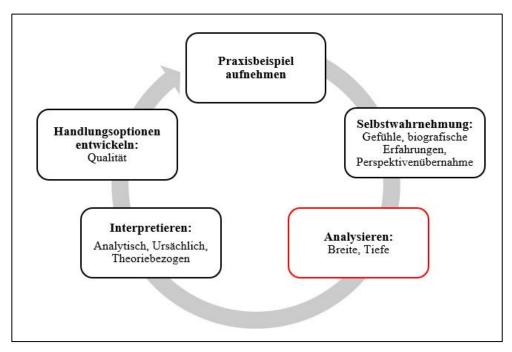


Abb. 17: Verortung im Reflexionszyklus (Denner & Gesenhues, 2013, S.77, eigene Markierung)

Das Kategoriensystem zu "Was wurde analysiert?" umfasst die vier Hauptkategorien Interaktion mit Personen, Umgang mit Rahmenbedingungen des Unterrichts, Körper- und Raumbezug und Können des Schülers. Diese bündeln die Kategorien der mittleren Abstraktionsebene (Abb. 18, S. 82).⁴² Während die Hauptkategorie Interaktionen mit Personen Timos Verhalten gegenüber anderen Personen beschreibt, wird in den Hauptkategorien Körperund Raumbezug, Können des Schülers und Umgang mit Rahmenbedingungen des Unterrichts der Blick ausschließlich auf Timo gerichtet (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 88).

anschaulicht, können jedoch auf S. 176 eingesehen werden.

⁴² Um eine verbesserte Vergleichbarkeit herzustellen, wurde die Strukturierung des Kategoriensystems von Daniela Gesenhues (2012) übernommen, jedoch teilweise verändert. Insbesondere ist hier die Eingliederung von Timos Arbeitsverhalten und seiner Mitarbeit im Unterricht unter die Hauptkategorie "Können des Schülers" zu nennen. Kategorien der unteren Abstraktionsebene werden zugunsten der Übersichtlichkeit nicht ver-

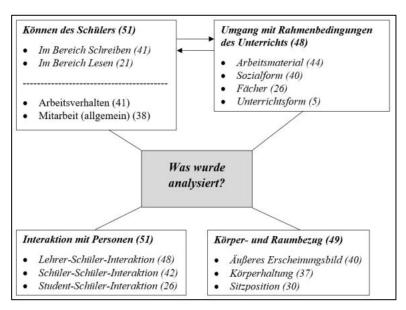


Abb. 18: Kategoriensystem "Was wurde analysiert?" (eigene Darstellung)

Eine enge Korrelation besteht zwischen den beiden Kategorien Können des Schülers und Umgang mit Rahmenbedingungen des Unterrichts. Beispielsweise reagiert Timo auf diverse Rahmenbedingungen des Unterrichts mit unterschiedlichen Verhaltensweisen, bestimmt damit jedoch gleichzeitig auch die Merkmale einzelner Rahmenbedingungen des Unterrichts. Dazu ein Ausschnitt von Person 50:

Aus dem Text geht hervor, dass Timo im WZG-Unterricht, wenn Experimente im Mittelpunkt stehen, interessiert ist und sich gut am Unterricht beteiligt. Hingegen kommt es in Deutsch und Religion vermehrt zu Störungen seinerseits. (50_Timo, Pos. 12)

Person 50 setzt die Rahmenbedingungen Unterrichtsfach und Unterrichtsform mit einer guten Mitarbeit des Schülers in Verbindung und analysiert die Beteiligung Timos am Unterricht als Reaktion auf die angewendete Unterrichtsform und das Unterrichtsfach WZG. In den Fächern Deutsch und Religion hingegen nennt sie Timos Störverhalten, welches sie dagegen nicht weiter ausführt.

Person 3, sowie weitere 39 Befragte analysieren darüber hinaus die Verbindung zwischen Timos variierendem Arbeitsverhalten und der Sozialform. Dies belegt ein Ausschnitt der Bearbeitung von Person 3:

Einen Zusammenhang sah ich ebenfalls in Timos geschildertem Verhalten während Gruppen- und Partnerarbeiten: Zunächst wird beschrieben, dass er dabei oft beginnt, mit anderen SuS über nicht unterrichtsrelevante Themen zu reden und zu stören, besonders mit Sascha in Religion. Später wird berichtet, dass Timos Konzentration in Gruppenarbeiten geringer ist als in Einzelarbeiten, da er sich von anderen SuS oft ablenken lässt. Timo scheint sich somit im frontalen Unterrichtssetting bzw. in Einzelarbeiten am besten konzentrieren zu können, wenn er nicht direkt mit seinen Mitschüler/innen interagieren muss. (03 Timo, Pos. 26)

Aus verschiedenen Unterrichtsbeispielen folgert die befragte Person, dass Timo sich in Einzelarbeiten oder frontalen Unterrichtsformen besser konzentrieren kann als in Gruppenarbeiten. Person 5 beschreibt diesen Zusammenhang mit diesen Worten:

Allerdings gehen aus den hier beschriebenen Situationen keine inhaltlichen Schwerpunkte hervor, wie beispielsweise das Thema der Stunde oder sein mangelndes Interesse daran. Dies kann ein Grund für ein solches Verhalten sein, allerdings trifft das auf das Beispiel hier wahrscheinlich nicht zu, da Timo in den meisten Unterrichtsstunden trotzdem mitarbeitet. [...] Eine weitere Auffälligkeit, die sein Arbeitsverhalten betrifft, äußert sich in seiner Arbeitsweise in verschiedenen Sozialformen. Er scheint sich in Gruppenarbeiten weniger konzentrieren zu können, wie in Einzelarbeit. In Gruppenarbeiten ist er schnell abgelenkt, macht Unsinn und imitiert andere Schüler (Sascha). Die Organisation des Unterrichts ist demnach entscheidend für Timos Leistungen im Unterricht, nicht der Unterrichtsgegenstand an sich. (05 Timo, Pos. 18-20)

Beide befragten Personen analysieren Timos variierendes Verhalten im Umgang mit den beiden Sozialformen Einzelarbeit und Gruppenarbeit. Zudem erkennen sie einen Zusammenhang zur Schüler-Schüler-Interaktion und beziehen damit eine weitere Hauptkategorie mit ein. Darüber hinaus nimmt Person 5 wahr, dass nicht der Unterrichtsgegenstand, sondern die Unterrichtsorganisation für Timos Verhalten entscheidend zu sein scheint. Allerdings belegt sie diese Behauptung nicht mit Inhalten aus der dokumentierten Schülerbeobachtung und es handelt sich daher um eine reine Spekulation.

Die präsentierten Textausschnitte zeigen, dass zur allumfassenden Wahrnehmung der beschriebenen Schülerbeobachtung viele einzelne Aspekte miteinbezogen werden müssen und die Ansprache einzelner Kategorien mittlerer Ebene nicht ausreicht. Außerdem wird deutlich, dass die dokumentierte Schülerbeobachtung zunächst eingehend analysiert werden muss, um im Rahmen der anschließenden Interpretation Erklärungen und Ursachen mit Belegen aus der unterrichtlichen und pädagogischen Situation stützen zu können.

Die Kategorie der *Lehrer-Schüler-Interaktion* als Subkategorie von *Interaktion mit Personen* wird am häufigsten analysiert (Abb. 19). 48 von 51 Befragten beschäftigen sich mit der Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Schüler Timo und gehen auf folgende Aspekte ein:

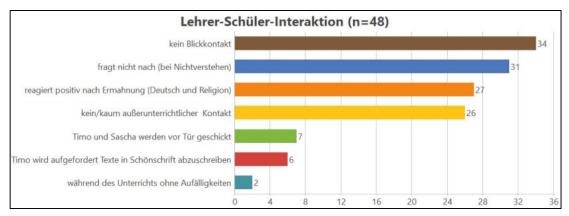


Abb. 19: Subkategorie Lehrer-Schüler-Interaktion und dazugehörige Subkategorien (eigene Darstellung)

Die in Abbildung 19 dargestellte mittlere Ebene *Lehrer-Schüler-Interaktion* besteht aus sieben Subkategorien (vertikale Achse). 34 von insgesamt 51 Befragten analysieren in ihren Arbeiten den Blickkontakt zwischen Timo und seiner Lehrerin (horizontale Achse), welcher oftmals in Verbindung mit weiteren Kategorien der unteren Ebene in Verbindung gebracht wird. Hierzu ein Ausschnitt von Person 23:

Er vermeidet den Blickkontakt zur Lehrperson, sitzt von der Tafel abgewandt auf seinem Stuhl und spricht auch außerhalb des Unterrichts nicht mit ihr. Auch wenn er etwas nicht verstanden hat, fragt er nicht nochmal bei der Lehrperson nach. (23 Timo, Pos. 29)

Diese Person nennt im Rahmen ihrer Analyse die Kategorien unterer Ebene kein Blickkontakt, fragt nicht nach (bei Nichtverstehen) und kein/kaum außerunterrichtlicher Kontakt und analysiert damit wesentliche Elemente, welche die Interaktion zwischen Timo und der Lehrperson beschreiben.

Person 50 analysiert ebenso Timos Verhalten gegenüber der Lehrperson und spricht gemeinsam mit Person 34 als einzige konkret an, dass Timo sich innerhalb des Unterrichts unauffällig verhält:

Zudem ist auffällig, dass Timo keinen Blickkontakt zu [...] der Lehrkraft sucht, sich aber dennoch meldet und sich auch freiwillig am Unterricht beteiligt. Er sitzt von der Lehrkraft abgewandt auf seinem Stuhl und wenn er einen Arbeitsauftrag nicht verstanden hat, dann arbeitet er lieber nicht, anstatt nochmal nachzufragen. (50 Timo, Pos. 11)

Diese Person erkennt einen wichtigen Widerspruch im Verhalten Timos gegenüber der Lehrperson, welchen sie in ihrer Analyse und späteren Interpretation der Beobachtung miteinbezieht. Auch Person 49 geht auf die Interaktion zwischen Timo und der Lehrperson ein und stellt einen weiteren Zusammenhang fest:

Zudem ist zu lesen, dass Timo, wenn er direkt angesprochen wird, gut auf die entsprechende Person reagiert, ansonsten aber sehr abgeneigt ist. Egal, ob er von der Person ermahnt und vor die Türe geschickt wird oder für ein Unterrichtsbeitrag aufgerufen und angesprochen wird oder er gefragt wird, warum er nicht arbeitet, befolgt er den Anweisungen ohne Widerstand bzw. gibt eine entsprechende Antwort. Darauf bezogen sieht man einen deutlichen Zusammenhang zwischen Timos Verhalten und der Ermahnung von einer Lehrperson. Stört Timo ermahnt die Lehrperson ihn woraufhin sein Verhalten, in den geschilderten Situationen, wieder regelkonform wird und er sich auch wieder am Unterricht beteiligt. (49_Timo, Pos. 13)

Diese Person beschreibt Timos Reaktion auf Ermahnungen und erkennt einen engen Bezug zu Timos Mitarbeit im Unterricht. Auf diese Weise stellt sie eine weitere Verbindung zur mittleren Ebene *Mitarbeit* her. Weitere Studierenden erkennen einen Zusammenhang zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Körperhaltung des Schülers. Exemplarisch hierzu ein Textausschnitt von Person 27⁴³:

Die räumliche Nähe zur Lehrkraft scheint Timo unangenehm zu sein. Er sitzt nicht auf seinem Stuhl mit dem Blick zur Tafel gewandt, sondern er setzt sich seitlich, mit von der Tafel abgewandtem Blick. Damit ist er der Lehrkraft abgewandt. [...] Auch außerhalb des Unterrichts sucht er keine Interaktion mit der Lehrkraft und den Studentinnen und sucht keinerlei Zuwendung (Blickkontakt). Wenn Arbeitsaufträge unklar sind, frägt Timo nicht nach. Erst wenn die Lehrkraft auf ihn zu geht und nachfrägt, gibt er Antwort. (27 Timo, Pos. 10-17)

Wie weitere 53 % der Befragten analysiert Person 27 Timos abgewandte Sitzhaltung in Verbindung mit der Lehrer-Schüler-Beziehung und spricht damit die beiden Kategorien mittlerer Ebene *Lehrer-Schüler-Interaktion* und *Körperhaltung* an. Durch eine Verbindung zu anderen Kategorien mittlerer Ebene gelingt ihr eine breit angelegte Analyse der beschriebenen Situation.

An den bereits aufgeführten Beispielen wird sichtbar, dass das Analyseverhalten der Befragten teilweise sehr unterschiedlich ist. Manche Studierenden analysieren kaum und gehen direkt in eine Interpretation der beschriebenen Situation über. Andere Befragten analysieren die Praxissituation, gehen hierbei jedoch unterschiedlich vor. Beispielsweise wird am Textausschnitt von Person 27 sichtbar, dass eine breit angelegte Analyse zu vielfältigen Einsichten führen kann. Um deshalb genauere Einsichten über das Analyseverhalten der Befragten zu erlangen, ist die Auswertung der Analysebreite und Analysetiefe, wie in Kap. 6.4.2

-

⁴³ Teile dieses Textausschnitts werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit ein weiteres Mal veranschaulicht, um die Analysebreite dieser Person zu verdeutlichen.

beschrieben, sinnvoll.⁴⁴ Abbildung 20 veranschaulicht zunächst die Analysefähigkeiten der 51 Befragten (horizontale Achse), welche sich in Analysetiefe und Analysebreite (vertikale Achse) gliedern. Im Grundsatz sind 200 Punkte erreichbar, wenn eine Person sowohl bei der Analysebreite als auch der Analysetiefe 100 Punkte erreicht. Da die Höchstpunktzahl bei den ausgewerteten Dokumenten bei 152,6 Punkten liegt (28), überschreitet die vertikale Achse im vorliegenden Schaubild (Abb. 20) die Punktzahl 160 nicht. Die Linie, welche zwischen einer eher niedrigen und mittleren Analysefähigkeit unterscheidet, verläuft zwischen den Personen 37 und 35. Eine weitere Grenze zu Personen mit einer höheren Analysefähigkeit verläuft zwischen Person 19 und 26.

-

⁴⁴ Bei einigen im Rahmen dieses Kapitels aufgeführten Textausschnitten sind bereits eigene Annahmen und Erklärungsversuche der Studierenden zu erkennen, da diese Interpretation und Analyse oftmals miteinander verknüpfen. Diese wurden konsequenterweise bei der Berechnung der Analysebreite und -tiefe nicht berücksichtigt.

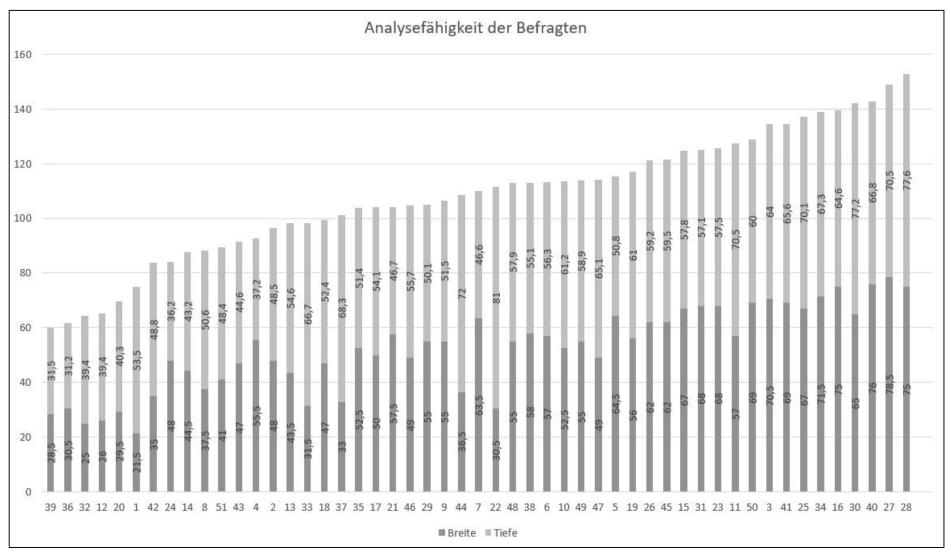


Abb. 20: Balkendiagramm zur Analysefähigkeit (eigene Darstellung)

Im Durchschnitt erreichen die Studierenden eine Analysebreite von 52 Punkten, während die durchschnittliche Analysetiefe 56 Punkte beträgt. Die durchschnittliche Gesamtsumme beläuft sich auf 108 Punkte. Mit einer Gesamtpunktzahl von 152,6 Punkten erreicht die Person 28 den höchsten Wert der Analysefähigkeit. Um gemäß des bereits bei Gesenhues (2012) verwendeten Auswertungsinstruments jedoch eine hohe Punktzahl und damit Analysefähigkeit zu besitzen, reicht es aus, sich insbesondere auf eine Analyseweise zu fokussieren. Dies zeigt der Blick auf Person 22, welche mit 81 Punkten über eine hohe Analysetiefe verfügt, im Bereich der Analysebreite mit 30 Punkten allerdings deutlich unter dem Durchschnittswert von 52 Punkten liegt. Aufgrund ihrer Analysefähigkeiten im Bereich der Tiefe müsste diese Person in jedem Fall den Personen mit einer höheren Analysefähigkeit zugeordnet werden. Betrachtet man jedoch ihre Fähigkeiten breitflächig zu analysieren wäre eine Zuteilung zu Personen mit einer eher niedrigen Analysefähigkeit unausweichlich. Aufgrund ihrer Fokussierung auf die Analysetiefe erreicht sie trotz schwacher Leistung im Bereich der Analysetiefe einen Wert von 111,5 Punkten.

Person 27 schneidet mit 78,5 Punkten in der Analyseweise der Breite am besten ab und führt beispielsweise aus⁴⁵:

Timo sitzt in der ersten Reihe ohne Nebensitzer, dabei ist er nicht dem Lehrer zugewandt. Er sitzt immer etwas abgeneigt auf seinem Stuhl. Oft liegt er auch mit seinem Oberkörper auf dem Tisch und beteiligt sich nicht mehr am Unterrichtsgeschehen. Bei Schreibaufgaben beugt er sich als Rechtshänder stark über seinen Tisch.

Bei Gruppen- und Partnerarbeiten stört er das Unterrichtsgeschehen. Er lässt sich von seinen Klassenkameraden schnell ablenken oder wird abgelenkt. Besonders im Fach Religion lässt sich dieses störende Verhalten ausmachen. Wenn auf sein Verhalten jedoch eine Konsequenz seitens der Lehrkraft folgt, zeigt sich Besserung seines Verhaltens. Auch außerhalb des Unterrichts sucht er keine Interaktion mit der Lehrkraft und den Studentinnen und sucht keinerlei Zuwendung (Blickkontakt). Wenn Arbeitsaufträge unklar sind, fragt Timo nicht nach. Erst wenn die Lehrkraft auf ihn zu geht und nachfrägt, gibt er Antwort. (27_Timo, Pos. 16-17)

Diese Person nennt zahlreiche Kategorien unterer Abstraktionsebene und erreicht insgesamt 78,5 % im Bereich der Analysebreite. Allerdings verfügt sie im Gegensatz zu Person 22 oder auch Person 44 über eine gleichmäßig verteilte Analysebreite und Analysetiefe und eine Zuordnung zu Personen mit höherer Analysefähigkeit scheint gerechtfertigt. Diese Problematik des Auswertungsverfahrens macht eine weitere Differenzierung der

_

⁴⁵ An dem nachfolgenden Beispiel wird ein wesentliches Problem des Auswertungsverfahrens deutlich. Bereits die Aneinanderreihung einzelner Aspekte der dokumentierten Schülerbeobachtung führt gemäß des gewählten Auswertungsverfahrens dazu, dass Studierende eine hohe Punktzahl erreichen. Dabei spielt die Qualität der Verknüpfung zunächst keine Rolle.

Analysefähigkeiten aller Teilnehmenden notwendig. Durch die Fokussierung auf das *Analyseverhalten* können weitere Einsichten gewonnen werden, die die konkrete Vorgehensweise der Befragten beschreiben.

Eine Veranschaulichung im Punktediagramm (Abb. 21) verdeutlicht zunächst die Unabhängigkeit von Analysebreite und Analysetiefe bei der Vorgehensweise der Studierenden, welche bereits angedeutet wurde:

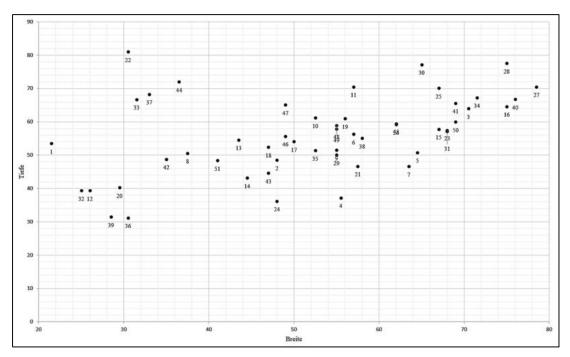


Abb. 21: Punktediagramm zur Analysefähigkeit (eigene Darstellung)

Das Punktediagramms zeigt das unterschiedliche Analyseverhalten der Studierenden auf, welches sie im Rahmen der Fallarbeit anwenden. Im Allgemeinen können diese, unabhängig von der Qualität ihrer Ausführungen, in vier verschiedene Typen von Analyseverhalten eingeteilt werden. Dabei entscheidet nicht die erreichte Punktzahl, sondern das Verhältnis zwischen Analysebreite und Analysetiefe über die Zuordnung zu einer Analyseweise⁴⁶:

Typ I: Analysebreite (4, 7)

Typ II: Analysetiefe (1, 22, 33, 37, 44, 47)

Typ III: Annäherung der Analyseweisen (3, 5, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 20, 21, 23, 24, 27, 30, 31, 32, 40, 42, 46, 50, 51)

89

⁴⁶ Aus diesem Grund werden nachfolgend zumeist nicht die Personen aufgeführt, welche die meisten Punkte im Bereich der Analysetiefe und der Analysebreite aufweisen, sondern lediglich Personen, welche vermehrt eine Analyseweise anwenden oder diese in balancierter Form gebrauchen.

Typ IV: Balancierte Analysefähigkeit (2, 6, 9, 14, 17, 18, 19, 25, 26, 28, 29, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 43, 45, 48, 49)

Im Folgenden werden die einzelnen Typen durch Textausschnitte exemplarisch dargestellt. Auf diese Weise wird ein Überblick über verschiedene Herangehensweisen bei der Analyse der dokumentierten Schülerbeobachtung ermöglicht.

Typ I: Analysebreite

Zwei Studierende (4, 7) weisen ein Analyseverhalten auf, welches mehr in die Breite als in die Tiefe geht. Durch das Benennen zahlreicher Kategorien unterer Abstraktionsebene spricht die befragte Person 4 insgesamt 11 von 14 Kategorien mittlerer Ebene an und erhält einen Gesamtwert von 55,5 % bei der Analysebreite, während sie bei der Analysetiefe einen deutlichen geringeren Wert von 37,2 % erreicht. Person 4 geht bei ihrer Analyse auf vielfältige Aspekte der Schülerbeobachtung, wie beispielsweise Timos Umgang mit Arbeitsmaterialien oder seine abgewandte Sitzhaltung gegenüber der Lehrperson, ein:

Der Praktikantin fällt auf, dass Timo ein gepflegtes Erscheinungsbild hat. Dennoch kann sie ebenfalls beobachten, dass Timo nicht immer ordentlich mit seinen Schulsachen umgeht. Hier verweist sie auf nicht eingeklebte Blätter und abgeknickte Ecken. Dieses "schlampige" Verhalten lässt sich auch in seiner Schrift wiederfinden. Timo wird oft aufgefordert, Texte noch einmal in ordentlicherer Schrift abzuschreiben.

Timo zeigt gegenüber den Praktikantinnen ein respektvolles Verhalten. Er bearbeitet die Arbeitsaufträge in hoher Geschwindigkeit und ist meist als einer der Ersten fertig. In Gruppenarbeiten zeigt Timo ein anderes Verhalten. Er versucht andere Mitschüler und Mitschülerinnen vom Unterrichtsgeschehen abzulenken. Im Allgemeinen ist Timos Unterrichtsverhalten sehr ambivalent. In einigen Stunden arbeitet er mit Motivation und Fleiß an den Arbeitsaufträgen, in anderen Stunden neigt er zu Unaufmerksamkeit und störendem Verhalten. Dieses Verhalten lässt sich besonders im Fach Religion beobachten. Die Praktikantin beobachtet, dass Timos Sitzhaltung meist gelangweilt und von der Lehrperson abgewandt ist. Auch in anderen Situationen zeigt sich, dass er kein Interesse hat, sich neben den regulären Unterrichtsgesprächen mit der Lehrperson auszutauschen. (04 Timo, Pos. 13-15)

Der Textausschnitt von Person 4 zeichnet sich durch eine breit angelegte Analyse der dokumentierten Schülerbeobachtung aus, welche jedoch kaum eine Analysetiefe aufweist. Einzelne Aspekte werden dabei nicht miteinander vernetzt und die befragte Person bleibt im Rahmen ihrer Analyse an der Oberfläche. Damit fokussiert sie sich, wie auch Person 7, auf die Analysebreite. Diese Schwerpunktsetzung wird auch bei ihr deutlich:

Timo ist ein äußerlich gepflegter Junge, der je nach Tagesform bessere Tage hat, an denen er sich am Unterricht beteiligt und motiviert ist bzw. sich von der Lehrkraft motivieren lässt. An anderen Tagen dagegen liegt er halb auf dem Tisch und seine Motivation ist eher gering, weshalb er sich auch nicht am Unterricht beteiligt. Auch wenn er eher abwesend wirkt, wenn

er z. B. auf dem Tisch liegt, beteiligt er sich doch am Unterrichtsgeschehen. In Gruppenbzw. Partnerarbeitsphasen lässt sich Timo von anderen Mitschülern/innen ablenken oder lenkt die anderen Schülerinnen und Schüler (SuS) selbst ab. Wenn er ermahnt wird, hat es den Effekt, dass er sich dann wieder aktiv am Unterricht beteiligt.

Timo ist kein ordentlicher Schüler, der seine Materialien sorgsam behandelt, weil seine Blätter Eselsohren haben, nicht eingeklebt und seine Hefte auch stark beschädigt sind. Auch wenn die Materialien nicht mehr intakt sind, so hat er doch immer alle Materialien dabei, die er für den Unterricht benötigt. (07_Timo, Pos. 14-17)

Die beiden Personen 4 und 7 nennen zahlreiche Aspekte der dokumentierten Schülerbeobachtung und analysieren diese breitflächig. Person 7 geht dabei beispielsweise auf Timos
Mitarbeit, Körperhaltung und seinen Umgang mit Arbeitsmaterialien ein. Dadurch deckt sie
in ihrer Analyse 86 % der Kategorien mittlere Ebene ab und erhält 63,5 Punkte bei der Analysebreite. Wenngleich beide Studierenden mehr in die Tiefe gehen als andere Befragten,
wenden sie insgesamt vermehrt eine Analysebreite an und können Typ I zugeordnet werden.

Typ II: Analysetiefe

Sechs befragte Personen (1, 22, 33, 37, 44, 47) beschränken sich in ihrer Fallarbeit vermehrt auf wenige Kategorien der mittleren Abstraktionsebene und führen diese dafür vermehrt in der Tiefe aus. Als Beispiel dient ein Textausschnitt von Person 22:

Als einen auffälligen Zusammenhang empfinde ich seine Meidung von Augenkontakt mit der Lehrperson und sein Meiden von Nachfragen, die er an die Lehrperson richten müsste. Beide Verhaltensweisen sind auf Distanz zum Gegenüber ausgerichtet und führen zu einer Vermeidung von direkter Kontaktaufnahme mit dem Gegenüber. Weiteres Verhalten mit dergleichen Wirkung ist die fehlende Kontaktaufnahme zu den Lehrpersonen außerhalb des Unterrichts, auch hierdurch entsteht eine Distanz. (22 Timo, Pos. 13)

Diese Person analysiert das Verhalten von Timo gegenüber der Lehrperson und geht dabei auf Aspekte ein, welche ausschließlich, aber präzise die Interaktion zwischen dem Lehrer und dem Schüler beschreiben. Dabei beschränkt sie sich in ihrer gesamten Analyse auf vier Kategorien mittlerer Ebene (hier: *Lehrer-Schüler-Interaktion*) und geht hierbei in die Tiefe, nennt innerhalb der mittleren Ebene also zahlreiche Kategorien unterer Abstraktionsebene. Neben Person 22 steht auch Person 44 für diesen Typus:

Mal sitzt er vom Lehrer abgeneigt und ein anderes Mal liegt er halb auf seinem Tisch. Seine Aufmerksamkeit gilt also entweder der Klasse, einzelnen Klassenkameraden oder er liegt halb auf seinem Tisch und schottet sich vom Unterrichtsgeschehen ab. In solchen Momenten beteiligt sich Timo meistens nicht mehr am Unterricht. Hier besteht also ein starker Zusammenhang zwischen der Sitzhaltung und der Beteiligung beziehungsweise Aufmerksamkeit im Unterricht. [...] Interessant wäre, hier darauf zu achten, ob er besser am Unterricht teilnimmt, wenn er aufrecht sitzt und er sich eher schlechter beteiligt, wenn er vom Lehrer

abgeneigt ist oder halb auf seinem Tisch liegt. Außerdem wird beschrieben, dass er die Sitzposition auch nutzt, um den Blickkontakt mit der Lehrkraft zu vermeiden. (44 Timo, Pos. 4)

Diese Person beschränkt sich im Rahmen ihrer Analyse auf insgesamt sechs Kategorien mittleren Abstraktionsebene, geht hierbei jedoch in die Tiefe. Beispielsweise wird am vorliegenden Textausschnitt sichtbar, dass Person 44 besonders auf Timos Körperhaltung eingeht und dabei einzelne Kategorien unterer Ebene benennt. Um unterrichtliche Situationen für Reflexionsprozesse nutzen zu können, ist die Fähigkeit zur Breitenanalyse sehr bedeutsam. Allerdings kann eine Beschränkung auf diese Analyseweise zu einer eingeschränkten Situationswahrnehmung führen, welche wesentliche Aspekte einer Situation nicht einbezieht.

Typ III: Annäherung der Analyseweisen

76 % der Befragten weisen sowohl eine Analysetiefe als auch Analysebreite auf, bei welcher die Differenz beider Reflexionsweisen nicht mehr als 15 Punkte und nicht weniger als 5 Punkte beträgt. Dieser Typus kann exemplarisch durch einen Textausschnitt von Person 40 veranschaulicht werden:

Das äußere Erscheinungsbild von Timo ist unauffällig. Er wird in den Beobachtungen als gepflegt und sauber beschrieben. Er trägt eine feste Zahnspange.

Timo sitzt in der ersten Reihe ohne Sitznachbar. Trotzdem präsentiert er sich, durch seine Körperhaltung, im Unterricht eher abwesend und desinteressiert. Er sitzt oft seitlich auf dem Stuhl, liegt mit seinem Oberkörper auf dem Tisch oder hat die Arme hinter der Stuhllehne liegen.

Diese passive Körperhaltung überträgt sich auch auf sein Verhalten im Unterricht. Er beteiligt sich kaum im Unterricht. Bei Gruppenarbeiten redet er oft über nichtunterrichtsrelevanten Themen und stört dadurch den Unterricht.

Besonders auffällig ist dieses Verhalten im Fach Religion. Nachdem er seinen Mitschüler nachgeeifert hat und mit ihm vor die Tür geschickt wurde und wieder zurück im Unterricht ist, verhält er sich anders. Anders als vorher, verfolgt er den Unterricht aufmerksam und beteiligt sich aktiv. (40 Timo, Pos. 14-17)

Dieser Textausschnitt verdeutlicht, wie eine breit angelegte Analyse aussehen kann, welche zugleich durch die Verknüpfung einzelner Aspekte weiter vertieft wird. Person 40 beschäftigt sich im vorliegenden Textausschnitt mit den Themen äußeres Erscheinungsbild, Sitzposition, Sitzhaltung, Mitarbeit, Sozialform, Schüler-Schüler-Interaktion, Lehrer-Schüler-Interaktion und Unterrichtfach und spricht im Rahmen ihrer Analyse insgesamt 13 von 14 möglichen Kategorien mittlerer Ebene an. Diese führt sie teilweise in der Tiefe aus und erhält dadurch 76 Punkte für die Analysebreite und 66,8 Punkte für die Analysetiefe. Anhand des

Textausschnitts wird sichtbar, wie umfassend eine Situation bei der Berücksichtigung beider Reflexionsweisen wahrgenommen werden kann.

Typ IV: Balancierte Analysefähigkeit

Während bereits im Rahmen von Typ III die Differenz zwischen den angewendeten Analyseweisen deutlich kleiner ist, werden in Typ IV alle Befragten zusammengefasst, deren Differenz beider Analyseweisen weniger als 5 Punkte beträgt. Gewissermaßen musterhaft ist in diesem Zusammenhang Person 28.

Diese erreicht bereits bei der Berechnung der gesamten Analysefähigkeit den Bestwert von 152,6 Punkten, indem sie 74 Punkte im Bereich der Analysebreite und 76,9 Punkte im Rahmen der Analysetiefe erreicht. Ein Textausschnitt verdeutlicht ihre Vorgehensweise:

Folgende Informationen und Zusammenhänge sind für mich zu nennen:

- 1. Seine Antworten einer Aufgabe schreibt er oft nur in Stichwörtern, was eng im Zusammenhang mit seinen häufigen Rechtschreib- und Grammatikfehlern steht. Außerdem ist er beim Schreiben stark über den Tisch gebeugt, seine Schrift ist dadurch oft sehr unleserlich. Außerdem sind Timos Hefte sehr unordentlich, lose Blätter klebt er oft nicht in sein Heft ein, andere Blätter haben bereits Eselsohren.
- 2. Wie in der Beobachtungsdokumentation beschrieben, sitzt Timo alleine an einem Tisch in der ersten Reihe. Er hat also keinen direkten Kontakt zu einem Sitznachbarn oder zu Mitschülern vor ihm.
- Außerdem sitzt er die meiste Zeit nicht aufrecht auf dem Stuhl, sondern in verschiedenen anderen Positionen, die aber alle nicht nach vorne zur Tafel gerichtet sind. Er dreht sich sogar oft weg von der Tafel und der vorne stehenden Lehrperson. Des Weiteren sucht Timo keinen Kontakt zu der Lehrperson bzw. den Praktikantinnen. Versteht Timo eine Frage nicht, kommt er nicht von sich aus zur Lehrperson, um nochmals nachzufragen.
- 3. Außerdem ist zu nennen, dass er durchaus Interesse an den Unterrichtsinhalten in allen drei Fächern Religion, Deutsch und WZG zeigt. Es gibt Phasen, in denen sich Timo häufig am Unterricht beteiligt und dann auch angemessene, den Unterricht voranbringende Beiträge abgibt. Er erledigt Aufgaben (z.B. Lerntheke WZG Stunde 28.06.2018) sehr schnell und arbeitet in derselben Stunde interessiert am Experiment mit.
- 4. Aber Timo lässt sich vor allem bei Partner- und Gruppenarbeit häufig von Mitschülern ablenken oder stört selbst den Unterricht, indem er mit anderen Schülern über nicht unterrichtrelevante Themen spricht. Verstärkt ist dies zusammen mit dem Mitschüler Sascha aus der Parallelklasse der Fall. Nachdem Sascha den Unterricht gestört hat, macht Timo ebenso Quatsch und wird wie Sacha vor die Tür geschickt. (28_Timo, Pos. 15-20)

Diese Person beschäftigt sich mit Timos Können in den Kategorien Arbeitsverhalten und dem Bereich Schreiben und listet einzelne Aspekte in Form einer Aufzählung auf. Zudem sieht sie einen Zusammenhang zwischen Timos Körperhaltung und seiner unleserlichen Schrift und beschreibt Timos Umgang mit Arbeitsmaterialien. Des Weiteren analysiert sie Timos Sitzposition und beschreibt ausführlich Merkmale seiner Körperhaltung. Hierbei geht

Person 28 auch auf die *Lehrer-Schüler-Interaktion* ein. Im weiteren Verlauf ihrer Ausführungen beschäftigt sich Person 28 mit Timos Arbeitsverhalten und setzt dieses in Bezug zu den *Sozialformen*, der verwendeten *Unterrichtsform* und den unterrichteten *Fächern*. Auf diese Weise entsteht ein sehr breites Analysespektrum, welches ebenso zahlreiche Elemente einer Analysetiefe aufweist. Es werden verschiedene Aspekte miteinander verknüpft, welche eine nachfolgende Interpretation des Beobachteten ermöglichen.

7.3 Interpretation

Nach der Analyse folgt die Interpretation der dokumentierten Schülerbeobachtung (Abb. 22). Bei der Interpretation im Reflexionszyklus geht es "um die Qualität des Geschriebenen, um die Art der Verknüpfung von Analyse und Interpretation und die daraus resultierende Bildung von eigenen Annahmen (Erklärungen und Ursachen)" (Denner & Gesenhues, 2013, S. 94). Bevor die Interpretationsweisen und hergestellten Theoriebezüge in den Fokus der Auseinandersetzung rücken, werden wesentliche Inhalte der Interpretation und genannte Ursachen für selbige veranschaulicht.

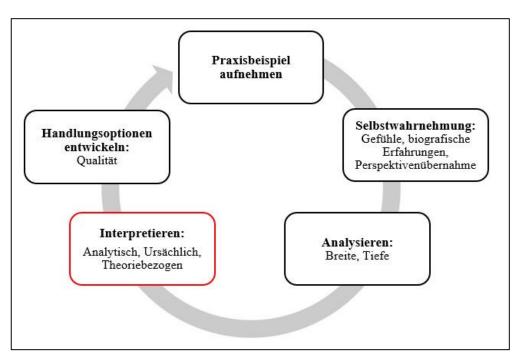


Abb. 22: Verortung im Reflexionszyklus (Denner & Gesenhues, 2013, S.77, eigene Markierung)

7.3.1 Inhalte der Interpretation – Ursachen

Mit der Frage "Wie lässt sich die dokumentierte Schulpraxissituation interpretieren, wie einzelne Aspekte?" wird die Untersuchungsgruppe im Rahmen der Interpretation dazu aufgefordert, das Beobachtete zu interpretieren. Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht,

welche Bestandteile des Fallbeispiels in die Wahrnehmung der Studierenden miteinbezogen werden und welche Ursachen sie in diesem Zusammenhang nennen (Tab. 4):

Was wird interpretiert? Ursachen für Timos	
aktive Mitarbeit (22) Interesse am Unterrichtsgegenstand (11) Keine Schwierigkeiten Unterrichtsinhalte zu verstehen (6) Unterrichtsform: Experiment/Lerntheke (5) nach Ermahnung (1) Sozialform (1) Motivation (1) wenn konzentriert (1) Unterrichtsgestaltung (1)	schnelles Arbeitstempo (12) misst Können an Quantität statt Qualität (5) Unterforderung (keine Differenzierung) (3) kennt das von Zuhause (2) bei Motivation (1) möchte Aufmerksamkeit von der Lehrperson (1) Hohe Konzentration (1)
schwankendes Arbeitsverhalten (allgemein) (42) • Unterrichtsinhalt/Unterrichtsfach: Interesse (23) • Konzentrationsschwierigkeiten (22) • Unterforderung (12) • Alter – gool (11) • Fehlende Motivation (6) • Überforderung (5) • Beziehung zur Lehrperson (4) • Problem bei der Unterordnung von für alle geltende Regeln (3) • Unsicherheit (2) • Sitzordnung/Sitzposition (2) • Probleme im Übergang auf die weiterführende Schule (1) • Einfluss der Peergruppe (1) • Familienprobleme (1) • Lernprobleme (1) • Erziehungsfehler (1) • Rechtschreib- und Grammatikfehler (1)	Störverhalten (23) • Aufmerksamkeitsbedürfnis (14) • Unterforderung (6) • fehlende Eigenmotivation/Langeweile (5) • Konzentrationsschwäche (4) • Sitzposition (1) • testet Grenzen aus (1) • Probleme mit bewegungslosen Phasen (1) • Überforderung (1) unleserliche Schreibweise (17) • Schnelligkeit (6) • legt keinen Wert darauf (6) • Feinmotorik (3) • Defizite verbergen (2) • Konzentrationsproblem (2) • Unfähigkeit (1) • Konzentration auf Rechtschreibung (1) • Gebeugte Haltung (1) • Falsche Stifthaltung (1)
stichwortartigem Erledigen von Arbeitsaufträgen (12) • Probleme mit dem Schreiben/der Sprache (6) • Arbeitshaltung (5) • Schnelligkeit (3) • Defizite verstecken (1) Umgang mit Rahmenbedingungen des Unter	Rechtschreib- und Grammatikfehler (23) Schnelligkeit (15) (L)RS (5) Unkonzentriertheit/Ungenauigkeit (4) Probleme mit der Sprache (3) kann nicht äußern, wenn er eine Frage hat (1) richts (37)
Verhalten während Gruppenarbeit (24) Bedürfnis nach Schülerkontakt (12) Ablenkungsfaktor ist höher/Konzentrationsschwierigkeiten (9) Desinteresse/Langeweile/Demotivation (5) möchte Aufmerksamkeit (4) möchte von Defiziten ablenken (2) Beliebter Schüler (1) Mitläufer (1) Material dabei (14) "gutes" Elternhaus (12) wird unterstützt (2)	unordentlichem Umgang mit Material (21) Elternhaus (8) "nicht im Stande dazu" (4) Lehrkraft legt keinen Wert auf Ordnung (2) Zeichen der Ablehnung gegenüber der Lehrperson (2) Keine Identifikation mit der Schülerrolle (1) Fehlende Anstrengungsfähigkeit (1) Alter (1)

Verhalten während Einzelarbeit (5) Bessere Konzentrationsfähigkeit (3) keiner der seine Schwächen sehen könnte (1) Individuelles Vorgehen und Arbeitstempo (1) Körper- und Raumbezug (48)	Umgang mit den Schulfächern (4) Deutsch: Desinteresse aufgrund von Problemen (2) allgemein: Lehrerwechsel/abweichen von bestehenden Regeln (2) WZG: großes Interesse (1)
Haltung beim Schreiben (5)	Umhängetasche im Unterricht (1)
Bewusstheit über Rechtschreib- und Grammatikschwäche (3) Große Anstrengung (2)	findet das "cool" (1) gibt Sicherheit (1)
liegender Körperhaltung/unruhigem Sitzverhalten (33) • Langeweile/Desinteresse (23) • Mangelndes Selbstwertgefühl (7) • Rückenprobleme (5) • Konzentrationsschwierigkeiten (ADS) (4) • Müdigkeit (4) • Wunsch nach Aufmerksamkeit (3) • Blickkontakt ausweichen (3)	abgewandter Sitzhaltung gegenüber der Lehrperson (19) • weicht Blicken aus/möchte keine Interaktion mit Erwachsenen (6) • Kontaktaufnahme/Klassengeschehen (5) • Desinteresse (5) • Unsicherheit (4) • Sitzordnung (3) • Protest gegen Sitzposition (1)
Pubertät – cool (3) Versuch Kontakte zu knüpfen (2) Sehstörungen (2) Probleme mit bewegungslosen Phasen (1) Abneigung (1) entzieht sich dem Unterrichtsgeschehen (1)	Sitzposition (22) als Maßnahme (für Störverhalten/Desinteresse) (18) als Hilfe zur Konzentration (10) Bevorzugt es, alleine zu sitzen (1) Sehschwäche (1) Außenseiter (1)
umsorgtes Elternhaus (21) umsorgtes Elternhaus (21) Interplations were better gegen üben anderen Ber	manuar (42)
Interaktionsverhalten gegenüber anderen Pe Verhalten außerhalb des Unterrichts: kein	nicht Nachfragen, wenn er etwas nicht verstanden
Kontakt zur Lehrkraft (8) Alter/Status in der Peergruppe (3) ablehnende Haltung (3) Unsicherheit (2)	hat (23) • Unsicherheit/Angst (9) • Beziehung zur Lehrperson (6) • möchte nicht, dass LP/Kinder mitbekommen, dass er etwas nicht verstanden hat (3) • nicht gewohnt von Erwachsenen
meiden von Blickkontakt (L-S) (13) mangelndes Selbstbewusstsein/Unsicherheit (8) möchte nicht in Kontakt mit Erwachsenen treten (2) kein Vertrauensverhältnis zur Lehrperson (2) Ablehnung gegenüber Lehrperson (1)	Hilfestellungen zu bekommen (2) möchte Aufmerksamkeit (2) Alter (2) möchte keine Interaktion mit Erwachsenen (2) möchte sich vor Aufgaben drücken (2) zu stolz (1) Fehlertoleranz des Lehrers (1)
positive Reaktion auf Ermahnung (12) • Aufmerksamkeit als Motivation (7) • gute Erziehung (2) • ernstere Konsequenzen vermeiden (2) • Respekt vor der Lehrperson (1) • kurze Auszeit hilft (1) • sieht Fehler ein (1)	"schlechte" Beziehung zwischen Schüler und Lehrer (allgemein) (16) • gestörtes Verhältnis zu Erwachsenen (7) • Problem bei der Beziehungsgestaltung (4) • wegen Maßregelungen (3) • kein Interesse an gutem Verhältnis (1) • Einfluss der Peergruppe (2) • Pubertät (1)

... Nachahmen von Sascha (6)

- möchte Aufmerksamkeit (3)
- Welleneffekt (2)
- Versuch Bindung zu Sascha aufzubauen
 (2)
- Bedürfnis nach sozialer Interaktion (1)

... kein (Blick-)Kontakt (Student-Schüler) (4)

- Fremdkörper (1)
- Übergeneralisierung (1)
- Alter (1)
- da Studentin distanziert (1)

Tab. 4: Was wurde interpretiert? (eigene Darstellung)

Mit einem Wert von 96 % aller Befragten werden Ursachen innerhalb der Hauptkategorie *Können* am häufigsten angesprochen. 42 Studierende reflektieren hierbei das *schwankende Arbeitsverhalten* von Timo und suchen nach Gründen dafür. Dabei gehen 43 % aller Befragten auf mögliche Konzentrationsschwierigkeiten ein, während 45 % einen Zusammenhang zum jeweiligen Unterrichtsinhalt erkennen. Eine Person sieht darüber hinaus mögliche Erziehungsfehler als Ursache für Timos ambivalentes Arbeitsverhalten und begründet diese Annahme mithilfe der Theorien von Adler.⁴⁷

23 Personen reflektieren, dass Timo *nicht nachfragt, wenn er etwas nicht verstanden hat.* Dies Kategorie mittlerer Ebene ist der Hauptkategorie *Interaktionsverhalten gegenüber anderen Personen* zuzuordnen. 9 Studierende ziehen als mögliche Ursache für Timos Verhalten Unsicherheit oder Angst in Betracht. Beispielsweise führt Person 50 diese Unsicherheit auf die Beziehung zur Lehrperson zurück und folglich auf das fehlende Vertrauen Timos in die Beziehung zur Lehrkraft.

Interessanterweise interpretiert nur eine Person innerhalb der Hauptkategorie Körper- und Raumbezug den Umstand, dass Timo im Unterricht eine Umhängetasche trägt. Person 23 vermutet:

Die Tasche, welche er immer umhängen hat, könnte ihm ein wenig Sicherheit geben. Evtl. befinden sich darin Gegenstände, welche ihm wichtig sind. [...] Möglicherweise hat er einfach im Moment eine Phase, in der er keine Lust auf Schule hat und sich lieber mit anderen Dingen beschäftigt. Die Tasche könnte er z.B. auch nur umhängen haben, da er sie gerne trägt und sie "cool" findet. (23 Timo, Pos. 37)

Damit geht diese Person als einzige von 51 Befragten auf diesen wichtigen Aspekt der Schülerbeobachtung ein und erkennt zwei sehr unterschiedliche Ursachen, welche sie in ihren weiteren Ausführungen miteinbezieht.

Als Ursache für vielerlei Aspekte der Schülerbeobachtung wird die Beziehung zwischen Timo und der Lehrperson gesehen. 16 Studierende interpretieren darüber hinaus Ursachen

⁴⁷ Detailliert in Abschnitt 7.3.3 (Herstellen von Theoriebezügen).

für die Subkategorie "schlechte" Beziehung zwischen Schüler und Lehrer (allgemein). 7 Personen beschreiben hierbei, dass Timo aufgrund früherer Erfahrungen womöglich ein gestörtes Verhältnis zu Erwachsenen haben könnte und nun Schwierigkeiten habe, eine Beziehung zur Lehrperson aufzubauen. Die Personen 22, 23 und 28 begründen diesen Zusammenhang mit der Bindungstheorie von John Bowlby⁴⁸.

Tabelle 4 zeigt, dass die Studierenden über eine große Anzahl an Themen nachdenken, die studentischen Arbeiten also von einer großen Breite an Themen geprägt sind. Einige fallspezifische Differenzen können jedoch qualitative Unterschiede bei der Verknüpfung von Analyse und Interpretation verdeutlichen. Beispielsweise ist es wichtig, ursächliche Faktoren und Erklärungen mit Textstellen aus der dokumentierten Schülerbeobachtung zu belegen, um potenzielle Ursachen überhaupt benennen zu können und diese nicht als haltlose Behauptungen zu gestalten. Aus diesem Grund wird das Reflexionsverhalten der Studierenden nachfolgend näher beleuchtet.

7.3.2 Interpretationsweisen

In den Arbeiten der Studierenden sind verschiedene Formen von Interpretation erkennbar, welche es ermöglichen, die bisher erläuterten Ergebnisse in ihrer tatsächlichen Qualität zu vergleichen. Hierbei kann es sich um eine *analytische Interpretation* oder eine *ursächliche Interpretation* handeln, welche die Studierenden bei der Reflexion anwenden. Zudem ist die *Verknüpfung von analytischer und ursächlicher Interpretation* möglich.

Analytische Interpretation

In einigen Textausschnitten der Befragten finden sich Formen einer analytischen Interpretation. Dies wird beispielsweise durch einen Textausschnitt von Person 19 sichtbar:

Zu seiner Klassenlehrerin hat Timo überhaupt keine Beziehung. Das spiegelt sich auch darin wider, dass er sich während des Unterrichts von ihr abwendet und ihr nicht in die Augen schaut, außer wenn sie ihn direkt anspricht oder ermahnt. Bei den Praktikantinnen verhält er sich im Unterricht unauffällig, aber auch hier ist zu sagen, dass er sie nie außerhalb der Unterrichtsstunden ansprechen würde. (19 Timo, Pos. 21)

Person 19 kommt zu der Erkenntnis, dass Timo zu der Lehrperson "überhaupt keine Beziehung" habe. Diese Annahme begründet sie mit Belegen aus der dokumentierten Schülerbeobachtung. Allerdings wird diese Feststellung nicht weiter hinterfragt und es werden keine

_

⁴⁸ Detailliert in Abschnitt 7.3.3 (Herstellen von Theoriebezügen).

möglichen Ursachen für Timos Beziehung zur Lehrkraft genannt. Solch eine Vorgehensweise zeigt sich auch in den Ausführungen von Person 45:

Er scheint mit seinen Mitschülern interagieren zu können. Jedoch ist die Beziehung zur Klassenlehrerin und Praktikantinnen sehr distanziert. Im Allgemeinen interagiert er mit den Praktikantinnen ohne Auffälligkeiten. Das aber nur im Unterricht. Außerhalb des Unterrichts sucht er weder Blickkontakt noch das Gespräch mit Ihnen. Auch die Interaktion mit der Klassenlehrerin ist auffällig. Er sitzt oft seitlich, dem Lehrer und der Tafel abgewandt auf seinem Stuhl und weicht so den Blicken aus. Wenn er die Aufgabenstellung oder Anderes nicht verstanden hat, geht er nicht auf diese zu. Nur wenn die Lehrerin ihn direkt anspricht, macht er klar, dass er die Aufgabe nicht verstanden hat. Generell scheint er bei der Lehrperson oder vielleicht sogar Erwachsenen auf Distanz zu gehen. (45 Timo, Pos. 16)

Am Beispiel von Person 19 und 45 wird sichtbar, dass sich eine analytische Interpretation durch eine breitflächige Analyse auszeichnet. Es werden zahlreiche Beobachtungen des Fallbeispiels genannt, welche auch die befragte Person 45 zu der Annahme leitet, dass sich Timo bei der Lehrperson bzw. Erwachsenen distanziert verhalte. Ohne Nennung möglicher Ursachen für dieses Verhalten geht diese Interpretation jedoch nicht in die Tiefe und die Studierenden gelangen zu keinem vertieften Verständnis der Unterrichtssituation. Es könnte beispielsweise sein, dass Timo sich von der Lehrperson nicht verstanden fühlt oder er Probleme beim Aufbau von Beziehungen hat, er unsicher ist oder aufgrund seines Alters nicht das Bedürfnis nach einer guten Beziehung zur Lehrkraft hat. Die Frage, warum Timo sich so distanziert verhält wird jedoch von beiden Studierenden nicht berücksichtigt.

Ursächliche Interpretation

Eine zweite Form der Interpretation ist die ursächliche Interpretation. Dabei werden Ursachen und Feststellungen formuliert, ohne an eine *vorangegangene* Analyse des Sachverhalts anzuknüpfen. Daher belegen die Studierenden bei der ursächlichen Vorgehensweise ihre eigenen Annahmen nicht mithilfe von Textelementen und es handelt sich um haltlose Behauptungen. Als Beispiel einer ursächlichen Interpretation dient ein Textausschnitt von Person 7:

Ich könnte mir vorstellen, dass Timo sich nur am Unterricht beteiligt, wenn ihn der Unterrichtsgegenstand wirklich interessiert. Schließlich sind seine Beiträge dann an der Sache orientiert. Wenn es ihn nicht interessiert, liegt er auf seinem Tisch oder Stuhl. (07_Timo, Pos. 21)

Person 7 beschreibt einen Zusammenhang zwischen Timos Unterrichtsbeteiligung und dem Interesse am Unterrichtsgegenstand. Diese Interpretation, welche jedoch ohne eine vorangegangene Analyse formuliert wird, stellt eine reine Spekulation dar, da die Annahmen nicht durch Textstellen der dokumentierten Schülerbeobachtung belegt werden.

Ein weiteres Beispiel einer ursächlichen Interpretation ist in der Arbeit von Person 36 erkennbar:

Ich denke, dass das Sozialverhalten von Timo eine wesentliche Rolle spielt, die den Unterricht als auch den Umgang mit seinen Mitmenschen beeinflusst. Meiner Einschätzung nach, fällt es Timo schwer Sozialkontakte aufzubauen und mit diesen [anderen Personen] zu kommunizieren. (36_Timo, Pos. 16)

Verknüpfung analytischer und ursächlicher Interpretation – Nennung einer Ursache

Gelingt es den Studierenden eine Verknüpfung zwischen analytischer und ursächlicher Interpretation herzustellen, können Ursachen und Erklärungen auf der Grundlage einer zuvor angestellten Analyse des Sachverhalts generiert werden. Dies zeigt der Blick auf einen Textausschnitt von Person 19:

Es wirkt so auf mich, dass Timo die Aufmerksamkeit der Lehrerin sucht. Er lenkt während Gruppenarbeiten die anderen Kinder ab. Sobald die Lehrerin darauf aufmerksam wird, ermahnt sie ihn und er arbeitet normal in der Gruppe weiter. Als er merkt, dass Sascha durch Stören des Unterrichts vor die Tür muss, eifert er ihm nach und wird, genauso wie Sascha, vor die Tür geschickt. Ein weiterer Beleg für meine Hypothese ist, dass er nie von sich aus äußert, wenn er eine Frage zu einer gestellten Aufgabe hat. Insgeheim hofft er, dass die Lehrerin auf ihn zukommt und er gefragt wird, wo es Probleme gibt. (19_Timo, Pos. 31-32)

Mithilfe von Belegen aus der dokumentierten Schülerbeobachtung und einer Analyse des Sachverhalts erkennt Person 19 eine mögliche Ursache für Timos Verhalten in dem Bedürfnis nach Aufmerksamkeit. Durch das Abgleichen mit weiteren Beobachtungen aus dem Fallbeispiel entsteht zum Teil eine hermeneutische Argumentationsweise. Ein weiteres Beispiel einer analytisch-ursächlichen Interpretation liefert Person 29:

In Einzelarbeiten scheint er – im Vergleich zu Gruppenarbeiten – konzentrierter zu sein. Zudem macht es den Anschein, dass die Arbeit mit seinen Mitschülern Timo von der Hauptaufgabe ablenkt, so dass er von der Lehrkraft als "Unterrichtsstörung" wahrgenommen wird. [...] Während er, wie des Öfteren erwähnt wird, zu Beginn der Stunden stets motiviert ist und sich mit guten Beiträgen beteiligt, scheint er im Laufe der Stunde unkonzentrierter zu werden. Dies zeigt sich darin, dass seine Beteiligung abnimmt, aber auch darin, dass er in Arbeitsphasen schnell, dafür aber ungenau arbeitet und wenig Wert auf die "äußerliche Qualität", d.h. auf die Schrift und auf den Umgang mit den Materialien usw., legt. [...] Etwas, was Timo offensichtlich schwerfällt, ist die längerfristige Konzentration auf eine Sache. Er zeigt sich keinesfalls als einen Schüler, der überfordert mit dem ganzen Schulgeschehen und den Schulinhalten ist, da er immer wieder Beiträge leistet, die den Unterricht weiterbringen. Somit lässt sich seine Ungenauigkeit im Arbeiten eher als Konzentrationsschwäche identifizieren, welche der Grund für das ständige Wechseln seines Interesses und seiner Teilnahme, die oftmals am Anfang der Stunde noch stark ist und im Laufe der Stunde abnimmt. Jemand, der solch eine Konzentrationsschwäche aufweist, lässt sich von vielen kleinen

Dingen ablenken, beispielsweise durch Schülerinnen und Schüler aus der Parallelklasse und durch Gruppenarbeiten. (29 Timo, Pos. 22)

Diese Person analysiert zunächst das Verhalten Timos in unterschiedlichen Sozialformen und seine Mitarbeit im Unterricht. Zudem geht sie auf Timos Umgang mit Arbeitsmaterialien und seine Schreibfähigkeiten ein. Diese Elemente einer analytischen Interpretation werden schließlich durch die Nennung einer möglichen Ursache weiter geschärft. Die studentische Person geht demnach davon aus, dass Timo eine Konzentrationsschwäche haben könnte und nutzt diese Erkenntnis als Erklärung für zahlreiche Beobachtungen der beschriebenen Unterrichtssituation. Ein sehr ausführlicher Textausschnitt von Person 34 belegt eine weitere hermeneutische Argumentationsweise beim Umgang mit der dokumentierten Schülerbeobachtung:

Die folgenden Punkte lassen mich darauf schließen, dass Timo ein unsicherer Junge ist, der diese Unsicherheit überspielen möchte. Timo sitzt im Unterricht oft abgewandt von der Lehrperson. Er meidet in den Pausen den Blickkontakt sowohl zu den Studentinnen als auch zur Lehrperson. Allerdings interagiert Timo während des Unterrichts ohne Auffälligkeiten. Diesen Punkt erkläre ich mir so, dass Timo in diesem Moment innerhalb der Klasse interagiert und sich so durch seine MitschülerInnen sicher fühlt. Diese Sicherheit fehlt ihm außerhalb des Unterrichts. Viele unsichere Personen meiden oft den Blickkontakt mit anderen Menschen. [...] Timos unterschiedliche Beteiligung am Unterricht könnte auch auf Unsicherheit zurückzuführen sein. Ist er sich einer Sache sicher, spiegelt sich das in seiner Beteiligung. Ist er jedoch unsicher, möchte er das nicht zugeben und fragt nicht nach, wenn er einen Arbeitsauftrag nicht verstanden hat. Während der Arbeit mit seinen MitschülerInnen wirkt sich die Unsicherheit durch Unaufmerksamkeit aus. Timo möchte wahrscheinlich keine Schwäche vor seinen MitschülerInnen zeigen. Er bearbeitet die Aufgaben daher nicht oder lenkt sogar von ihnen ab. Während der Einzelarbeit gibt es keine MitschülerInnen, die seine Schwäche sehen könnten. Daher kann er sich hierbei auf die Aufgabe konzentrieren. [...] Beim Schreiben beugt Timo oft den ganzen Arm über den Tisch. Wahrscheinlich möchte er dabei seine Arbeit verstecken, sodass niemand bemerkt, wenn er Fehler macht. Wenn Timo mit dem Oberkörper auf dem Tisch liegt oder den Arm auf der Stuhllehne auflegt, möchte er vermutlich Selbstbewusstsein ausstrahlen. Wahrscheinlich hat er dies an einem anderen Schüler oder einer anderen Schülerin, den/die er als selbstbewusst empfindet, gesehen. Timo denkt vermutlich des Weiteren, dass er besser bei seinen MitschülerInnen ankommt, wenn er als Erstes mit den Aufgaben fertig ist. Die Frage ist nun, warum Timo unsicher ist. Ich vermute, dass die Unsicherheit durch seine Defizite in der Rechtschreibung und der Grammatik kommen. Timo ist sich diesen Defiziten bewusst und möchte mit allen Mitteln davon ablenken, beispielsweise durch übertriebene Handlungen, die sein Selbstbewusstsein demonstrieren sollen oder durch das Stören während der Gruppenarbeit. (34 Timo, Pos. 22-27)

Person 34 weist eine umfangreiche Situationswahrnehmung auf. Durch eine Verknüpfung von Analyse und Interpretation beschreibt sie vielfältige Beobachtungen der dokumentierten Schülerbeobachtung und bringt diese mit einer möglichen *Unsicherheit* von Timo in Beziehung. Bei ihrer Interpretation geht sie zudem noch einen Schritt weiter, indem sie

Möglichkeiten für Timos Unsicherheit erörtert. Auf diese Weise gelangt Person 34 zu tiefgreifenden Einsichten und kann ihre Erklärung für Timos Verhalten schlüssig begründen.

Verknüpfung analytischer und ursächlicher Interpretation – Nennung mehrerer Ursachen

Manche Studierende, welche auf der Grundlage einer eingehenden Analyse der Unterrichtssituation die unterrichtliche und pädagogische Situation interpretieren, nennen nicht eine sondern sogar mehrere Ursachen für eine bestimmte Beobachtung und binden diese in die Interpretation mit ein. Hierzu ein Beispiel von Person 15:

Die Bearbeitung von seinen Arbeitsblättern ist recht oberflächlich, weshalb er immer wieder Rechtschreib- sowie Grammatikfehler einbaut und oft keine Motivation hat, diese zu verbessern. Meiner Meinung nach kann das zum einen auch mit der Konzentrationsschwierigkeit zusammenhängen oder er kommt mit den Reizeinflüssen, also den Aufgabenstellungen nicht zu recht. Damit dies nicht auffallen soll, bearbeitet er alles schnell, um dadurch vielleicht zu hoffen, dass die Lehrkraft es nicht merkt, dass er Schwierigkeiten beim Verstehen der Aufgabenstellungen hat. Eine andere Möglichkeit könnte aber auch sein, dass er Probleme in der deutschen Sprache hat und vielleicht sogar ein Schüler mit Migrationshintergrund ist. Es könnte ihm schwerfallen, sich in der deutschen Grammatik und Sprache zurecht zu finden und daher unterlaufen ihm immer wieder Fehler. Unter diesem Aspekt könnten auch seine stichpunktartigen Antworten zusammenhängen. Er ist vielleicht gar nicht in der Lage in ganzen Sätzen zu antworten. (15 Timo, Pos. 31)

Diese Person nennt gleich mehrere Ursachen für Timos Rechtschreib- und Grammatikfehler, welche sie im Rahmen der Weiterarbeit nutzt, um daraus Handlungsoptionen zu entwickeln.⁴⁹ Eine weitere Person (23) geht in ihrer analytisch-ursächlichen Interpretation auf Timos Verhalten ein, nicht nachzufragen, wenn er etwas nicht verstanden hat. Sie führt aus:

Er vermeidet den Blickkontakt zur Lehrperson, sitzt von der Tafel abgewandt auf seinem Stuhl und spricht auch außerhalb des Unterrichts nicht mit ihr. Auch wenn er etwas nicht verstanden hat, fragt er nicht nochmal bei der Lehrperson nach. [...] Aufgrund der Angst wieder einen Fehler zu machen könnte es sein, dass er, wenn er etwas nicht verstanden hat, nicht noch einmal bei der Lehrperson nachfragt. Es könnte jedoch auch sein, dass er zu Hause nichts fragen darf, sondern "Anweisungen" ohne "wenn und aber" befolgen muss und deswegen Hemmungen bestehen auf die Lehrperson zuzugehen. (23 Timo, Pos. 35)

Diese Person entwickelt aufgrund ihrer vorherigen Analyse zwei mögliche Ursachen für Timos Frageverhalten. Auf dieser Grundlage bildet sie im weiteren Verlauf ihrer Arbeit Handlungsoptionen und stellt zudem einen Bezug zur Bindungstheorie von Bowlby her. Auf diese Weise gelingt ihr eine theoretisch fundierte Interpretation der beschriebenen Unterrichtssituation.

_

⁴⁹ Auf mögliche Handlungsoptionen wird in Abschnitt 7.5 eingegangen.

Eine Verbindung von analytischer und ursächlicher Interpretation kann zahlreichen Textausschnitten entnommen werden, wenngleich diese sich in der Tiefe unterscheiden und die Studierenden wesentliche Erkenntnisse nicht immer bei der Weiterarbeit berücksichtigen. Lediglich zwei Personen (42, 45) vollziehen im Rahmen ihrer analytisch-ursächlichen Interpretation zusätzlich einen Perspektivenwechsel. Hierzu ein Textausschnitt von Person 42:

Beschrieben wird ein Junge, der selbst zwischen Motivation, Neugierde, Interesse, Lernfreude und Langeweile steht. Er arbeitet einmal gut mit und zeigt Interesse, im anderen Moment auf einmal nicht mehr. Schwierig ist dabei auch, dass er in solchen Situationen auch seine Mitschüler mitzieht, indem er sie ablenkt und sie vom Unterricht abhält. Diese Situation, dass er sich selbst vielleicht nicht immer sicher ist, was er fühlt und möchte, ist nicht nur für ihn schwer, sondern auch für die Lehrperson. Diese muss sich auf seine Launen einstellen und versuchen ihn zum Mitarbeiten zu animieren. [...] Es muss als Lehrperson schwierig sein, sich auf diesen Jungen einzustellen, da sich seine Einstellung und sein Verhalten schnell ändern und wenig beständig ist. (42_Timo, Pos. 8)

Indem diese Person den Blick zunächst auf Timo und anschließend auf Timos Mitschüler und die Lehrperson richtet, zeigt sie eine erweiterte Situationswahrnehmung. Auf diese Weise erkennt Person 42 auch, dass Timo selbst die Ursache dafür sein kann, dass andere Mitschüler und Mitschülerinnen vom Lernen abgehalten werden.

7.3.3 Herstellen von Theoriebezügen

Für ein pädagogisch professionelles Handeln ist ebenso die Bezugnahme zu theoretischen Wissensbeständen wichtig. Erst diese macht das pädagogische Handeln professionell und kann Beobachtetes erklären (Kap. 2.4). Eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis ziehen zu können ist damit ein wichtiger Bestandteil von Professionalisierung und wird mit der Frage "Welche Theoriebezüge lassen sich aus Ihrer Sicht herstellen, die geeignet sind, den Schüler Timo sowie die pädagogische und unterrichtliche Situation zu verstehen?" berücksichtigt. Die nachfolgende Abbildung (Abb. 23) verdeutlicht, dass 63 % der Befragten mindestens einen Theoriebezug nennen. Während insgesamt 39 Personen das vorliegende Kategoriensystem ansprechen, gelingt es 30 dieser Fälle, einen konkreten Theoriebezug herzustellen, um Timos Verhalten zu erklären oder pädagogische Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Von 10 Befragten, welche Schwierigkeiten beim Bezug zu Theorien ansprechen, schaffen es drei Personen (20, 23, 49) trotzdem einen Theoriebezug zu nennen (23) oder

⁵⁰

⁵⁰ Da sich alle genannten Theoriebezüge, welche die aktuelle Situation beschreiben, auf das Verhalten von Timo beziehen, wurde die Subkategorie in die Kategorie *Timos Verhalten wird erklärt* integriert. Zudem wird nachfolgend sowohl auf Aspekte eingegangen, welche Timos Verhalten und aktuelle Situation beschreiben, als auch auf Aspekte, welche pädagogische Handlungsmöglichkeiten beschreiben und von den Studierenden zumeist im Kontext von Aufgabe 4 genannt wurden.

herzustellen (20, 49). 12 Personen bearbeiten diese Teilaufgabe nicht. Werden Theoriebezüge hergestellt, so lassen sich Tendenzen zu den Fachbereichen *Pädagogik*, *Psychologie* oder *Fachwissenschaften der studierten Fächer* erkennen.⁵¹

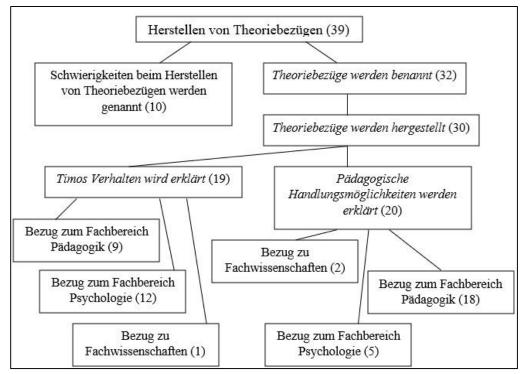


Abb. 23: Herstellen von Theoriebezügen (eigene Darstellung)

Schwierigkeiten beim Herstellen von Theoriebezügen

Insgesamt äußern zehn Personen Schwierigkeiten beim Herstellen von Theoriebezügen und begründen damit das Auslassen dieser Teilaufgabe. Während fünf dieser Befragten (23, 29, 34, 36, 49) einen eigenen Entwicklungsbedarf erkennen und zukünftig eigenständig in die Fähigkeit der Verbindung zwischen Theorie und Praxis investieren möchten, verweisen einige Studierende (6, 39, 20) auf die Notwendigkeit der Unterstützung durch die Lehrveranstaltung. Beispielhaft schreibt Person 20:

Leider fällt es mir sehr schwer, Theoriebezüge dazu zu finden. Wenn Sie in unserer nächsten Sitzung Beispiele bringen könnten, würde mir dies sehr weiterhelfen. (20_Timo, Pos. 28)

Zunächst ist es sehr beachtenswert, dass diese Person erkennt, dass die eigenen Fähigkeiten bei der Herstellung von Theoriebezügen nicht ausreichen und sie aufgrund dessen um Unterstützung im Rahmen von Lehrveranstaltungen bittet. Wird die Professionalisierung jedoch als Prozess verstanden, welcher selbstverantwortlich in die Hand genommen wird,

-

⁵¹ Die genannten Theoriebezüge können teilweise zu zwei Fachbereichen zugeordnet werden. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und dem Kontext der Nennung wurden diese jedoch nur einem Fachbereich zugeordnet. Die Zuteilung ist im Anhang S.227 ersichtlich.

sollten Studierende *auch* eigenständig in der Lage sein, nach Theorien zu suchen, die das Verhalten von Timo oder auch die geschilderte Situation erklären können.

<u>Herstellen von Theoriebezügen – Fachbereich der Psychologie</u>

Genau 30 Studierende versuchen Timos Verhalten oder pädagogische Handlungsmöglichkeiten mithilfe theoretischer Wissensbestände zu begründen oder zu erklären.

16 Studierende beziehen sich im Rahmen ihrer Interpretation auf Theorien aus dem Fachbereich der Psychologie.

Drei dieser Befragten (22, 28, 45) begründen Timos Verhalten gegenüber der Lehrperson mithilfe der Bindungstheorie von John Bowlby. Hierzu ein Textausschnitt von Person 28:

Aus meiner Sicht lässt sich hier Bezug zur Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth nehmen. Bowlby beschreibt Bindung so:

"Bindung ist das gefühlsgetragene Band, das eine Person zu einer anderen spezifischen Person anknüpft und dass sie über Raum und Zeit miteinander verbindet." (Bowlby, John: Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. Reinhardt, Ernst; Auflage: 2 (2010))

In der Bindungstheorie werden laut Bowlby vier verschiedene Bindungstypen unterschieden. [...] Das Praxisbeispiel Timo lässt sich dem Typ Vermeidende Schüler-Lehrer Bindung zuordnen. Die vermeidende Bindungshaltung geht dabei vom Schüler aus und weist folgende Merkmale auf:

- Das Verhältnis zur Lehrperson ist distanziert
- Der Schüler wirkt oft unbeteiligt oder "arrogant"
- Der Schüler fragt bei Schwierigkeiten oder Problemen nicht bei der Lehrperson nach.

(http://www.paedagogisches-institut-berlin.de, Die Bedeutung der Bindungstheorie für die Schule und den Unterricht)

Diese Merkmale treffen laut Beobachtungsdokumentation bei Timo zu und geben Hinweise auf eine eventuelle Bindungsstörung zu Lehrpersonen. (28 Timo, Pos. 25-32)

Zunächst skizziert Person 28 die Bedeutung der Bindung zwischen Personen und beschreibt Bowlbys Bindungstheorie. Schließlich stellt sie eine Verbindung zur Lehrer-Schüler-Beziehung her und ordnet Timos Verhalten in das unsicher-vermeidende Bindungsmuster ein. Hierfür zählt sie einzelne Aspekte der dokumentierten Schülerbeobachtung auf, welche ihre Annahme bestätigen. Auch Person 45 sieht eine Verbindung zur Bindungstheorie von Bowlby und führt aus:

Man könnte in der Theorie einen Bezug zur Psychologie, genauer der Bildungstheorie, herstellen. Denn Kinder tragen vorhandene Bildungsmuster aus dem Elternhaus oft in neue Beziehungen (wie zum Beispiel Lehrer-Schüler-Beziehungen) hinein. [...] Allerdings sind

Bindungsmuster reversibel. Ein feinfühliges Lehrerverhalten fördert die Bindung des Schülers und kann bestenfalls vorhandene gestörte Bindungsmuster kompensieren.

Dem Schüler in der beschriebenen Unterrichtssituation könnte eventuell eine unsichere und abweisende Bindung zugeschrieben werden, da er bei Lehrpersonen auf Distanz geht und Blickkontakt/Zuwendung meidet. Allerdings muss ebenfalls erwähnt werden, dass keine Auffälligkeiten oder zumindest unsichere Bindungen zu Mitschülern beschrieben wurden. An dieser Stelle werden noch weitere Informationen benötigt (Hat er enge Freundschaften in der Klasse? Warum hat er kein Nebensitzer? Wie sieht die Beziehung zu den Mitschülern genauer aus? Etc.). Das unberechenbare bzw. das unterschiedliche Verhalten des Schülers könnte sogar auf eine desorganisierte Bindung hindeuten. (45_Timo, Pos. 21-25)

Dieser Textausschnitt zeigt darüber hinaus die Ambivalenz der beschriebenen Beobachtungen auf. Person 45 vergleicht den hergestellten Theoriebezug mit anderen Aspekten der beschriebenen Situation und erkennt Unstimmigkeiten. Auf diese Weise kommt sie zur Erkenntnis, dass keine Formen einer unsicheren Bindung gegenüber anderen Mitschülerinnen und Mitschülern erkennbar sei und fordert demnach das Einholen weiterer Informationen. Dies zeugt von einer umfassenden Wahrnehmung der Situation, welche auch bei Person 10 erkennbar ist. Diese versucht Erklärungen für Timos Verhalten zu finden und schreibt:

Durch sein häufiges Stören könnte aber auch die Vermutung naheliegen, dass das Kind eine Aufmerksamkeitsstörung, wie z.B. ADHS, hat. Dafür spricht, dass es Timo schwerfällt, sich auf Aufgaben zu konzentrieren und längere Zeit still zu sitzen und zu arbeiten (Siegler et al., 2016: 339).

Sobald seine Störungen bemerkt werden und er ermahnt oder auch bestraft wird, kann er sich wieder voll auf das Unterrichtsgeschehen konzentrieren. Somit wäre ADHS als Diagnose wieder ausgeschlossen, da Betroffene trotz Ermahnungen Probleme haben, sich zu konzentrieren und ihre Aufgaben zu erledigen (Siegler et al., 2016: 339). (10 Timo, Pos. 23-24)

Diese Person ordnet Timos Verhalten zunächst als Aufmerksamkeitsstörung ein. Dabei bezieht sie sich auf Merkmale wie Konzentrationsprobleme und Timos unruhiges Sitzverhalten, welche auf eine Aufmerksamkeitsstörung hindeuten. Die Annahme einer Aufmerksamkeitsdefizitstörung zweifelt sie jedoch an, indem sie Timos Verhalten nach einer Ermahnung beschreibt und erkennt, dass seine Reaktion nicht zu der zuvor gestellten Diagnose passt. Solch eine reflexive Auseinandersetzung mit hergestellten Theoriebezügen ist differenziert.

Herstellen von Theoriebezügen – Fachbereich der Pädagogik

23 Studierende gehen auf theoretische Bezüge aus dem Fachbereich der Pädagogik ein. Die Befragten 30 und 25 führen mit dem Welleneffekt nach Kounin einen Theoriebezug auf, welcher das Verhalten von Timo im Religionsunterricht beschreibt. Person 30 erläutert:

Seine Reaktion auf den Schüler Sascha würde ich so deuten, dass hierbei der Welleneffekt nach Kounin eintritt: Sascha stört den Unterricht und durch das Verhalten der Lehrperson, dass er vor die Tür stehen muss, wird die ganze Klasse auf ihn aufmerksam. Durch diese Zentrierung auf den Schüler schlägt das Verhalten auf Timo und eventuell im späteren Verlauf auch auf einen Großteil der Klasse / die ganze Klasse um. (30 Timo, Pos. 25)

Diese Erkenntnis hilft Person 30 einerseits Timos Verhalten und damit die Situation im Religionsunterricht zu erklären, andererseits nutzt sie diese Einordnung für die pädagogische Weiterarbeit und schreibt⁵²:

Um den Welleneffekt als Lehrperson nicht hervorzurufen, sollten Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht stören, frühzeitig erkannt werden und deren störendes Verhalten bereits durch non-verbale Signale unterbunden werden. Eine direkte Konfrontation durch entsprechende Reaktionen wie das Vor-Die-Türe-Schicken sollten vermieden werden, um Timo und auch andere Schülerinnen und Schüler nicht darauf aufmerksam zu machen und damit die Konzentration nicht vom Unterrichtsgegenstand weg zu leiten. (30 Timo, Pos. 31)

Sieben Personen (3, 24, 27, 28, 31, 38, 47, 48) greifen beim Thema Lob und Ermutigung auf Beate Grabbe zurück.⁵³ Hierzu ein Textausschnitt von Person 3:

Die adäquate Verwendung von Lob und Tadel im Umgang mit Timo ist darüber hinaus ebenfalls von zentraler Bedeutung. Lob als pauschale, bewertende und personenbezogene Rückmeldung bleibt ebenso pädagogisch wirkungslos wie Tadel als negative und undifferenzierte Kritik an das Kind (vgl. Grabbe 2001, 40). Dies führt häufig zu einer negativen Beziehung zu Erwachsenen sowie zu einem negativen Selbstbild des Kindes und hat einen negativen Effekt auf die Beziehung zur Gemeinschaft der anderen Kinder (ebd., 40f.). Dies könnte auch eine Erklärung für Timos Verhalten sein, wenn er seinen Lehrkräften nicht in die Augen schauen kann oder sich nicht traut, sich bei Fragen zu melden. Eine sinnvolle Alternative wäre es, differenziertere Rückmeldungen zu geben und Timo zu ermutigen statt ihn zu loben, wenn er etwas gut gemacht hat. Denn Lob führt beispielsweise häufig dazu, dass das gelobte Kind sich hervorgehoben oder unter Druck gesetzt fühlt, weswegen es in alte Verhaltensmuster zurückfällt, um dies zu vermeiden (vgl. ebd., 41 f.). (03 Timo, Pos. 34)

Wie diese Person darlegt, kann die Formulierung von Feedback das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern maßgeblich beeinflussen. Aus diesem Grund empfiehlt sie Timo zu ermutigen, anstatt zu loben und zeigt auf, welche Folgen ein undifferenziertes Feedback haben kann. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Person 3 zu Recht eine klare Abgrenzung zwischen Lob und Ermutigung zieht. Diese wird nicht von allen Studierenden, welche das Thema Lob und Ermutigung ansprechen, vollzogen.

⁵³ Die hohe Anzahl der Nennungen dieses Theoriebezugs ist darauf zurückzuführen, dass es sich beim Thema Lob und Ermutigung um Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Begleitseminars handelt.

107

⁵² Zu Gunsten der Veranschaulichung werden hier Aspekte studentischer Arbeiten erläutert, welche das Verhalten des Schülers erklären aber auch die Entwicklung von pädagogischen Handlungsmöglichkeiten betreffen. Der an dieser Stelle genannte Textausschnitt wird in Abschnitt 7.4 ein weiteres Mal aufgegriffen, um die Qualität theoretisch begründeter Handlungsoptionen herauszustellen, welche auf der Grundlage einer eingehenden Analyse und Interpretation entstanden sind.

Herstellen von Theoriebezügen – Fachbereich der Fachwissenschaften

Zwei Personen (3, 5) beziehen in ihre Überlegungen auch Aspekte aus den Fachwissenschaften mit ein. Insgesamt versucht lediglich eine Person (3) in ihren Ausführungen nicht das Verhalten Timos einzuordnen, sondern seine schriftsprachlichen Fähigkeiten. Hierfür greift sie auf das Wissen aus dem Fachbereich Deutsch zurück und bezieht sich auf die drei Stufen des Schriftspracherwerbs nach Frith. Sie schreibt:

Gerade beim Schreiben sind deutliche Defizite bei Timo zu erkennen. Hier sollte man einen genauen Blick auf die Theorie des Schriftspracherwerbs werfen, um Timo helfen zu können: Frith beschreibt die Entwicklung des Schriftspracherwerbs in drei Stufen, die logographemische, die alphabetische und die orthografische Stufe (Ratz 2014, 112). Die logographemische Stufe ist optisch ganzheitlich geprägt und weniger analytisch, Wörter werden als Bilder wahrgenommen und auswendig gelernt. Auf dieser Stufe ist Timo nicht mehr, da er bereits flüssig lesen kann. In der alphabetischen Stufe werden Buchstaben mit ihrer lautlichen Korrespondenz gelernt und zu Wörtern zusammengeschliffen. In der orthografischen Phase schließlich lernen die SuS, Wörter und Silben in größeren Einheiten zu erkennen und lernen immer mehr Regeln kennen (ebd.). Nach den Beschreibungen zu Timos Können scheint dieser noch auf der alphabetischen Stufe zu stehen, da er schnell lesen kann (also Buchstaben schnell zu Wörtern zusammenschleifen kann), allerdings Probleme mit dem Schreiben hat, da er noch keine größeren Einheiten wie Silben oder ganze Wörter in den Blick nehmen kann, um so selbstständige Texte fehlerfrei zu verfassen. (03_Timo, Pos. 33)

Diese Einordnung von Timos Können im Bereich Schreiben und Lesen erklärt nicht nur seine schriftsprachlichen Fähigkeiten, sondern hilft Person 3 ebenso, mögliche Handlungsoptionen zu entwickeln:

Zudem ist es wichtig, Timo in seinem Schriftspracherwerb zu unterstützen und ihm von seiner Zone der aktuellen Entwicklung auf die Zone der nächsten Entwicklung zu verhelfen. Dazu könnte man ihm helfen, den Fokus beim Lesen nicht auf die Geschwindigkeit, sondern auf die Sinnentnahme zu lenken, beispielsweise indem man ihn wiederholt Texte lesen lässt und anschließend Fragen dazu beantworten lässt. So muss er, um die Fragen beantworten zu können, dem Gelesenen seinen Sinn entnehmen und gelangt damit langsam auf die orthografische Stufe. (03 Timo, Pos. 43)

Nachdem diese Person Timos zunächst schriftsprachlichen Fähigkeiten eingeordnet hat, nutzt sie dieses Wissen für das Explorieren von Handlungsoptionen.⁵⁴

-

⁵⁴ Bei diesen theoretischen Bezügen handelt es sich um wesentliche Aspekte der Veranstaltungen im Fachbereich Deutsch zum Thema Schriftspracherwerb und Lesedidaktik. Diese müssten allen Studierenden, sowohl den Fachstudierenden als auch den Nebenfachstudierenden bekannt sein.

Würdigung besonders gelungener Fallarbeiten

An dieser Stelle sind insbesondere drei Personen (3, 5, 13) zu nennen, welche beim Herstellen von Theoriebezügen besondere Leistungen vollbringen. ⁵⁵ Eine besonders mannigfaltige Auseinandersetzung gelingt Person 3. Diese nennt in ihren Ausführungen insgesamt 13 verschiedene Theoriebezüge. Das ist eine außergewöhnliche Leistung. Der nachfolgende Abschnitt zeigt beispielsweise die Ausführung eines der allgemeinen pädagogischen Prinzipien:

Timo scheint ein Problem damit zu haben, sich unter die für alle geltenden Regeln unterzuordnen, besonders unter die Gesprächsregeln. Eines der sechs allgemeinen pädagogischen
Prinzipien ist es, den Kindern zu helfen, eine Balance zwischen der persönlichen Einmaligkeit und der Unterordnung unter die für alle geltenden Regeln zu finden (Schumacher/Denner 2017, 216). Anerkennung und Wertschätzung der persönlichen Einmaligkeit sind wichtig
für das Lernen eines Kindes, jedoch findet sowohl kognitives, emotionales und soziales Lernen in sozialen Interaktionen und im Dialog mit anderen statt - hierfür sind Regeln, an welche sich alle halten müssen unerlässlich (vgl. ebd., 218). An dieser Stelle kann bei Timo
angesetzt werden, um jene Unterordnung unter Regeln zu befördern und somit die Unterrichtsstörungen zu reduzieren. (03 Timo, Pos. 31)

In einem ersten Schritt erkennt Person 3, dass es Timo schwerfalle sich in der Klasse einzufügen und er sich nicht an die festgelegten Regeln halten könne. Davon ausgehend erklärt sie eine mögliche pädagogische Handlungsalternative und führt aus:

Um Timos Bereitschaft zu fördern, sich unter für alle geltende Regeln unterzuordnen, bietet sich beispielsweise die Möglichkeit an, gemeinsam über die Festlegung von Klassenregeln und Ritualen zu beraten (Schumacher/Denner 2017, 219). (03_Timo, Pos. 41)

Auf diese Weise gibt diese Person einen wichtigen Impuls für die Weiterarbeit, um ein lernförderliches Klima zu erschaffen. In diesem Zusammenhang führt Person 3 ein weiteres pädagogisches Prinzip auf:

Es ist denkbar, dass Timo durch seine Misserfolge beim Schreiben demotiviert und verunsichert wurde und sich deswegen nicht mehr traut, bei Problemen oder Verständnisschwierigkeiten bei der Lehrkraft nachzufragen. Gerade die wiederholten Aufforderungen an Timo, unleserlich geschriebene Texte nochmals in Schönschrift abzuschreiben, werden ihn vermutlich weiter demotivieren und ihm keine große Hilfe sein. Auch hier lässt sich ein Bezug zu den allgemeinen pädagogischen Prinzipien herstellen: Es ist wichtig, dass Timo die Schule zukünftig als einen Ort erfährt, an dem Fehler nicht entmutigen, sondern Hilfen für weiteres Lernen sind (ebd., 216). Fehler, welche besonders hervorgehoben werden (wie Timos Schrift bei den Aufforderungen, seine Texte nochmals in Schönschrift abzuschreiben) oder als

⁵⁵ Auch an dieser Stelle werden Aspekte studentischer Arbeiten erläutert, welche sowohl das Verhalten des Schülers erklären als auch die Entwicklung von pädagogischen Handlungsmöglichkeiten betreffen. Diese Vorgehensweise ermöglicht es, die Verzahnung dieser beiden Aspekte anhand von drei studentischen Arbeiten zu verdeutlichen. Eine klare Trennung ist in diesem Zusammenhang nicht möglich.

Legitimation für die Vergabe schlechter Noten herangezogen werden, bewirken Beschämung, Minderwertigkeitsgefühle und andere negative Empfindungen (vgl. ebd., 223 f.). (03 Timo, Pos. 32)

Fehler sollten als Hilfen für neue Lernerfahrungen und nicht als Niederlage wahrgenommen werden. Damit solch eine positive Fehlerkultur aufgebaut werden kann, muss insbesondere die Lehrkraft als Vorbild dieses Verständnis von Fehlern vermitteln. In diesem Zusammenhang spielt die Ermutigung eine große Rolle, welche von Person 3 ebenso ausdifferenziert wird. Die Arbeit von Person 3 ist von zahlreichen theoretischen Bezügen geprägt, welche der befragten Person helfen, Timos Verhalten und die unterrichtliche Situation zu erklären, aber auch darauf aufbauend Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Person 13 fällt insbesondere durch das Erklären und Ziehen von Handlungsoptionen durch eine theoretische Bezugnahme auf. Dies verdeutlicht der nachfolgende Textausschnitt:

Praxisrelevante Implikationen für die Lehrkraft bzw. die Studentin wären (SCHUSTER 2013, S. 38 ff.):

1. Wärme und Haltung:

Die Lehrkraft könnte sich regelmäßig ins Bewusstsein rufen, Timo mit Wärme zu behandeln und sich ihm zugeneigt zeigen, auch wenn er sich wieder einmal schlecht verhält, sodass der Schüler nicht in eine Schublade rutscht, aus der er nicht mehr hinauskommt.

Dies fällt einem bei verhaltensunauffälligen Kindern natürlich leichter, jedoch muss jedem Kind der Klasse die gleiche Zuneigung und Wärme aus Sicht der Lehrperson zur Verfügung stehen.

Timo muss also wieder das Gefühl bekommen von der Schule verstanden zu werden und es als etwas Positives ansehen, in der Schule und im Unterricht zu sein.

[...]

4. Nonverbale Hinweise nutzen

Wenn Timo nonverbale Signale gibt, dass er noch nicht mit der Bearbeitung der Aufgabe fertig ist, muss ihm noch Zeit gegeben werden, damit ihm ebenfalls das Erfolgserlebnis einer gelungenen Aufgabe zu Teil wird. Alternativ können leistungsdifferenzierte Arbeitsblätter ausgeteilt werden.

Wenn Timo nonverbal zu verstehen gibt, dass er die Aufgabenstellung nicht verstanden hat (bspw. dadurch, dass er nicht anfängt zu arbeiten), muss ihm die Möglichkeit gegeben werden, die Aufgabe dennoch zu verstehen und zu bearbeiten. Dies kann durch mehrfache Wiederholung der Aufgabenstellung u.a. auch durch Schüler geschehen.

[...]

6. Lob und Tadel

Bei einem Tadel weiß Timo zunächst nur, was er falsch gemacht hat, oft jedoch nicht, wie es richtig gewesen wäre. So kann es geschehen, dass er weitere 20 falsche Varianten ausprobiert, weil er auf die richtige 21. Variante nicht kommt. Dementsprechend ist es einfühlsamer, ein positives Verhalten hervorzuheben, damit SuS bewusstwird, wie das richtige Verhalten ausgesehen hätte. [...] (SCHUSTER 2013, S.45 f.) (13_Timo, Pos. 35-56)

Person 13 geht ausführlich auf einzelne Aspekte des Unterrichts ein und beschreibt mögliche Vorgehensweisen. Dabei stellt sie eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis her, indem sie ihr theoretisches Wissen konkret auf die beschriebene Praxissituation überträgt und daraus Handlungsstrategien entwickelt. In ihrer Arbeit wird sichtbar, wie umfassend sie die Situation wahrnimmt. Allerdings kann an dieser Stelle keine Aussage darüber getroffen werden, ob das beschriebene Wissen von Person 13 auch handlungsleitend wäre.

Als dritte besonders auffällige Arbeit im Bereich theoretischer Bezüge ist die befragte Person 5. Diese *beschränkt* sich zwar auf vier theoretische Relationen, beschreibt diese allerdings sehr ausführlich. Unter anderem geht sie dabei auf die konstruktivistische Didaktik von Kersten Reich ein:

Eine mögliche Erklärung wird in einem Ansatz für pädagogisches Handeln dargestellt: Die konstruktivistische Didaktik von Kersten Reich. In diesem Ansatz geht es um eine Partizipation und handlungsorientierte Deutung des Lernens. [..] Es geht vor allem um lebenslanges Lernen, wie es bei Comenius und auch bei Rousseau und anderen pädagogischen Denkern schon hieß: "Das ganze Leben ist Schule". Dies soll durch verschiedenste Methoden, wie beispielsweise Ausprobieren und Experimentieren, stattfinden. Der Lernende und sein Interesse rücken nach dieser Theorie in den Mittelpunkt. Die eigene Beteiligung des Schülers am Unterricht wird erhöht und fördert somit die Motivation. Seine eigene Wahrnehmung fördert das sogenannte "ganzheitliche Lernen", da jedes Individuum eigene Erkenntnisse erzielt und es daher bei einem gemeinsamen Lernprozess niemals ein identisches Resultat geben kann. [...] Es geht um eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und nicht um reine Wissensvermittlung seitens der Lehrkraft. Das selbstentdeckende Lernen wird hier großgeschrieben. [...] Möglicherweise fehlt ihm der Wirklichkeitsbezug im Unterricht. Ein selbstentdeckendes Lernen, bei welchem die reine Vermittlung von Wissen seitens der Lehrkraft keine Rolle spielt, wären für Timo eine effektive Art des Lernens, da der Bezug zum eigenen Leben das Interesse steigern könnte. Wäre der Unterricht so angelegt, dass Selbstlernen und Selbstbestimmung möglich wären, so könnte Timos Verhalten konstruktiv sein. (05_Timo, Pos. 25-26)

Diese Person beschreibt, dass es nach Reichs Sichtweise wichtig sei, einen selbstbestimmten Unterricht zu ermöglichen, der die Schüler sowie ihre Interessen und Wahrnehmungen in den Mittelpunkt stellt und individuelle Lernprozesse ermöglicht. Vor diesem Hintergrund könne es gelingen, Wirklichkeitsbezüge herzustellen, wenn Schüler selbstbestimmt und selbstentdeckend lernen können. Es ist davon auszugehen, dass dieses Wissen von Person 5 in der schulischen Praxis auch handlungsleitend wäre. Als weiteren Bezug nennt Person 5 Alfred Adler und seine Theorie zur Entmutigung:

Eine weitere Theorie, die das Verhalten von Timo erklären kann, kommt von dem Arzt und Psychotherapeut Alfred Adler. Seine Ansätze zu dem Grundbegriff des Gemeinschaftsgefühls finden sich in seiner Individualpsychologie wieder. Generell sieht er die "Entmutigung" eines Individuums, vom Kleinkindalter an, als den stärksten Faktor, der eine

Entwicklungsstörung auslöst. [...] Laut ihm entwickelt sich das Gemeinschaftsgefühl vor allem in der frühen Kindheit durch die enge Bindung zur Mutter bei der Geburt und fortlaufend durch frühe emotionale Erlebnisse und Lernerfahrungen. Wenn die Mutter beispielsweise Schwierigkeiten hat, sich ihrem Kind zuzuwenden, ungeduldig ist und nicht auf Fragen eingeht, dann fehlen dem Kind wichtige grundlegende Beziehungserlebnisse. [...] Somit hat Adler den Pädagogen einen Anreiz gegeben, in jedem unruhigen und verhaltensauffälligen Charakter ein Kind mit Minderwertigkeitsgefühlen zu vermuten. Bezogen auf Timo lässt sich sagen, dass sein widersprüchliches und auffälliges Verhalten auch auf solch eine fehlerhafte Erziehung in frühen Jahren deutet. Dass er in keinen Blickkontakt mit seinen Lehrpersonen treten kann, zeigt nach Adler die gestörte Beziehungsfähigkeit und das fehlende Gemeinschaftsgefühl. Da er auch keine Fragen stellt, ist er möglicherweise von zuhause gewohnt, dass diese sowieso nicht beantwortet werden. In welcher Art und Weise sein Umfeld dieses Verhalten verursacht hat, lässt sich aus dem Text nicht erschließen. Möglicherweise ist der Unterricht für ihn der Ort, wo er seinen Mitteilungsbedarf abarbeitet, weil er zuhause nicht gehört wird. Seine Unterrichtsstörungen, aber auch die außerthematischen Gespräche mit anderen SuS lassen darauf schließen. (05 Timo, Pos. 28)

Dieser Textausschnitt zeigt ein weiteres Mal auf, wie auf der Basis einer eingehenden Analyse der Schülerbeobachtung Theoriebezüge hergestellt werden können. Ausführlich beschreibt Person 5, wie es zu Timos Verhaltensweisen kommt und sieht wesentliche Gründe hierfür in seiner Erziehung und in der Umwelt, welche ihn umgibt. Auf dieser Grundlage gelingt es ihr, Handlungsoptionen zu entwickeln, die Timos Verhalten und die unterrichtliche Situation verbessern können.⁵⁶

7.4 Pädagogische Handlungsoptionen

Ein wesentliches Ziel von Reflexion liegt in der Entwicklung von Handlungsalternativen (vgl. Krieg & Kreis, 2014, S. 106). Diese stellen den End- und zugleich Ausgangspunkt von Reflexionsprozessen dar und sollten stets reflektiert werden, um pädagogisches Handeln professionell zu gestalten (Abb. 24, S.113). Gerade für die Bewältigung von beruflichen Aufgaben ist die Herausbildung eines Handlungsrepertoire höchst bedeutsam, welches durch das Entwickeln von Handlungsoptionen und deren Überprüfung nach und nach entsteht (Kap. 2.4). Mit der Frage "Wie könnte die pädagogische Arbeit in der Klasse fortgesetzt werden? Welche nächsten Schritte sehen Sie? Welche Vorschläge haben Sie für die Studentin am Ende des Einführungspraktikums oder die Klassen- bzw. Kooperationslehrerin?" bekommen die Studierenden im Rahmen der Fallarbeit die Aufgabe pädagogische Handlungsmöglichkeiten zu nennen.

_

⁵⁶ Interessant bei diesem Theoriebezug ist, dass Adlers Theorien wesentlicher Inhalt in den einführenden Vorlesungen im Bereich der Erziehungswissenschaften ist. Diese haben alle Studierenden besucht. Aus diesem Grund ist es überraschend, dass Person 5 gemeinsam mit Person 24 die einzige Person ist, welche Adler in ihre Arbeit mit einbezieht.

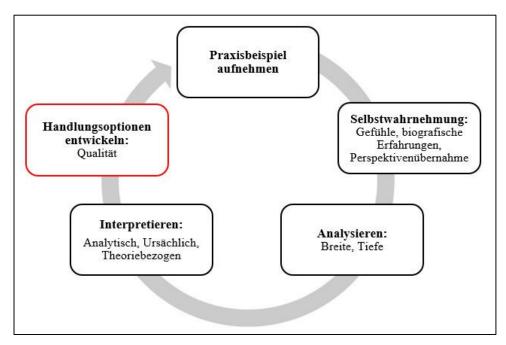


Abb. 24: Verortung im Reflexionszyklus (Denner & Gesenhues, 2013, S.77, eigene Markierung)

In Bezug auf den ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner (1981) wird das inhaltsanalytisch entwickelte Kategoriensystem *pädagogischer Handlungsmöglichkeiten* in verschiedene Ebenen eingeteilt. Im Zentrum steht hierbei der Schüler Timo. In Anlehnung an Gesenhues (2012, S. 90) werden die Handlungsoptionen in die vier Ebenen *Schüler*, *Klasse*, *Schule* und *Außerhalb der Schule* eingeordnet:

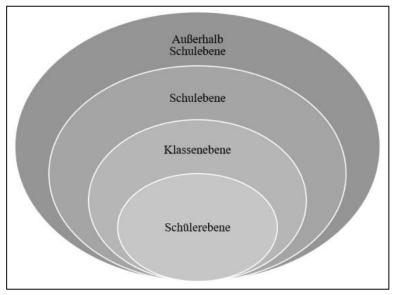


Abb. 25: Ebenen der Handlungsmöglichkeiten (nach Gesenhues, 2012, S. 90)

Für die Kategorienbildung auf den einzelnen Abstraktionsebenen waren, wie bereits bei Gesenhues (2012), folgende Fragen leitend:

- (1) Wo wird der Handlungsbedarf verortet? Kategorie höherer Abstraktionsebene
- (2) Was soll getan werden? Kategorie mittlerer Abstraktionsebene
- (3) Wie soll dies erreicht werden? Kategorien unterer Abstraktionsebene⁵⁷

Die meisten Nennungen sind auf der Schülerebene und auf der Klassenebene zu verorten (Abb. 25). Insgesamt gehen hierbei 44 Studierende auf Handlungsmöglichkeiten im Bereich der Schülerebene und 36 Personen auf Handlungsmöglichkeiten im Bereich der Klassenebene ein. Lediglich 10 Personen, also 20 % der Befragten raten zu Handlungsoptionen auf der Schulebene und damit zur Kooperation mit anderen Lehrkräften oder zur Kooperation mit Sozialarbeitern. Die meisten Nennungen auf der mittleren Abstraktionsebene sind mit dem Ziel der Verbesserung von Schüler-Lehrer-Beziehung verbunden. Insgesamt äußern 53 % der Befragten Vorschläge hierzu. 22 Personen empfehlen darüber hinaus, oftmals vor dem Hintergrund einer Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung, ein Gespräch mit Timo. Bedeutsam ist, dass *alle* Studierenden Timo bei der Entwicklung von Handlungsoptionen aktiv miteinbeziehen.

_

⁵⁷ Mit Ausnahme der Kategorien Gespräch mit Timo und Kooperation mit Kollegen/Sozialarbeitern

Ein allgemeiner Überblick über entwickelte Handlungsoptionen liefert die Abbildung 26:

	Welche päda		möglichkeiten werden emp	fohlen?
Gespräch	La mit Timo (22) Zur Ergründung von Ursachen (14) auf Störverhalten aufmerksam machen (5) Klärung des Problems (5) Verhaltensänderung (5) Zwischen Timo-Lehrerneutraler Person (1) ermutigen Fragen zu stellen (1)	Umgang m (3) Wochenzie Verhaltens Verhalten i andere (2) muss Heft Verhaltens keinen dire (1)	b) nufrecht hinsetzen (3) it Material thematisieren ile bezüglich seines (3) nat Auswirkungen auf Lehrperson zeigen (1) strategien entwickeln (1) kten Kontakt mit Sascha gen aus der Gruppe	Verbesserung der Lehrer-Schüler- Beziehung (27) Lob und/oder Ermutigung (19) Wertschätzung/Interesse entgegenbringen (14) Zeichen bei Unverständnis (2) an "gesunden" Blickkontakt gewöhnen (1) Selbstreflexion (1) Erweiterung der Diagnose (18) Schülerbeobachtung (13)
ernproz	Im Bereich (15) Im Bereich Schreiben/Lesen förde Hilfestellung/Arbeitsauftrag nur n durch Aufgabe eine positive Rolle Praktikant als Unterstützung für T Sprache fördern (1) Individualisierter Lernplan erstell Allein Arbeiten ermöglichen (1)	nit ihm besprechen (5) e zuweisen (3) imo (2)		Lernstandserhebung (7)
ntegrati	en Timos in die Klasse (18) Sitznachbar für Timo (14) Neue Sitzposition (7)	Zwischen Schüler- u	nd Klassenebene (18)	
oziale (Bestimmter Partner zum Nachfrag Unterrichtsrahmung (19) Klassenklima verbessern (5) Einführung von Gruppenaufgaben/-regeln (4) Klassenrat (4) Belohnungssystem (3) Klare Strukturen und Regeln (3) Gemeinsam Klassenregeln	Auf Klasser Unterrichtsgestaltung Aufmerksamkeit) (22) • Methodenv • Differenzie • bewegtes L • ,spannende • mehr Einze	g (Verbesserung der) rielfalt (5) ertes Arbeitsmaterial (5) ernen (4) ere' Gestaltung (3) elarbeit (2)	Umgang mit Störungen (8) Nonverbale Signale und präventive Vorgehensweisen (7) Transparenz bei Maßregelungen (1)
•	Gemeinsam Klassenregein festlegen (2) Umgang mit Arbeitsmaterial thematisieren/bewerten (2) Klassengespräch über Störungen und Außenseiter (1) Förderliche Fehlerkultur entwickeln (1) Personenbezogener Bewertungsmaßstab einführen (1)	Entdeckendes Lernen (2) Ziele/Arbeitsaufträge klar formulieren (2) Offener Unterricht (1) Konzentrationstraining (1) Mitspracherechte Themenauswahl (1) Schüler in das Unterrichtsgespräch einbeziehen (1) Mehr Lebensbezug (1) Körperspannungsübungen im Sportunterricht (1) Auf Schulebene (10)		Klassenraumgestaltung (1) • Vielfältige Sitzvarianten ermöglichen (1)
Coopera • •	tion mit Kollegen (8) Abgleich von Beobachtungen (6) Einheitlicher Umgang (2) Beratung (2)		Kooperation mit Sozialarb Zur Beratung/zu Als neutrale Per	
Kontakt :	zu Eltern (Elterngespräch) (24) Zur Ergründung von Ursachen (1 Zur gemeinsamen Lösungssuche (Zum Abgleich von Beobachtunger Zur 'Belehrung' (2) Elternabend (1)	(10)	bene: Etternhaus (24)	

Abb. 26: Handlungsmöglichkeiten (eigene Darstellung in Anlehnung an Gesenhues, 2012, S. 91)

Vor dem Hintergrund der Entwicklung von pädagogischen Handlungsoptionen ist es wichtig, dass Studierende pädagogische Handlungsmöglichkeiten entwickeln können.

Beispielsweise kommen zwei Studierende (1, 7) zu dem Entschluss, Gruppen- und Partner- arbeiten in Zukunft vermeiden zu wollen, da diese bisher stets zu störendem Verhalten geführt haben. Die Personen 1, 8, 26 und 47 hingegen, nehmen das Arbeiten in Gruppen als Lern- und Entwicklungsaufgabe für Schüler und Lehrpersonen wahr und schlagen die Einführung von Gruppenaufgaben vor, um störendes Verhalten zukünftig zu minimieren.

Drei weitere Studierenden (7, 8, 29) versuchen in ihren dokumentierten Bearbeitungen Timos Sitzverhalten zu verändern, ohne mögliche Ursachen hierfür zu berücksichtigen. Dies zeigt ein Textausschnitt von Person 7:

An seiner Sitzhaltung sollte man unbedingt arbeiten, weil es nicht sein kann, dass ein Schüler permanent auf dem Tisch oder Stuhl liegt. Schließlich ist er in der Schule und nicht zuhause im Bett oder auf dem Sofa. (07 Timo, Pos. 30)

Diese Person erkennt den Handlungsbedarf in Timos Sitzhaltung. Das Abtrainieren der Symptome ist beispielsweise für Person 5 oder auch Person 26 allerdings keine Option. Diese empfehlen, die zugrunde liegende Situation in den Blick zu nehmen und Möglichkeiten anzubieten, welche es Timo erleichtern, sich aufrecht hinzusetzen. In diesem Zusammenhang geht Person 5 auf gelegentliche Körperspannungsübungen ein und Person 26 möchte den Schülern ergonomische Schulmöbel anbieten, welche vielfältige Sitzvarianten ermöglichen.

Innerhalb der Studierendengruppe können weitere fallspezifische Unterschiede wahrgenommen werden:

- Nennung was und Beschreibung, wie etwas erreicht werden kann vs. Nennung was, aber keine Konkretisierung, wie Ziele erreicht werden
- Passung zwischen Handlungsoption und beschriebener Schülerbeobachtung wird berücksichtigt/nicht berücksichtigt
- Verschiedene Handlungsmöglichkeiten äußern vs. einen Fahrplan und damit stufenartigen Aufbau erläutern
- Theoretisch begründete Handlungsoptionen auf der Basis einer eingehenden Analyse und Interpretation

Zur Veranschaulichung der unterschiedlichen Vorgehensweisen dienen die nachfolgenden Ausführungen.

Nennung was und Beschreibung, wie etwas erreicht werden kann vs. Nennung was, aber keine Konkretisierung, wie Ziele erreicht werden

Bei der Entwicklung von Handlungsoptionen wählen die Studierenden teils sehr unterschiedliche Vorgehensweisen. Zahlreiche Studierende geben differenzierte Handlungsweisungen *wie* beispielsweise Timos Verhalten verbessert werden kann. Zur Verdeutlichung ein Textausschnitt von Person 12:

Um Timo in seiner Verhaltensänderung zu unterstützen könnte man für ihn Wochenziele festlegen. Gemeinsam mit ihm könnte man für jede Woche ein Ziel besprechen, welches er nach und nach umzusetzen lernt. Dies könnte sich auf seine Aufmerksamkeit für den Unterricht beziehen. Somit kann man nach und nach eine Verbesserung erarbeiten, ohne ihn mit den neuen Aufgaben zu überfordern. (12 Timo, Pos. 27)

Diese Person erläutert gut nachvollziehbar, wie nächste Entwicklungsschritte von Timo mithilfe von Lernzielen aussehen könnten und bezieht den Schüler bei der Verbesserung seines Verhaltens aktiv mit ein. Auf diese Weise wird gut sichtbar, wie die unterrichtliche und pädagogische Situation verbessert werden kann.

Person 28 entwickelt Handlungsalternativen bezüglich der Lehrer-Schüler-Interaktion und schreibt:

Den Lehrpersonen würde ich empfehlen, Timos Namen vor allem mehr in positiven Situationen bzw. positiven Verhaltensmustern zu erwähnen. Für Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, dass man nichts Negatives mit ihrem Namen verbindet, indem man die Person immer nur nach negativ gezeigtem Verhalten ermahnt. Stattdessen sollte man die SuS positiv verstärken, was bedeutet, dass man sie mehr lobt aber vor allem auch mehr ermutigt. Auch wenn er sich oft gemeldet hat, sollte dies positiv erwähnt werden, ebenso wie seine zur Sache passenden Beiträge. (28 Timo, Pos. 40-41)

In ihren Ausführungen geht diese Person auf das Thema Lob und Ermutigung ein. Sie beschreibt, die Bedeutsamkeit Schüler vermehrt für positives Verhalten zu loben und den Blick nicht auf negative Verhaltensweisen zu richten. In diesem Zusammenhang spielt auch die Ermutigung Timos eine große Rolle. Timo sollte von den Lehrpersonen ermutigt werden, positive Beiträge zu leisten, aber auch Fragen zu stellen, wenn er etwas nicht verstanden hat. Diese handlungsweisenden Ratschläge können schließlich helfen, die Schüler-Lehrer-Beziehung zu verbessern und geben damit wichtige Impulse für die pädagogische Weiterarbeit.

Andere Studierende nennen in ihren Arbeiten zwar Handlungsoptionen, führen diese jedoch nicht näher aus. Hierdurch sprechen die angehenden Lehrkräfte eine Kategorie mittlerer Ebene an, ohne zu erläutern, *wie* das dazugehörige Ziel erreicht werden kann. Diese Vorgehensweise belegt ein Textausschnitt von Person 34:

Zunächst einmal sollten die Defizite von Timo aufgeklärt werden. Sie sollten dann durch Zusatzförderungen behoben werden. (34 Timo, Pos. 31)

Diese Person spricht einen äußerst wichtigen Aspekt der pädagogischen Weiterarbeit an. Um Timo gezielt fördern zu können, muss sein aktueller Lernstand erfasst werden. Wohl aber geht Person 34 nicht darauf ein, welche Optionen es gäbe, um Timos "Defizite" festzustellen und beschreibt zudem keine Förderungsmöglichkeiten. Solch eine Vorgehensweise wählt auch Person 25:

Eventuell sollte Timo nicht mehr alleine sitzen und es sollte ihm ermöglicht werden Kontakte mit anderen Kindern zu knüpfen. Man sollte ihn noch besser beobachten, wie effizient er liest und ob er versteht, was er liest. (25 Timo, Pos. 30)

Die befragte Person spricht Timos Sitzposition und die Diagnose seines Könnens an und erkennt den hier einen notwendigen Handlungsbedarf. Allerdings entwickelt Person 25, wie bereits Person 34, aus ihren Erkenntnissen keine Handlungsoptionen und erläutert nicht was beispielsweise mit "besser beobachten" konkret gemeint sein könnte. Insofern werden zwar wesentliche Ziele genannt, jedoch bleibt eine Ausdifferenzierung der Vorschläge aus.

Passung zwischen Handlungsoption und beschriebener Schülerbeobachtung

Bei der Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten ist die Passung zwischen genannten Handlungsmöglichkeiten und beschriebener Situation bedeutsam. Werden Handlungsvorschläge auf der Basis einer eingehenden Analyse und Interpretation einer pädagogischen und unterrichtlichen Situation gebildet, entstehen geeignete Handlungsoptionen, welche die präsentierte Situation verbessern können. Werden diverse Rahmenbedingungen allerdings nicht berücksichtigt, da diese zuvor nicht eingehend analysiert und interpretiert wurden, ist davon auszugehen, dass entwickelte Handlungsmöglichkeiten nicht dabei helfen Ziele zu erreichen, möglicherweise die Situation sogar verschlechtern können. Ein Beispiel hierfür ist in der dokumentierten Beschreibung von Person 21 zu erkennen:

Um das schnelle und fehlerhafte Aufgabenlösen zu bewältigen wäre es eventuell eine Möglichkeit ein Belohnungssystem in der Klasse einzuführen. Dies könnte auch für die Ordnung im Schulranzen bzw. mit den Arbeitsmaterialien allgemein gelten. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler eine Sache besonders gut gemacht hat oder der Hefter besonders ordentlich geführt wird, könnte es Stempel o.ä. geben. Wenn dann eine Schülerin oder ein Schüler

genügend Stempel gesammelt hat, gibt es einen Hausaufgabengutschein. Ich könnte mir vorstellen, dass dies ein Ansporn sein könnte. (21 Timo, Pos. 30)

Diese Person empfiehlt zur Verbesserung der Situation die Einführung eines Belohnungssystems. Aufgrund des Alters der Schülerinnen und Schüler erscheint diese Handlungsoption jedoch nur bedingt hilfreich. Es ist anzunehmen, dass ein Belohnungssystem mit Stempel keinen Anreiz für Sechstklässler darstellt, eine Verhaltensänderung herbeizuführen. Daher sollte zunächst über die Belohnung, also die Konzeption der Handlungsoption, nachgedacht werden, aber auch die Vor- und Nachteile einer Handlungsoption müssen gut überlegt sein. Schließlich kann ein Belohnungssystem gerade für schwache Schülerinnen und Schüler auch demotivierend wirken.

Person 47 macht sich, wie sechs andere Befragten auch, Gedanken zu Timos Sitzposition:

Eine Möglichkeit ist für mich, den Schüler unter Berücksichtigung seiner geringen Konzentrationsfähigkeit in Zusammenarbeit mit anderen Schülern in die Mitte der Klasse an einen Einzeltisch zu setzen. Somit wäre er vollkommen in der Klasse untergerbacht, hätte jedoch nicht die Möglichkeit, sich mit einem Sitznachbarn zu unterhalten. Natürlich kann es auch sein, dass diese Position nicht die Optimale ist. Es wäre ebenfalls wichtig, in einem solchen Fall verschiedene Möglichkeiten auszuprobieren. (47 Timo, Pos. 24)

Diese Person bezieht bei ihren Überlegungen das Wissen über Timos beschriebenes Verhalten mit ein und entwickelt Handlungsoptionen auf der Basis einer eingehenden Analyse und Interpretation von Timos Verhalten. Damit unterscheidet sie sich grundsätzlich von anderen Studierenden, welche als Handlungsmöglichkeit zur Integration Timos in die Klasse ebenso eine neue Sitzposition vorschlagen. Als Beispiel dient nachfolgend ein Textausschnitt von Person 2:

Es wäre zu überlegen, [...] ihm versuchsweise mittig hinten im Klassenraum einen Platz zu geben, wo der Blickkontakt zur Lehrerin besteht, Timo Bezug zu Mitschülern findet und er das Klassengeschehen im Blick hat. (02_Timo, Pos. 33)

Diese Person erkennt zunächst, dass Timos Sitzposition in der ersten Reihe und ohne Sitznachbar nicht lernförderlich zu sein scheint. Auf dieser Grundlage unterbreitet die befragte Person Timo den Vorschlag, Timo einen Platz hinten in der Mitte des Klassenzimmers zuzuweisen. Aus der beschrieben Schülerbeobachtung dürfte den Studierenden allerdings bewusst sein, dass Timo sich leicht ablenken lässt. Aus dieser Beobachtung heraus kann darauf geschlossen werden, dass sich durch die hier vorgeschlagene Sitzposition die Situation vielmehr verschlechtern, anstatt verbessern würde.

Verschiedene Handlungsmöglichkeiten äußern vs. einen Fahrplan und damit stufenartigen Aufbau erläutern

Des Weiteren sind bei der Präsentation der generierten Handlungsmöglichkeiten Differenzen zu erkennen. Während zahlreiche Studierende vielfältige Handlungsmöglichkeiten erarbeiten und davon ausgehend auf zahlreiche Aspekte der dokumentierten Schülerbeobachtung eingehen, gibt es ebenso Studierende, welche die generierten Handlungsmöglichkeiten in Form eines stufenartigen Fahrplans vorstellen und sich aus diesem Grund teilweise auf einzelne Aspekte beschränken. Hierzu ein Beispiel von Person 38:

Zunächst würde ich als Lehrer versuchen, einige Unterrichtseinheiten spannender zu gestalten – auch mal ohne das Bearbeiten von Arbeitsblättern während der Übungsphase.

Durch z.B. Spiele, Rätsel, entdeckendes Lernen, usw. Dies tut nicht nur Timo gut, sondern auch der ganzen Klasse.

Dann würde ich Timos Verhalten beobachten. Inwiefern nimmt er diese Abwechslung an, stört er nun weniger und arbeitet gut und fleißig im Unterricht mit?

Wenn dies nicht klappt, wäre mein nächster Schritt auf ihn zuzugehen und ihn zu fragen, warum er zu so einem Verhalten neigt. Die Chance auf eine ehrliche Antwort steht bei jüngeren Schülern nicht schlecht, deshalb wäre dies ein guter Versuch⁵⁸. (38_Timo, Pos. 32-35)

Der erste Vorschlag dieser Person bezieht sich auf die Unterrichtsgestaltung, welche durch die Wahl unterschiedlicher und innovativer Methoden das Interesse der Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten soll und im Rahmen der *Klassenebene* zu verorten ist. Person 39 empfiehlt in diesem Zusammenhang zudem zu überprüfen, wie Timo auf diese Veränderung in der Unterrichtsgestaltung reagiert. Falls durch die beschriebene Maßnahme die gewünschte Verbesserung der Situation ausbleibt, rät sie zu einem Gespräch mit Timo und erweitert damit die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten auf den Bereich der *Schülerebene*. Darauf aufbauend empfiehlt Person 38 im Falle keiner Verbesserung ein Gespräch mit Timos Eltern (*Außerhalb der Schulebene*) und bei wiederholter Nicht-Verbesserung den Austausch mit Schulsozialarbeitern (*Schulebene*). Auf diese Weise erweitert die befragte Person die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten bei keiner Verbesserung jeweils um eine Ebene: Klassenebene – Schülerebene – außerhalb der Schulebene – Schulebene. Interessant ist hierbei, dass sie zunächst eine Handlungsmöglichkeit auf der Klassenebene wählt, bevor sie ein Gespräch mit dem Schüler vorschlägt und den Kontakt zu

-

⁵⁸ Person 38 vernachlässigt in ihren Ausführungen, dass es sich bei Timo bereits um einen 12-jährigen Jungen handelt. Sicherlich sollte die Gesprächsstrategie vor diesem Hintergrund anders aussehen. Im Zusammenhang mit der Präsentation dieses Beispiels geht es jedoch ausschließlich um den formalen Ablauf der Ausführungen. Aus diesem Grund wird dieser Aspekt im Folgenden vernachlässigt.

Schulsozialarbeitern erst suchen möchte, wenn ein Gespräch mit den Eltern nicht zur Verbesserung der Situation geführt hat.

Solch zeitlich aufeinander folgende Handlungsschritte sind bei weiteren Studierenden zu erkennen (5, 10, 12, 38, 47). Die Befragten 5 und 12 betonen in ihrer Ausarbeitung zudem, dass sie ein Gespräch mit Timos Eltern als letzte Option zur Verbesserung der beschriebenen Situation heranziehen würden. Sicherlich ist es bei einem 12-jährigen Jungen wichtig, zunächst das Gespräch mit dem Schüler zu suchen und nach Möglichkeit Probleme zunächst mit dem Jungen selbst zu besprechen. Jedoch sollte der *gemeinsame Erziehungsauftrag* von Eltern und Schule in diesem Zusammenhang nicht vernachlässigt werden.

Die Qualität theoretisch begründeter Handlungsoptionen, welche auf der Basis einer eingehenden Analyse und Interpretation entstehen

Entstehen Handlungsmöglichkeiten auf der Grundlage einer präzisen Situationswahrnehmung und können theoretisch begründet werden, wird durch die Arbeit mit Fällen eine Professionalisierung in Gang gesetzt werden. Im Rahmen einer eingehenden Analyse und Interpretation der geschilderten Situation im Religionsunterricht, interpretiert Person 30 Timos Verhalten mit dem Welleneffekt von Kounin. Ihr Handlungsvorschlag baut auf diesen Feststellungen auf und gibt Hinweise zum Umgang mit Störungen im Unterricht:

Um den Welleneffekt als Lehrperson nicht hervorzurufen, sollten Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht stören, frühzeitig erkannt werden und deren störendes Verhalten bereits durch non-verbale Signale unterbunden werden. Eine direkte Konfrontation durch entsprechende Reaktionen wie das Vor-Die-Türe-Schicken sollten vermieden werden, um Timo und auch andere Schülerinnen und Schüler nicht darauf aufmerksam zu machen und damit die Konzentration nicht vom Unterrichtsgegenstand weg zu leiten. (30_Timo, Pos. 31)

Mit diesen Hinweisen entwickelt Person 30 Handlungsoptionen, welche das Auftreten des Welleneffekts von Kounin vermeiden könnten und eng mit der vorherigen Analyse und Interpretation der Situation zusammenhängen. Ein weiteres Beispiel für eine vertiefende Auseinandersetzung, aus welcher Handlungsmöglichkeiten generiert werden können, liefert Person 3. Einzelne theoretische Wissensbestände dieser befragten Person konnten bereits in Kapitel 7.4 gezeigt werden. Auf deren Basis entwickelt sie nachfolgende Handlungsempfehlungen:

Um Timos Bereitschaft zu fördern, sich unter für alle geltende Regeln unterzuordnen, bietet sich beispielsweise die Möglichkeit, gemeinsam über die Festlegung von Klassenregeln und Ritualen zu beraten (Schumacher/Denner 2017, 219). Die Lehrerin der Klasse könnte auch persönliche, zeitlich begrenzte Aufgaben einführen und den SuS zuweisen, welche dazu beitragen, dass alltägliche Verrichtungen störungsfrei ablaufen, z.B. Tafeldienst, Blumendienst

oder weitere Dienste, welche auch auf die Klasse individuell zugeschnitten werden können (vgl. ebd.). Von solchen Maßnahmen würde nicht nur Timo profitieren, sondern vermutlich die gesamte Klasse. (03 Timo, Pos. 41)

Diese Person nennt zugleich mehrere Aspekte, welche die beschriebene Situation verbessern könnten. Zum einen geht sie auf das gemeinsame Festlegen von Regeln und damit auf eine gängige Methode zur Vorbeugung von Störverhalten ein. Andererseits betont sie, dass die Einführung von Aufgaben sich positiv auf Timo und die gesamte Klasse auswirken könnte.

8. Diskussion der Ergebnisse

Zunächst werden die einzelnen Dimensionen des Reflexionszyklus (Abb. 16, S. 74) in ihrer Ausführung interpretiert. Dabei gilt es, die vorliegenden Befunde vor dem Hintergrund zu betrachten, dass es sich bei den Befragten um Novizinnen und Novizen handelt und die Ausbildung der Reflexionsfähigkeit eine langfristige Angelegenheit darstellt, welche sich in diesem Stadium erst am Beginn ihrer Ausbildung befindet (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 105).

Das 8. Kapitel geht insbesondere auf die Frage, *ob* und *wie* die Studierenden die einzelnen Schritte des Reflexionszyklus durchlaufen, ein. Auf diese Weise kann die Frage, *inwieweit durch Fallarbeit reflexive Kompetenzen gefördert und damit Professionalisierungsprozesse in Gang gesetzt werden*, beantwortet werden. Insbesondere die Verbindung zu den Erkenntnissen von Gesenhues (2012) liefert darüber hinaus wertvolle Informationen, wie bedeutsam konzeptionelle Rahmenbedingungen bei der Herausbildung von Reflexionskompetenzen sein können. Wesentliche Diskussionsinhalte werden schließlich in Abschnitt 8.6 zusammengetragen und können in Kapitel 9 Impulse für die Weiterarbeit im Rahmen Schulpraktischer Studien liefern.

8.1 Diskussion zur Selbstwahrnehmung

Im Allgemeinen gelingt einigen Studierenden ein erster Zugang zur dokumentierten Schülerbeobachtung durch die Beschreibung von Gefühlen oder die Formulierung von Fragen an den Text. Manche Studierenden versuchen gar die Perspektive einer anderen Person zu übernehmen, um zu vertiefenden Erkenntnissen zu gelangen. Diese Zugangsweise ist für Novizinnen und Novizen unüblich und zeugt von einer erweiterten Wahrnehmung der Studierenden, welche sich nicht auf einzelne Aspekte der Schülerbeobachtung beschränkt (Kap. 2.3). Allerdings beweist ein Großteil der studentischen Arbeiten, dass es den Studierenden sichtlich schwerfällt, zunächst ausschließlich auf Aspekte der Selbstwahrnehmung einzugehen.

Vielmehr finden sich Verbindungen zwischen Analyse-, Interpretations- und Selbstwahrnehmungsaspekten, wobei der Anteil präsentierter Äußerungen zur Selbstwahrnehmung in diesem Zusammenhang eher gering ausfällt. Gerade die Äußerung von Gefühlen scheint auf den ersten Blick mit 63 % aller Befragten verhältnismäßig groß zu sein. Allerdings werden diese oftmals nicht vertiefend ausgeführt, sondern lediglich auf eine Beobachtung des Fallbeispiels bezogen und nicht weiter erläutert. Im Vergleich zur Studie von Gesenhues (2012) bei welcher 25 % aller Befragten ausgelöste Gefühle äußerten, ist dennoch eine erhebliche Verbesserung dieser Fähigkeiten zu erkennen. Denner & Gesenhues (2013, S. 87) sehen Erklärungen für den geringen Umfang der geäußerten Selbstwahrnehmung im Kontext der Studie von Gesenhues (2012) in der Art der dokumentierten Schülerbeobachtung und in möglichen Hemmungen von Studierenden, Gefühle nicht der Dozentin offenbaren zu wollen. Diese Vermutungen können im Rahmen dieser Studie bestätigt werden. Die Objektivität der Beschreibung und die Konfrontation mit einem Fallbeispiel, in welches die Studierenden selbst nicht involviert sind, führt zu einer gewissen Distanz und erschwert die Äußerung von Gefühlen. Zudem scheint es jedoch so, als würde es den Studierenden im Allgemeinen schwerfallen, Gefühle, Gedanken und Assoziationen bei der Konfrontation mit Fällen auszudrücken. Die Äußerung von Selbstwahrnehmungen und damit eine Verbindung zwischen Praxis und eigener Person sollten geübt werden (Kap. 2.5.2). In Lehrveranstaltungen und Seminaren wird allerdings selten der Bezug zur eigenen Person hergestellt und persönliche Erfahrungen aus dem Praktikum oder Gefühle bei der Konfrontation mit pädagogischen und unterrichtlichen Situationen spielen kaum eine Rolle, obwohl diese für eine gelingende Professionalisierung bedeutsam sind und sie maßgeblich beeinflussen (Kap. 2.1). Hinzu kommt dann durch die Äußerung von Selbstwahrnehmungen vor den Dozenten eine weitere Hürde (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 87).

Eine Verbesserung der Ergebnisse durch die vorliegende Untersuchung könnte insbesondere damit zusammenhängen, dass die Fallarbeit in ein erziehungswissenschaftliches Begleitseminar zum integrierten Semesterpraktikum eingebettet wurde. Aufgrund der zeitlich parallel stattfindenden Praxisphasen wurden die Studierenden dazu befähigt, Bezüge zu konkreten Praxiserfahrungen herzustellen, da diese zum Zeitpunkt der Bearbeitung im Bewusstsein der Studierenden lagen. Insbesondere der Bedeutsamkeit Wissen auf der Grundlage von Erfahrungen aufzubauen, welche im ersten Teil dieser Arbeit hinreichend belegt wurde (u.a. Kap. 2.3), konnte damit gerecht werden. So verfügen etwa Experten über ein Handlungswissen, das auf eigenen Erfahrungen beruht und sich erst auf dieser Grundlage entwickeln kann, aber

auch Bauer (1996, S. 95) betont die Bedeutung der Verarbeitung von Erfahrungen und Erinnerungen, um ein professionelles Bewusstsein und Handlungsroutinen aufzubauen (Kap. 2.4). Diese notwendige Verbindung ist daher für die Studierenden im Rahmen ihrer Professionalisierung von großer Bedeutung und kann durch die Einbettung in ein erziehungswissenschaftliches Begleitseminar begünstigt werden. Zudem wurde die Äußerung von Selbstwahrnehmungen im Rahmen der Veranstaltung oftmals geübt und die Studierenden wussten um die Bedeutsamkeit der Verbindung zwischen eigener Person und schulischer Praxis (Kap. 2.5.2). Diese Voraussetzungen können zu einer erheblichen Verbesserung der Ergebnisse geführt und die Nennung von biografischen Bezugspunkten begünstigt haben.

Trotzdem darf vor diesem Hintergrund nicht vergessen werden, dass es nur 19 von insgesamt 51 Personen gelingt, konkrete Verbindungen zur eigenen schulischen Praxis herzustellen. Dieses Ergebnis könnte die Annahme bestätigen, dass es den Studierenden oftmals an der Fähigkeit, zwischen eigener Person bzw. eigenen Erfahrungen und dokumentierter Praxis vermitteln zu können, fehlt und der Aufbau dieser Fähigkeiten systematisch gefördert und eingeübt werden muss (Kap. 2.5.2). Nur auf diese Weise werden Schulpraktische Studien ihrer Aufgabe gerecht, Studierende bei der Vermittlung von schulischer Praxis und eigener Person zu unterstützen und die dafür notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln (Kap. 2.5). Betrachtet man die schulische Professionalisierung als *Langzeitprojekt* (u.a. Kap. 2.1) wird deutlich, dass eine Lehrveranstaltung in diesem Zusammenhang nicht ausreicht, um die Fähigkeiten einer Verbindung von Praxis und eigener Person anzubahnen, sondern vielmehr ein stetiger Aufbau gefördert werden sollte.

8.2 Diskussion der Analysefähigkeiten und Themen der Analyse

Bei der Analyse der dokumentierten Schülerbeobachtung beschäftigen sich die Teilnehmenden mit vielfältigen Aspekten und es werden im Allgemeinen alle vier Hauptkategorien angesprochen. Zahlreiche Studierende erkennen dabei Korrelationen einzelner Elemente, wie beispielsweise den Zusammenhang zwischen dem Können des Schülers und dem Umgang mit Rahmenbedingungen des Unterrichts und analysieren Timos ambivalentes Arbeitsverhalten in Verbindung mit unterschiedlichen Sozialformen. Hierbei ist an vielen Stellen ein deutlicher Bezug zu den in Aufgabe 1 genannten ersten Eindrücken erkennbar, welche dann in der zweiten Aufgabe weiter ausgeführt werden. Beispielsweise wird insbesondere auf die Lehrer-Schüler-Interaktion eingegangen, die in Aufgabe 1 mit dem Gefühl der Traurigkeit oder aber Verwirrung und Verwunderung beschrieben wurde. Dass zahlreiche Studierende auf die Beziehung zwischen der Lehrkraft und Timo eingehen, könnte folglich durchaus

daran liegen, dass sie solch ein Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler als befremdlich wahrnehmen oder das Verhalten nicht einordnen können. Daraufhin gelangt dieser Aspekt bei vielen Studierenden in den Fokus der Auseinandersetzung. Ein weiterer Grund könnte sein, dass die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler im Fallbeispiel relativ ausführlich beschrieben wird und im weiteren Verlauf als Begründung für vielerlei Beobachtungen hinzugezogen wird. Ein Indiz dafür, dass die Studierenden sich mit dieser Thematik bereits in anderen Kontexten auseinandergesetzt haben und sich möglicherweise deshalb auf diesen Aspekt fokussieren, zeigen zahlreiche Theoriebezüge bei Aufgabe 3 (Kap. 7.3.3), welche die Lehrer-Schüler-Beziehung betreffen. Diese verdeutlichen, dass die Studierenden über einen großen theoretischen Wissensbestand hierüber verfügen.

Anhand der vorliegenden Befunde wird sichtbar, dass die Studierenden bei der Analyse des Fallbeispiels sehr unterschiedlich vorgehen. Während sich einige Studierende an der dokumentierten Schülerbeobachtung orientieren und diese sachlich analysieren, beginnen andere Teilnehmende direkt mit der Interpretation der Schülerbeobachtung und vermischen Analyse und Interpretation, indem sie Stichworte der Schülerbeobachtungen direkt mit interpretativen Elementen verknüpfen (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 104). Diese Problematik wird an den Fallarbeiten der Studierenden deutlich und führte letztendlich dazu, dass das Kategoriensystem jeweils auf die gesamte Bearbeitung angewendet wurde.

Insbesondere die Fokussierung auf einzelne Elemente der Schülerbeobachtung, wie sie manche Studierenden vollziehen (Typ II), kann im Experten-Novizen-Paradigma durch eine "einseitig fokussierte Aufmerksamkeit" (Abb. 1, S. 20) verortet werden. Manche Studierenden sind an einigen Stellen ihrer Auseinandersetzung nicht dazu fähig, eine beschriebene oder erlebte Situation vollumfassend wahrzunehmen, da sie sich auf bestimmte Elemente konzentrieren und dabei in die Tiefe gehen, andere Aspekte jedoch auslassen. Sicherlich ist eine ausgeprägte Analysetiefe besonders vor dem Hintergrund von Professionalisierungsprozessen und dem Durchlaufen des Reflexionszyklus bedeutsamer als das eine stark ausgeprägte Analysebreite (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 93). Allerdings darf diese nicht zu einer begrenzten Wahrnehmung der Situation führen, welche wesentliche Inhalte der beschriebenen Situation vernachlässigt (Kap. 2.3). Entwicklungsbedarf ist hier im Allgemeinen bei den Personen von Typ II von Nöten. 59

_

⁵⁹ Möglichkeiten der Unterstützung werden in Kap. 9 vorgestellt.

Personen, die bei ihrer Analyse vermehrt in die Breite gehen (Typ I) weisen darüber hinaus ein sehr oberflächliches Analyseverhalten auf, bei welchem einzelne Kategorien nicht mit anderen verknüpft werden. Zudem werden, wie für Novizinnen und Novizen üblich, auch irrelevante Details analysiert (Kap. 2.3), anstatt einzelne Beobachtungen miteinander zu verknüpfen und auf Unwichtiges zu verzichten. Da auch die Ursachenergründung von Personen dieses Typs oftmals ausgelassen oder nur an der Oberfläche durchgeführt werden, sollten die Studierenden in den Fähigkeiten zur Analysetiefe unterstützt und gefördert werden, damit sie zunehmend Kompetenzen zur Ursachenergründung erwerben.⁶⁰

Im Allgemeinen muss festgehalten werden, dass die Balance zwischen den beiden Analyseweisen bei den Typen III und IV, also 84 % aller Befragten, deutlich ausgeprägt ist. Zudem zeigen die Gesamtwertungen zur Analysefähigkeit im Vergleich zu Daniela Gesenhues (2012) eine erhebliche Verbesserung. Mit einer durchschnittlichen Gesamtsumme von 75 Punkten, 30 Punkte davon in Bezug auf die Analysebreite und 45 Punkte in Bezug auf die Analysetiefe, liegen die Analysefähigkeiten ihrer Untersuchungsgruppe deutlich unter dem nun vorliegenden Mittelwert. Mit durchschnittlich 108 erreichten Punkten, 52 Punkte in der Breite und 56 in der Tiefe, stellt sich die Frage, wie es zu dieser erheblichen Verbesserung der Analysefähigkeiten kommen kann. Da die Erfassung der Ergebnisse in keiner Weise verändert wurden, um eine mögliche Vergleichbarkeit herzustellen, ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse unmittelbar mit den veränderten Rahmenbedingungen zusammenhängen. Institutionelle Rahmenbedingungen können die Professionalisierungsprozesse von Studierenden erheblich beeinflussen (Kap. 2.2). Werden Lernprozesse in universitäre Lehrveranstaltungen eingebettet, welche zahlreiche Möglichkeiten zum Aufbau von notwendigen Fähigkeiten anbieten, können diese die Professionalisierung von Studierenden positiv prägen (Kap. 2.5). In diesem Zusammenhang ist es möglich, dass die Auseinandersetzung mit Praxissituationen im Rahmen des Begleitseminars, sowie Aufgaben zur Beobachtung, welche im Vorfeld durchgeführt wurden, die Studierenden in ihren Fähigkeiten zur Analyse bereits gefördert und unterstützt haben könnte. Somit konnten die Teilnehmenden erste Analysefähigkeiten aufbauen und im Kontext der Fallarbeit weiter vertiefen. Zudem könnte die Auseinandersetzung mit dem Reflexionszyklus im Vorfeld den Studierenden verdeutlicht haben, welche Aspekte im Rahmen einer Analyse von unterrichtlichen und pädagogischen

_

⁶⁰ Umsetzungsmöglichkeiten im Rahmen Schulpraktischer Studien werden in Kap. 9 unterbreitet.

Situationen bedeutsam sind, was zu einer weiteren Verbesserung der Fähigkeiten geführt haben könnte.

Ein weiterer Zusammenhang könnte darin bestehen, dass die Studierenden die vorliegende Fallarbeit als verpflichtenden Arbeitsauftrag durchgeführt haben und dieser nicht wie bei Gesenhues (2012) auf freiwilliger Basis entstanden ist. Dadurch wäre es möglich, dass ein Teil der Studierenden sich intensiver mit der Fallarbeit auseinandersetzt, als das auf freiwilliger Basis der Fall gewesen wäre. Allerdings muss in diesem Kontext auch erwähnt werden, dass alle Befragten sich eingehend mit der Thematik der Professionalisierung auseinandergesetzt haben und sich der Aufgabe einer verantwortungsvollen und eigenverantwortlichen Übernahme des eigenen Professionalisierungsprozesses bewusst sein müssten. Erkennen die Studierenden durch die Auseinandersetzung mit dem Experten-Novizen-Paradigma den eigenen Entwicklungsbedarf (Kap. 2.3) und nehmen ihre Professionalisierung verantwortungsvoll in die Hand (Kap. 2.5.2) könnte also auch dies ein Grund für eine teilweise sehr intensive Auseinandersetzung sein.

Dass die Studierenden höhere Kompetenzen in der Tiefenanalyse als in der Breitenanalyse aufweisen, könnte auf die Größe der Breite (45 Kategorien unterer Abstraktionsebene) zurückzuführen sein. Eine weitere Erklärung für den geringeren Gesamtdurchschnittswert kann darin gesehen werden, dass bei einer solch breitflächigen Schülerbeobachtung nur schwer alle genannten Aspekte berücksichtigt werden können (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 104). Wird das Gesamtergebnis im Bereich der Analysefähigkeiten betrachtet, kann davon ausgegangen werden, dass durch die Arbeit mit Fällen der Aufbau und die Förderung von Analysefähigkeiten begünstigt und gefördert wird. Insbesondere die Einbettung in ein erziehungswissenschaftliches Begleitseminar und eine stetige Begleitung beim Aufbau von Analysefähigkeiten können die für die Professionalisierung notwendigen Analysekompetenzen positiv beeinflussen und den Professionalisierungsprozess als langfristige Entwicklungsaufgabe verdeutlichen (Kap. 3).

8.3 Diskussion über die Interpretationsfähigkeiten

In den untersuchten Bearbeitungen können zunächst alle drei Interpretationsweisen festgestellt werden, wobei die Studierenden im Rahmen ihrer Analyse zwischen den einzelnen Interpretationsweisen wechseln. Aufgrund des Aufbaus der dokumentierten Schülerbeobachtung geben zahlreiche Studierende an manchen Stellen einen sehr breitflächigen Überblick über die unterrichtliche Situation und den Schüler Timo, welche jedoch in der Tiefe

kaum ausgeführt werden. Sie gehen bei ihrer analytischen Interpretation auf vielfältige Aspekte ein und formulieren auf deren Grundlage Aussagen und Vermutungen, die weniger in der Tiefe ausgeführt werden und vielmehr eine assoziative Interpretation darstellen (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 98). Dies bestätigt die Annahme von Gesenhues (2012, S. 83), dass die Vorgehensweise bei der Interpretation mit dem präsentierten Fallbeispiel zusammenhängen könnte. Die Studierenden, die nicht über eine analytische Interpretation hinausgehen, müssen darin unterstützt werden, eigene Erklärungsansätze zu hinterfragen und in die Tiefe zu führen. Ansonsten ist es möglich, dass Positionen eingenommen werden, welche "im Widerspruch zu pädagogischem Denken stehen" (Denner & Gesenhues, 2013, S. 98) und damit zur Deprofessionalisierung führen können. Aufgabenformate, welche die Fähigkeit zur Tiefenanalyse von unterrichtlichen und pädagogischen Situationen explizit fördern und unterstützen, sind demnach unabdingbar im Rahmen des Lehramtstudiums. Nur auf diese Weise können die Studierenden auf ihrem Weg der Professionalisierung begleitet und gefördert werden. 61

Weitere Studierende beginnen direkt mit der ursächlichen Interpretation der Beobachtung, ohne an eine zuvor vorgenommene Analyse anzuschließen. Auch bei dieser Interpretationsweise ist ein dringender Handlungsbedarf notwendig, da den Studierenden wichtige Fähigkeiten fehlen, pädagogische und unterrichtliche Situationen wahrzunehmen, zu selektieren und zu ordnen und schließlich erst auf dieser Grundlage mögliche Ursachen und Erklärungen anzubringen (Kap. 3). Gerade vor dem Hintergrund durch vielfältige Erfahrungen den Aufbau eines pädagogischen Handlungsrepertoires und eines professionellen Selbst begünstigen zu wollen, sind analytische Fähigkeiten von großer Bedeutung, um aus persönlichen Erfahrungen überhaupt Ursachen und Erklärungen zu erkennen und Handlungsoptionen zu entwickeln (Kap. 2.4). Werden Ursachen und Erklärungen allerdings nicht auf der Basis einer eingehenden Analyse generiert, entstehen haltlose Behauptungen, welche ein pädagogisch professionelles Handeln verhindern.

Dennoch muss hinzugefügt werden, dass zahlreiche studentische Arbeiten belegen, dass Studierende des Begleitseminars dazu fähig sind, sich vertieft mit einzelnen Elementen der dokumentierten Praxis auseinanderzusetzen und somit wichtige Professionalisierungsprozesse anregen. Dies wird anhand von Beispielen einer analytisch-ursächlichen Interpretation deutlich, welche in nahezu allen studentischen Arbeiten zu finden sind. Um

_

⁶¹ Handlungsmöglichkeiten werden in Kap. 9 erläutert.

Professionalisierungsprozesse in Gang zu setzen, die zur Entwicklung von Handlungsoptionen führen und auf der Grundlage von theoretischem Wissen entstehen, ist die Verbindung von analytischer und ursächlicher Interpretation unabdingbar (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 98). Erst diese führt zu einem vertieften Verständnis der Situation, Person und Interaktion und verhilft den Studierenden im weiteren Verlauf zur Entwicklung von sinnvollen Handlungsoptionen. Auf diese Weise gelingt es zahlreichen Studierenden den Reflexionszyklus zu durchlaufen (Kap. 3.3.1) und aufgrund von Reflexionsprozessen ihre Professionalisierung voranzubringen. Im Rahmen Schulpraktischer Studien ist es demnach besonders bedeutsam, die Personen zu unterstützen, denen bisher keine analytisch-ursächliche Interpretation gelingt (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 98). Die vorliegenden Ergebnisse unterstreichen diese Forderung, indem sie aufzeigen, wie positiv sich eine Vorbereitung und Unterstützung von Verknüpfungsprozessen und damit die institutionelle Einbettung von Professionalisierungsprozessen auf die Studierenden auswirken kann (Kap. 2.2). Wird die Analyse und Interpretation von Fällen im Rahmen von Begleitveranstaltungen im Vorfeld geübt, können die angehenden Lehrkräfte in einer Fallarbeit, aber auch im späteren Berufsalltag leichter auf dieses Wissen zurückgreifen und werden darauf vorbereitet, unterrichtliche und pädagogische Situationen zu reflektieren. Auf diese Weise können Schulpraktische Studien ihrer Aufgabe (Kap. 2.5.1) gerecht werden, "reflexive Selbstlern- bzw. Selbstprofessionalisierungsprozesse [zu initiieren,] um ein differenziertes und professionelles Handeln zu ermöglichen" (Fraefel, 2016, S. 10). Dies zeigt sich an zahlreichen Textausschnitten der Studierenden (Kap. 7.3.2). Gerade vor dem Hintergrund der Entwicklung eines pädagogischen Handlungsrepertoires (Kap. 2.4.1) scheint die Fähigkeit der Verbindung zwischen Analyse und Interpretation besonders bedeutsam, um aus Erfahrungen Handlungsoptionen entwickeln zu können. Sind Studierende darüber hinaus dazu fähig, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen, kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden die Situation holistisch wahrnehmen können und zu Erkenntnissen gelangen, welche anderen Studierenden verborgen bleibt (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 99). Diese Fähigkeit scheint mit Rückblick auf das Experten-Novizen-Paradigma und damit den Studierenden als Novizinnen und Novizen sehr beeindruckend (Kap. 2.3) und ist in ersten Zügen bei zwei teilnehmenden Studierenden erkennbar.

Die durchgeführte qualitative Untersuchung der Interpretationsweisen von Studierenden unterstreicht die bereits im Rahmen der Analysefähigkeiten festgestellten Ergebnisse. Zahlreiche Studierende finden in ihrer Analyse und Interpretation der dokumentierten

Schülerbeobachtung eine Balance zwischen Breite und Tiefe, wenngleich dies den Studierenden nicht in der gesamten Bearbeitung gelingt. Zudem bringen sie Analysiertes mit möglichen Ursachen in Verbindung, welche als Ausgangspunkt für die Weiterarbeit genutzt werden können. Vor dem Hintergrund, dass es sich bei den Teilnehmern der Untersuchung um Novizinnen und Novizen handelt und deren Reflexionsfähigkeiten noch am Beginn ihrer Entwicklung stehen (Kap. 2.5.3), erscheint das vorliegende Ergebnis besonders positiv und bestätigt ein weiteres Mal die Bedeutsamkeit eines Rahmensettings bei einer Fallarbeit, welche die Förderung von reflexiven Kompetenzen und damit die Weichenstellung von Professionalisierungsprozessen anstrebt.

8.4 Diskussion zur theoriegestützten Interpretationskompetenz

Der Blick auf die Interpretationsfähigkeiten der Teilnehmenden hat gezeigt, dass Studierende bei der Interpretation der Unterrichtssituation teilweise sehr unterschiedlich vorgehen. Betrachtet man diese vor dem Hintergrund des Herstellens von Theoriebezügen wird sichtbar, dass sich einige Studierende hierbei auf einzelne Aspekte beschränken und diese durch die Bezugnahme zu Theorien in einer umfassenden Tiefe erläutern. Einzelne Fälle zeigen darüber hinaus, dass es auf der Grundlage einer breitflächigen Analyse und Interpretation des Fallbeispiels auch möglich ist, vielfältige theoretische Bezüge herzustellen und die Unterrichtssituation sehr ausführlich zu analysieren und zu interpretieren.

Zunächst einmal stellt sich die Frage, weshalb 12 Personen keinen Theoriebezug herstellen, aber auch keine Schwierigkeiten beim Herstellen von Theoriebezügen äußern. Im Allgemeinen müssten alle Studierenden zahlreiche Theorien kennen, welche es ermöglichen die beschriebene Schülerbeobachtung in vielerlei Hinsicht zu erklären oder zu begründen, da sie sich mindestens im fünften Semester ihres Lehramtsstudiums befinden. Gerade die *Theorien von Adler* liefern zahlreiche Möglichkeiten das Fallbeispiel zu interpretieren, aber auch Themen wie die *konstruktivistische Didaktik von Reich* oder der *Welleneffekt nach Kounin* sind den Studierenden mit großer Wahrscheinlichkeit im Rahmen ihres Studiums bereits begegnet. Insbesondere ist es zudem verwunderlich, dass ausschließlich sieben Personen auf das Thema *Lob und Ermutigung* eingehen und ebenso die *pädagogischen Prinzipien des Anfangsunterrichts* kaum Anklang finden, obwohl es sich dabei um Inhalte der Begleitveranstaltung handelt und diese gerade in Bezug auf die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten wichtige Impulse liefern.

Weshalb gelingt es den Studierenden also trotzdem nicht, Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen? Eine mögliche Erklärung hierfür könnte im Aufbau von Lehrveranstaltungen und Seminaren liegen. Die Begründung zahlreicher Studierenden für das Nichtbearbeiten der Aufgabe, scheint diese Vermutung zu stützen. Oftmals werden Theorien kontextfrei gelehrt und Bezüge zur schulischen Praxis bleiben aus (Kap. 2.5.2). Im ersten Teil dieser Arbeit konnte allerdings hinreichend erläutert werden, wie wichtig es ist, Wissen kontextgebunden zu vermitteln, da nur auf diese Weise Handlungswissen entstehen kann (u.a. Kap. 3). Die Studierenden sollten also bei der Verbindung zwischen Theorie und Praxis weiter unterstützt werden. Dafür notwendige Fähigkeiten benötigen zunächst eine Anleitung, welche jedoch nicht im Rahmen einer einzigen Lehrveranstaltung, sondern nur kontinuierlich vollzogen werden kann. Vielmehr sollten Theorien ausschließlich kontextgebunden gelehrt und stets auf Praxissituationen übertragen werden, um eine Verbindung zwischen Theorie, Person und Praxis zu ermöglichen (Kap. 2.5.2). Folglich kann das Ergebnis, dass 12 Studierende sich nicht zu dieser Teilaufgabe äußern und weitere zehn Personen Schwierigkeiten beim Herstellen von Theoriebezügen ansprechen, wichtige Informationen über die bisherige Studienbiografie der Studierenden liefern. Im Sinne der Vermittlung zwischen theoretischem Wissen und schulischer Praxis glückt es diesen Personen (noch) nicht, eine Verbindung dieser beiden Bereiche herzustellen. An dieser Aussage wird deutlich, wie wichtig es ist, die Studierenden bei der Vermittlung von Theorie und Praxis zu unterstützen und dass eine kontextgebundene Wissensvermittlung sehr wertvoll ist.

Dass eine Fallarbeit bei der Theorie-Praxis-Vermittlung helfen kann, zeigen 30 Teilnehmer und Teilnehmerinnen der qualitativen Untersuchung. Diesen gelingt es Theoriebezüge herzustellen, welche stets in den Kontext eingebunden werden und sich konkret auf die beschriebene Schülerbeobachtung beziehen. Dabei beziehen sich die meisten Studierenden bei der Erklärung von pädagogischen Handlungsmöglichkeiten auf den Fachbereich der Pädagogik und bei der Erklärung von Timos Verhalten auf den Fachbereich der Psychologie. Auffällig ist, dass nur zwei Personen Nennungen im Fachbereich der Fachwissenschaften zur Erklärung hinzuziehen. Dies könnte allerdings darauf zurückzuführen sein, dass es sich bei der Rahmung um ein erziehungswissenschaftliches Begleitseminar handelt und die Studierenden daher keine Theoriebezüge zu den wichtigen Fachbereichen der studierten Fächer herstellen, oder aber dieses Wissen aus anderen Gründen nicht abgerufen werden kann. Ihnen fehlt also die Fähigkeit in anderen Lernkontexten auf das Wissen aus verschiedenen Fachbereichen zurückzugreifen.

Ein Vergleich zu den Ergebnissen von Daniela Gesenhues verdeutlicht, wie beispielsweise die institutionelle Rahmung die Fähigkeiten der Studierenden beeinflussen kann (Tab. 5):

	Befragte Perso-	Theoriebezug	Theoriebezug	Keine Nennung
	nen	wurde benannt	wurde hergestellt	
Gesenhues (2012)	16	44 %	31 %	56 %
Walz (2020)	51	63 %	59 %	37 %

Tab. 5: Vergleich Theoriebezüge (eigene Darstellung)

In Tabelle 4 wird deutlich, dass die vorliegenden Ergebnisse eine deutliche Verbesserung der Fähigkeit, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln, aufzeigen. Gerade vor dem Hintergrund, dass sich die befragten Personen der vorliegenden Untersuchung nicht wie bei Daniela Gesenhues (2012) am Ende ihrer Studienzeit befinden, sondern erst im Bachelorstudium, wirken die Ergebnisse besonders überraschend. Andererseits wurde das Rahmensetting nach der Pilotstudie von Gesenhues (2012) erheblich verändert und die erzielten Ergebnisse könnten stark mit diesen Veränderungen korrelieren. Die Studierenden des vorliegenden Samplings befassten sich beispielsweise eingehend mit Themen der Professionalisierung, lernten das Modell der Theorie-Person-Praxis-Vermittlung (Kap. 2.5.2) kennen, beschäftigten sich mit den Feldern schulpraktischer Kompetenzentwicklung (Kap. 2.5.3) und führten im Rahmen des Begleitseminars immer wieder Aufgaben durch, welche eine Vermittlung zwischen den drei Achsen Theorie, Praxis und eigener Person einforderten (Kap. 6.1). Auf diese Weise wurden die Studierenden ein Semester lang beim Prozess der Vermittlung unterstützt und angeleitet, bevor sie die vorliegende Fallarbeit durchführten. Die Ergebnisse lassen die Schlussfolgerung zu, dass sich solch eine Vorgehensweise in Bezug auf eine reflexive Fallarbeit erheblich auf die damit verbundene Professionalisierung von Lehramtsstudierenden auswirken kann.

Ein weiterer Einflussfaktor kann darin gesehen werden, dass es sich bei den vorliegenden Dokumenten um verpflichtende Arbeitsaufträge von Studierenden handelt. Des Weiteren kann es bei Aufgabenstellungen, welche konkret die Herstellung von Theoriebezügen fordern, sein, dass Studierende ihnen bekannte Theorien lose aneinanderreihen, ohne diese mit dem Kontext zu verbinden. Dieses Vorgehen konnte zwar nicht beobachtet werden, dennoch liegt es im Bereich des Möglichen, dass zahlreiche Studierende ausschließlich

Theoriebezüge zur Erklärung von Situation, Timos Verhalten oder Handlungsmöglichkeiten heranziehen, da dies explizit eingefordert wird, sie selbst aus eigenem Antrieb jedoch nicht auf dieses Wissen zurückgreifen würden. Außerdem stellt sich hierbei die Frage, ob das genannte theoretische Wissen in tatsächlichen Handlungssituationen auch handlungsleitend wäre, schließlich besteht zwischen pädagogischem Wissen und Können eine erhebliche Differenz (Kap. 2.4.1). Dieser Umstand kann im Rahmen der vorliegenden Fallarbeit allerdings nicht hinreichend erfasst werden. Eine tiefergehende Auseinandersetzung und Einbettung in den Handlungskontext legen es jedoch zumindest nahe und zeigen zudem, dass einige Studierende ihre Handlungen mit Berufs- und Fachwissen (Kap. 2.4) begründen können.

Insbesondere drei Personen (3, 5, 13) haben den gestellten Arbeitsauftrag für sehr intensive Professionalisierungsprozesse genutzt und sich dadurch eingehend mit einer Theorie-Praxis-Vermittlung auseinandergesetzt. Andere wiederum waren noch nicht dazu fähig, die eigene Professionalisierung verantwortungsvoll in die Hand zu nehmen und verwiesen bei Wissenslücken auf notwendige Hilfe durch das Seminar. Sicherlich ist es positiv zu bewerten, dass diese Studierenden ihre Unsicherheiten ehrlich äußern und den eigenen Entwicklungsbedarf erkennen. Ihre Bitte nach mehr Unterstützung durch die Lehrveranstaltung lässt allerdings deutliche Schlüsse auf bisherige konzeptionelle Rahmenbedingungen zu und zeigt, dass viele Lehrveranstaltungen nicht gemäß einer Theorie-Person-Praxis-Vermittlung (Kap. 2.5.2) ausgerichtet sind und die Studierenden weitere Unterstützung bei der Verbindung der drei Bezugssysteme benötigen. Vor dem Hintergrund, die Professionalisierung als eine Aufgabe zu verstehen, die von den angehenden Lehrkräften verantwortungsvoll in die Hand genommen wird, sollte jedoch prinzipiell auch erwartet werden können, dass sich die Studierenden, die sich allesamt mindestens im fünften Fachsemester ihres Studiums befinden, auch selbstständig mit möglichen theoretischen Bezügen auseinandersetzen und diese im Rahmen eigenständiger Recherchen hinzuziehen können. Die Befragten, die in diesem Zusammenhang trotzdem äußern, nicht zwischen Theorie und Praxis vermitteln zu können, benötigen dringend eine kompetente Unterstützung, damit diese einerseits Theorien kontextbezogen kennenlernen, welche sie zur Begründung von Situationen hinzuziehen können, andererseits aber auch Fähigkeiten entwickeln, Theorie und Praxis überhaupt miteinander verbinden zu können.⁶² An diesen Aussagen wird deutlich, dass grundlegend darauf geachtet werden sollte, Lehrveranstaltungen so zu konzipieren, dass immer wieder Verbindungen zwischen

-

⁶² Möglichkeiten der Unterstützung können in Lehr-Lernformaten gesehen werden, welche sich an den Meilensteinen reflexiver Fallarbeit (Kap. 3.1.1) orientieren. In diesem Zusammenhang muss allerdings betont werden, dass *eine* Lehrveranstaltung hierbei nicht ausreicht, um die notwendigen Fähigkeiten aufzubauen.

Theorie und Praxis hergestellt werden können, aber auch müssen. Die dafür notwendigen Fähigkeiten müssen jedoch zunächst angeleitet werden und dürfen nicht, wie in zahlreichen Lehrveranstaltungen der Fall, vorausgesetzt werden. Ansonsten werden wichtige Professionalisierungsprozesse verhindert und die Studierenden können im Rahmen der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung nicht auf das im Studium erworbene, meist theoretisch und wissenschaftlich orientierte Wissen zurückgreifen. (Kap. 2.5) Dies haben insbesondere die Forschungsergebnisse von Wyss (2013) belegt (Kap. 4.1).

8.5 Diskussion über genannte pädagogische Handlungsoptionen

Mit Rückblick auf das Modell professionellen pädagogischen Handelns und insbesondere dem Aufbau eines *professionellen Selbst* (siehe Kap. 2.4) kann den dokumentierten Beschreibungen entnommen werden, dass die Studierenden sich bereits im Aufbau eines professionellen Selbst befinden. Auf der Basis von Analyse und Interpretation der dokumentierten Schülerbeobachtung entwickeln die Studierenden zahlreiche Handlungsmöglichkeiten auf den vier Systemebenen und stehen damit am Beginn des Aufbaus von Handlungsroutinen (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 107). Insbesondere bei Äußerungen, welche die Unterrichtsgestaltung, die soziale Unterrichtsrahmung, den Umgang mit Störungen oder die Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung betreffen, ist darüber hinaus die Verwendung einer Berufssprache zu erkennen. Dies erscheint im Rückblick auf das Modell professionellen pädagogischen Handelns sehr bedeutsam. (Kap. 2.4)

Nicht alle Studierenden achten bei der Generierung von Handlungsoptionen darauf, ob die entwickelten Handlungsmöglichkeiten mit der unterrichtlichen Situation vereinbar sind. Diese Personen sind, wie für Novizen üblich, noch nicht dazu fähig, die beschriebene Situation ganzheitlich wahr zu nehmen (Kap. 2.3). Indem sie sich auf einzelne Aspekte der Schülerbeobachtung fokussieren, andere jedoch nicht berücksichtigen, können entwickelte Handlungsoptionen auch zur Verschlechterung der Situation beitragen. Daher sollten diese Personen insbesondere darin geschult werden, Beobachtungen zunächst eingehend zu analysieren und zu interpretieren, bevor sie Handlungsoptionen entwickeln.⁶³

Dass 53 % aller Befragten Handlungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Schüler-Lehrer-Beziehung entwickeln und weitere acht Personen den Umgang mit Störungen thematisieren, kann auf ausgeprägte Kompetenzen im Lernentwicklungsfeld "Erziehen und Beziehung

134

⁶³ Möglichkeiten der Unterstützung im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Seminare werden in Kapitel 9 vorgestellt.

gestalten" hindeuten (Kap. 2.5.3). Diese konnten bereits in der Studie von Gesenhues (2012) belegt werden, bei welcher 75 % der Befragten Handlungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Schüler-Lehrer-Beziehung entwickelten und zwei der Befragten auf den Umgang mit Störungen eingegangen sind. In beiden Studien war die mittlere Abstraktionsebene *Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung* die am meisten angesprochene Kategorie, welche auf der Schülerebene einzuordnen ist. Die nachfolgende Abbildung zeigt die Nennungen auf den höheren Abstraktionsebenen an und verdeutlicht die Bestätigung der Ergebnisse von Gesen-

Welche päda Handlungsmöglic empfoh	hkeiten werden
Gesenhues (2012)	Walz (2020)
(n=16)	(n=51)
Auf Schüle	erebene
81 %	86 %
Zwischen Schüler u	nd Klassenebene
31 %	35 %
Auf Klasse	nebene
69%	71 %
Auf Schu	lebene
31 %	20 %
Außerhalb Schuleb	ene: Elternhaus
50 %	47 %

Tab. 6: Vergleich "Handlungsmöglichkeiten" (eigene Darstellung)

hues (2012):

Zunächst einmal fällt auf, dass sowohl bei Gesenhues (2012) als auch in der vorliegenden Untersuchung die meisten Handlungsmöglichkeiten auf der Schülerebene entwickelt werden, aber auch die Klassenebene bei der Entwicklung von Handlungsoptionen stark in den Fokus rückt. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die beiden Ebenen *Schüler* und *Klasse* bei Studierenden sehr präsent zu sein scheinen. Einerseits könnte dies auf die dokumentierte Schülerbeobachtung zurückzuführen sein, da diese den Schwerpunkt auf Timo und sein Verhalten legt und damit sehr schülerzentriert verfasst ist. Andererseits könnte ein Zusammenhang zu aktuellen Desideraten pädagogischer Diskussionen bestehen, welche oftmals zum Inhalt wissenschaftlicher Seminare und Lehrveranstaltungen gemacht werden. Insbesondere das Thema *Klassenführung* hat beispielsweise aufgrund einschlägiger Forschungen in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen und rückt immer mehr in den Fokus der Studierenden (Hattie, 2018; Lipowsky, 2006). Andererseits werden Themen wie

beispielsweise die Elternarbeit in Lehrveranstaltungen nur selten thematisiert. Zwar wird die Bildung und Erziehung als gemeinsamen Auftrag zwischen Elternhaus und Schule (Kultusministerkonferenz, 2018, S. 2) betont, allerdings werden Formen und Möglichkeiten, wie dies gelingen kann, häufig nicht zum Gegenstand gemacht. Der Blick auf die Ergebnisse der untersuchten Dokumente lässt dies zumindest vermuten.

Einen deutlichen Entwicklungsbedarf kann zudem in der Generierung von Handlungsoptionen auf der Schulebene gesehen werden. Dies gelingt nur 20 % aller Befragten. Sicherlich könnte auch dies einerseits mit der dokumentierten Schülerbeobachtung oder den bisher besuchten Lehrveranstaltungen zusammenhängen. Andererseits darf die Bedeutsamkeit einer Kooperation auf Schulebene nicht unterschätzt werden und sollte bereits im Rahmen des Lehramtsstudiums eingehend thematisiert werden. Lehrkräfte sollten ihre Kolleginnen und Kollegen als Stütze und Ressource wahrnehmen und im Team zusammenarbeiten können. Auf diese Weise würde die Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung zu einem kollegialen Professionalisierungsprozess werden, welcher letztendlich nicht nur die individuelle Professionalisierung voranbringt, sondern ebenso positive Auswirkungen auf die Schulentwicklung hat (vgl. Maier, Maulbetsch & Weigand, 2018, S. 38).

Abschließend kann festgehalten werden, dass zahlreiche Studierende auf der Grundlage einer eingehenden Analyse und Interpretation der dokumentierten Schülerbeobachtung vielfältige Handlungsmöglichkeiten nennen, aber stets im Blick behalten werden sollte, dass zwischen pädagogischem Wissen und pädagogischem Können ein wesentlicher Unterschied liegt, der aufgrund des Settings im Rahmen dieser Studie nur unzureichend untersucht werden kann. Ob gewählte Handlungsoptionen in konkreten Unterrichtssituationen tatsächlich handlungsleitend wären, kann nicht belegt werden.

8.6 Werden Professionalisierungsprozesse in Gang gesetzt und Reflexionsfähigkeiten gefördert?

Werden die einzelnen Ergebnisse der qualitativen Untersuchung zusammengefasst, zeigt sich, dass es den Studierenden mehrheitlich gelingt, den Reflexionszyklus zu durchlaufen, wenngleich Unterschiede bezüglich des Analyseverhaltens und der Interpretationsweise zu erkennen sind. Aufgrund dessen kann festgehalten werden, dass eine reflexive Fallarbeit wichtige Impulse für eine Professionalisierung im Lehramtsstudium gibt und den Grundstein für eine weitere Professionalisierung legt.

Allerdings wird an einigen Textausschnitten der studentischen Reflexionsversuche auch sichtbar, dass die Studierenden nicht immer den Weg über eine eingehende Analyse und Interpretation mit theoretischen Bezügen bis hin zum Ziehen von Handlungsoptionen wählen. Indem sie in ihrer Bearbeitung keine Analyse der dokumentierten Schülerbeobachtung vornehmen oder andere Teilschritte auslassen, kommt es bei manchen Teilnehmenden zu einem *Reflexionskurzschluss* (Denner & Gesenhues, 2013). Dieser führt letztendlich dazu, dass Handlungsvorschläge entwickelt werden, die im Kontrast zur pädagogischen und unterrichtlichen Situation stehen und diese womöglich sogar verschlechtern können (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 112). Solche Vorgehensweisen konnten nicht nur bei Gesenhues (2012) sondern auch in der vorliegenden Dokumentenanalyse festgestellt werden. Al-

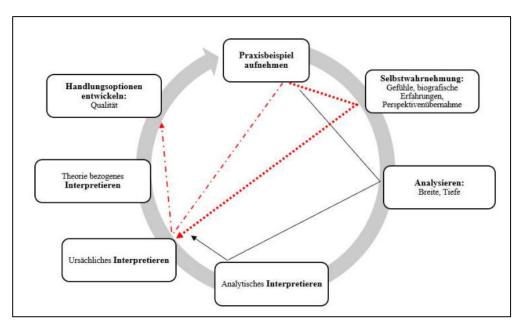


Abb. 27: Erweiterter Reflexionszyklus mit Reflexionskurzschluss (in Anlehnung an Denner & Gesenhues, 2013, S. 111)

lerdings muss hierbei betont werden, dass diese Verfahrensweisen einzelne Textstellen betreffen und nicht die gesamte Bearbeitung der Studierenden.

Abbildung 27 veranschaulicht drei Wege eines Reflexionskurzschlusses, die im Kontext der vorliegenden Studie differenziert werden können (rot und schwarz markiert) und möglicherweise eine Professionalisierung verhindern könnten. Eine dieser Vorgehensweisen (schwarz) konnte bereits bei Denner & Gesenhues (2013) erfasst werden:

1. Auslassung von Selbstwahrnehmung und theoriegestützter Ursachenforschung: Wird die Analyse der dokumentierten Schülerbeobachtung ausschließlich analytisch interpretiert und werden keine Theoriebezüge hergestellt, kann sich die Person bei der Entwicklung von

Handlungsoptionen nicht stichhaltig auf theoretische Grundlagen beziehen, da ihre Analyse ausschließlich an der Oberfläche bleibt (vgl. Denner & Gesenhues, 2013, S. 112). Allerdings ist ein tieferes Verständnis der beschriebenen Unterrichtssituation notwendig, um Zusammenhänge verstehen zu können und auf deren Grundlage funktionale Handlungsoptionen entwickeln zu können. Zudem ist die Bezugnahme zu theoretischen Wissensbeständen wichtig, um eine Verbindung zwischen Praxis und Theorie zu ermöglichen und Handlungsoptionen mit theoretischem Wissen begründen zu können.

- 2. Auslassung der Analysetätigkeit und keine theoriegestützte Ursachenergründung: Wird im Rahmen der Äußerungen von Selbstwahrnehmungen direkt eine ursächliche Interpretation angeschlossen und keine eingehende Analyse der Unterrichtssituation vorgenommen, entstehen fehlerhafte Erklärungen auf deren Grundlage keine sinnvollen Handlungsoptionen entwickelt werden können. Zudem handelt es sich bei den entwickelten Erklärungen um reine Spekulationen, welche nicht zwingend zur beschriebenen Unterrichtssituation passen.
- 3. Auslassung von Selbstwahrnehmung, Analysetätigkeit und keine theoriegestützte Ursachenforschung: Wird direkt eine ursächliche Interpretation des Fallbeispiels vorgenommen, ohne Selbstwahrnehmungen zu äußern, aber auch keine eingehende Analyse zu vollziehen, handelt es sich auch hier um reine Spekulationen, auf deren Grundlage weder theoretische Bezüge noch angemessene Handlungsoptionen entwickelt werden können. Insbesondere Fähigkeiten zur Äußerung von Selbstwahrnehmungen aber auch eine differenzierte Analyse und damit ganzheitliche Wahrnehmung der beschriebenen Situation machen eine Entwicklung von reflexiven Fähigkeiten erst möglich. Werden diese bei der Fallarbeit unterlassen, können keine nachhaltigen Professionalisierungsprozesse in Gang gesetzt werden.

Die drei beschriebenen Vorgehensweisen zeigen, dass eine eingehende Analyse der dokumentierten Schülerbeobachtung sowie eine daran anschließende analytisch-ursächlich Interpretation und Bezugnahme zu Theorien Grundvoraussetzungen dafür sind, dass Professionalisierungsprozesse in Gang gesetzt werden, bei denen ein "pädagogisch und didaktisch begründetes Handeln" (Denner & Gesenhues, 2013, S. 112) am Ende steht. Gelingt dies aufgrund eines ungünstigen Interpretationsverhaltens nicht, wird die Chance verspielt, Fallarbeit für eine schulische Professionalisierung zu nutzen.

Abschließend geben die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung Hinweise darauf, wie die Reflexionsfähigkeiten der Teilnehmenden im schulpraktischen Lernentwicklungsfeld *Reflektieren* zu verorten sind (Kap. 2.5.3, S. 38). Im Allgemeinen werden viele positive

Entwicklungen sichtbar, welche durch die Arbeit mit Fällen initiiert werden. Obwohl sich die Studierenden erst im integrierten Semesterpraktikum befinden und damit bei erfolgreichem Bestehen des Praktikums auf Niveau II zu verorten wären, weisen einige Bearbeitungen der Studierenden darauf hin, dass sie bereits über Fähigkeiten verfügen, welche dem Mindestanspruch zum Bestehen des Professionalisierungspraktikums (Niveau III) entsprechen. Studierende, die im Rahmen ihrer Bearbeitung Bezüge zu eigenen biografischen Erfahrungen herstellen und Verbindungen zu theoretischem Wissen ziehen, verfügen über stark ausgeprägte Kompetenzen im Lernentwicklungsbereich *Reflektieren* und scheinen von der Arbeit mit Fällen sehr profitiert zu haben. Anhand der Befunde wird deutlich, dass durch die Arbeit mit Fällen Professionalisierungsprozesse in Gang gesetzt werden, welche die reflexiven Kompetenzen der Studierenden positiv beeinflussen, aber auch die Verbindung zwischen Theorie, Person und Praxis nachhaltig prägen.

9. Zusammenfassung und Ausblick

"Die Arbeit mit Fällen als Ausschnitt aus authentischem Unterricht, [...] zielt auf die Förderung von Analyse- bzw. Reflexionskompetenz der Studierenden, d. h. auf ihre Fähigkeit, Situationen wahrnehmen bzw. selektieren und theoriegeleitet analysieren zu können." (Syring et al., 2015, S. 669)

Die vorliegende Arbeit unterbreitet die Bedeutsamkeit von Fallarbeit bei der Förderung von reflexiven Fähigkeiten und verdeutlicht mögliche Professionalisierungsprozesse, die durch die Arbeit mit unterrichtlichen und pädagogischen Fällen in Gang gesetzt werden können. Die Auseinandersetzung mit einer dokumentierten Schülerbeobachtung oder anderen Formen schulpraktischer Beispiele legen den Grundstein, um auf der Grundlage von schulischen Erfahrungen lernen zu können, indem die Analyse und Interpretation von unterrichtlichen Sequenzen systematisch geübt wird. Zudem ermöglicht die Arbeit an Fällen ein kontextbezogenes Lernen von theoretischen Inhalten und unterstützt die Studierenden bei der Vermittlung zwischen theoretischem Wissen, eigener Person und schulischer Praxis.

Eine theoretische Grundlegung ermöglicht zu Beginn dieser Arbeit vielfältige Einblicke in die pädagogische Profession und bildet damit das Fundament für die in Teil II durchgeführte qualitative Dokumentenanalyse. Diese beschäftigt sich mit der Frage, *inwieweit durch Fallarbeit reflexive Kompetenzen gefördert und damit Professionalisierungsprozesse in Gang gesetzt werden können*. Die Ergebnisse studentischer Reflexionsversuche, die im Kontext einer reflexiven Fallarbeit entstanden sind, zeigen teilweise für Novizinnen und Novizen

sehr ausgeprägte Reflexionsfähigkeiten, welche auf vielfältige Professionalisierungsprozesse hindeuten. Auf der Grundlage von Analyse und Interpretation und unter Bezugnahme zu theoretischen Wissensbeständen, gelingt es zahlreichen Studierenden Handlungsoptionen zu entwickeln und sie befinden sich in Prozessen ein *professionelles Selbst* aufzubauen. Ohne unter einem Handlungsdruck zu stehen, gelangen die Befragten zu vertiefenden Erkenntnissen, welche ihnen in alltäglichen Unterrichtssituationen aufgrund eines Handlungsdrucks als Novizinnen und Novizen verborgen bleiben würden.

Vor allem der Vergleich mit den Ergebnissen einer früheren Untersuchung von Daniela Gesenhues (2012) zeigte, dass die Rahmung einer (reflexiven) Fallarbeit beeinflussen kann, inwieweit dadurch reflexive Kompetenzen gefördert und damit Professionalisierungsprozesse in Gang gesetzt werden. Werden die Studierenden, wie in der vorliegenden Untersuchung, im Rahmen von erziehungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen zunächst bei der Vermittlung zwischen eigener Person, Theorie und Praxis angeleitet und unterstützt, fällt es ihnen bei der Auseinandersetzung mit Fällen zunehmend leichter, diese Fähigkeiten anzuwenden und weiter auszubauen. Daher kann eine Heranführung an einzelne Elemente einer Fallarbeit sowie eine Einbettung in Schulpraktische Studien als Gelingensbedingung für Professionalisierungsprozesse angesehen werden. Allerdings ist es in diesem Zusammenhang zunächst bedeutsam, dass die angehenden Lehrkräfte den eigenen Entwicklungsbedarf erkennen und ihre Professionalisierung eigenverantwortlich in die Hand nehmen, denn die Einbettung von Professionalisierungsprozessen in Schulpraktische Studien ist zwar notwendig, aber nicht hinreichend für eine nachhaltige Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen durch Fallorientierung (vgl. Berkemeyer et al., 2011, S. 225).

Handlungsempfehlungen

Ein besonderer Unterstützungsbedarf ist bei angehenden Lehrkräften zu verorten, die bei ihrer Analyse vermehrt in die Breite oder Tiefe gehen und damit kein ausgewogenes Analyseverhalten aufweisen. Fokussieren sich die Studierenden bei der Analyse von Unterrichtssituationen auf die Tiefenanalyse, sollten sie zukünftig darin gefördert werden, unterrichtliche und pädagogische Situationen vollumfassend wahrzunehmen, indem die Breite unterschiedlicher Unterrichtssituationen erarbeitet wird. Im Zuge dessen würde sich zunächst anbieten, Studierende mit Fällen zu konfrontieren, bei denen eine beschränkte Wahrnehmung zu fatalen Folgen geführt hat. Auf diese Weise tritt die Bedeutsamkeit einer ganzheitlichen Wahrnehmung in das Bewusstsein der Studierenden. Übungsformate, bei welchen

schließlich verschiedene Themenbereiche eines Fallbeispiels zuerst im Plenum und nach und nach eigenständig erarbeitet werden, zeigen den Studierenden die Komplexität unterrichtlicher Situationen auf und stärken sie zunehmend in einer ganzheitlichen Wahrnehmung. Im Verlauf der Weiterarbeit kann die Fähigkeit zur Breitenanalyse schließlich nach und nach gesteigert werden.

Andere Studierende verharren bei ihrer Analyse bisher an der Oberfläche. Diese benötigen eine Anleitung, um bei ihrer Analyse in die Tiefe zu gehen. Gerade vor dem Hintergrund, durch Fallarbeit Professionalisierungsprozesse anregen zu wollen, ist die Fähigkeit zur Tiefenanalyse wichtig und sollte unbedingt geübt werden. Eine Möglichkeit der Auseinandersetzung könnte sein, sich innerhalb einer Studierendengruppe intensiv mit einer dokumentierten Schülerbeobachtung zu beschäftigen und dabei mithilfe von immer tiefergreifenden Fragen das Fallbeispiel in der Tiefe zu analysieren. Die Ergründung von Ursachen für einzelne Aspekte sollte hierbei jedoch zunächst begleitet und geübt werden, damit die Studierenden nach und nach zur hermeneutischen Analyse geführt werden. 64

Um die Studierenden zu einer Verbindung von analysierender und ursächlicher Interpretation zu führen, wäre es zukünftig möglich, den Studierenden nach der Bearbeitung des Fallbeispiels Timo in einem ersten Schritt die unterschiedlichen Vorgehensweisen einer Interpretation vorzustellen und anhand von anonymisierten Beispielen aus dem Seminar zu verdeutlichen. Davon ausgehend wäre es möglich, dass die Studierenden nun die Bearbeitung einer anderen teilnehmenden Person erhalten und nach den unterschiedlichen Interpretationsweisen durchforschen. Mithilfe von dreifarbigen Markierungen könnten die Studierenden die drei Interpretationsweisen verdeutlichen und Impulsfragen für die Weiterarbeit hinzufügen. Anschließend daran kann das Dokument an den Verfasser oder die Verfasserin zurückgegeben werden und die dokumentierte Schülerbeobachtung wird ein weiters Mal überarbeitet. Weiterführende Impulse könnten von Lehrenden durch eine weitere Korrektur gegeben werden und den Weiterentwicklungsprozess fortsetzen. Diese Vorgehensweise ermöglicht es, dass sich die Studierenden ihrer vorhandenen Fähigkeiten bewusst zu werden und diese weiter etablieren. Zudem lernen sie Feedback als Impuls zur Weiterarbeit kennen, gestalten ihre eigene Professionalisierung selbstverantwortlich und in Kooperation mit anderen Studierenden sowie der Lehrperson.

[.]

⁶⁴ Schwenk, Klier & Spanger (2010) geben einen Überblick über weitere Möglichkeiten der Förderung von Analysefähigkeiten im Rahmen kasuistisch orientierter Lehrveranstaltungen und Seminaren.

Im Hinblick auf die Lerntypentheorie von Vester (1975) kann es darüber hinaus gewinnbringend sein, die unterschiedlichen Lernkanäle der Studierenden zu berücksichtigen, also einen individualisierten Zugang zu Fällen zu gewährleisten und gleichzeitig die Motivation der Studierenden zu steigern. Beispielsweise könnten die Lernenden die Möglichkeit erhalten, sich entweder mit einem schriftlich dokumentierten Fall, einem videobasierten Praxisbeispiel oder einem mündlichen Bericht auseinanderzusetzen. Demgemäß könnte das Lehr-Lern-Setting den verschiedenen Lerntypen gerecht werden und der Professionalisierungsprozess könnte weiter individualisiert werden. 65

9.1 Reflexion und weiterer Forschungsbedarf

Die vorliegende Studie dient dem Zweck, reflexive Kompetenzen von Lehramtsstudierenden zu untersuchen und dadurch Einsichten in mögliche Professionalisierungsprozesse bei der Arbeit mit Fällen zu erlangen. Die hierfür verwendeten Instrumente wurden aus einer früheren Studie übernommen, um die ausgewerteten Ergebnisse mit einer Studie von Gesenhues (2012) zu vergleichen und dabei möglichst wenige äußere Faktoren zu verändern. Auf diese Weise konnte neben den Ergebnissen vorhandener reflexiver Kompetenzen auch der Zusammenhang zwischen herrschenden Rahmenbedingungen und in Gang gesetzten Professionalisierungsprozessen verdeutlicht werden.

Eine quantitativ-qualitative Messung der Reflexionskompetenz ermöglichte erweiterte Einsichten über die Reflexionsfähigkeiten der Teilnehmenden, indem eine quantitative Untersuchung des Analyseverhaltens mit einer qualitativen Auswertung der Interpretationsweisen durchgeführt wurde.

Der Aufbau und die Durchführung der Fallarbeit sind gut nachvollziehbar und veranschaulichen den Reflexionsprozess durch die zu bearbeitenden Aufgaben. Dies stellt für die Studierenden eine Orientierung dar und kann ihnen bei der Bearbeitung des Fallbeispiels helfen, da die teilnehmenden Personen zuvor mit dem Ablauf des Reflexionszyklus vertraut gemacht wurden. Durch die Aufgabe, Theoriebezüge herzustellen, konnte im Rahmen der qualitativen Untersuchung keine quantitative Messung der Reflexionsbreite und -tiefe und damit eine Messung mit Niveaustufen in das Ergebnis miteinfließen. Dennoch sollte die Formulierung der Aufgabenstellung beibehalten werden, da diese für Studierende, die kaum

142

⁶⁵ Vester spricht in seiner Lerntypentheorie von vier Lerntypen, die bei der Planung von Unterricht berücksichtigt werden sollten. In diesem Zusammenhang muss allerdings betont werden, dass die Lerntypentheorie oftmals auch in der Kritik steht. Vertiefend nachzulesen in Looβ (2001).

Erfahrung mit Fallarbeit haben und sich schließlich im Lehramtsstudium erst am Beginn des Aufbaus von Reflexionsfähigkeiten befinden, eine mögliche Hilfestellung darstellt. Daher erscheint die Untersuchung der Qualität der Verknüpfung und keine Messung durch Niveaustufenmodelle sinnvoll und gibt wichtige Einsichten über die Vorgehensweisen der Studierenden. Bei erfahrenen Studierenden oder im Rahmen der zweiten Phase der Lehrerbildung könnte über eine Umformulierung der Aufgabenstellung nachgedacht werden, da diese über Fähigkeiten der Vermittlung zwischen Theorie, Praxis und eigener Person verfügen sollten und eine Stufenmessung durch eine Umformulierung möglich wäre.

Forschungsbedarf

In jedem Fall besteht in vielerlei Hinsicht weiterer Forschungsbedarf, womit die Komplexität von Professionalisierung verdeutlicht werden kann. Um beispielsweise vollzogene Professionalisierungsprozesse und dafür notwendige Gelingensbedingungen noch präziser identifizieren zu können, wird eine weiterführende Analyse schriftlicher Arbeiten, die in anderen kasuistisch ausgerichteten universitären Formaten durchgeführt wurden, empfohlen. Auf diese Weise könnten Faktoren wie beispielsweise die methodische Ausrichtung oder der Einfluss von Lehrenden mit ihrem Können und ihren Werten näher untersucht werden.

Zudem könnte eine differenzierte Untersuchung von Feedback vor dem Hintergrund der Professionalisierung durch Fallarbeit die Rolle von kooperativen Formen auf dem Weg der Professionalisierung verdeutlichen. Auch hier würde sich ein Vergleich verschiedener Kooperationsformen anbieten, um wichtige Gelingensbedingungen differenzieren zu können.

Eine weitere Möglichkeit könnte darin bestehen, den Fokus auf das Präsentationsmedium zu legen und beispielsweise Unterschiede von videobasierten und schriftlich dokumentierten Fallbeispielen als Impulse für Professionalisierungsprozesse zu untersuchen. Hierfür wäre es möglich, zwei Studierendengruppen ein identisches Fallbeispiel in unterschiedlicher Form zu präsentieren und anschließend daran die gleichen Aufgaben zu bearbeiten. Auf dieser Grundlage könnten Unterschiede beim Durchlaufen des Reflexionszyklus untersucht werden und mögliche Vor- bzw. Nachteile der präsentierten Formen abgewogen werden. Beispielsweise könnte es sein, dass Personen in Bezug auf einen videobasierten Fall mehr Selbstwahrnehmungen äußern, während den Studierenden, die mit einem schriftlichen Fallbeispiel konfrontiert werden, eine eingehende Analyse der Situation gelingt. Zudem könnten die Studierenden einerseits von den Lehrenden zufällig in eine Studierendengruppe eingeteilt werden oder sich selbst, je nach Lerntyp, einer Studierendengruppe anschließen.

Um Einsichten in die Professionalisierungsprozesse einzelner Studierenden zu erlangen, wäre auch eine Untersuchung mehrerer Fallanalysen einzelner Studierenden wertvoll, um die Entwicklungsschritte von Studierenden vergleichen zu können, sowie Rückschlüsse auf Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium zu ziehen. Dieser bedeutende Vergleichsaspekt konnte im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht untersucht werden, würde die Professionalisierungsprozesse jedoch in ihrer Gestalt ausdifferenzieren.

Es wird deutlich, dass eine Fallorientierung im Lehramtsstudium erstrebenswert ist und den Studierenden wichtige Impulse für ihre Professionalisierung gibt. Die Förderung und Entwicklung von Analyse- und Interpretationsfähigkeiten sowie Fähigkeiten zur Vermittlung zwischen Theorie, Person und Praxis sind wesentliche Grundvoraussetzungen für eine schulische Professionalität. Diese können durch eine reflexive Fallarbeit bereits im Studium systematisch entwickelt, gefördert und schließlich im weiteren Verlauf der Lehrerbildung weiter ausgebaut werden. Dass sich die Arbeit mit Fällen im besonderen Maße dafür eignet, kann mit der vorliegenden qualitativen Dokumentenanalyse unterstrichen werden. Allerdings reicht die Fallorientierung im Rahmen einzelner Seminare nicht aus, um die Studierenden ausreichend beim Aufbau dieser Fähigkeiten zu fördern. Vielmehr sollte deshalb versucht werden, sowohl im Rahmen Schulpraktischer Studien als auch innerhalb der Fachstudien, fachdidaktischen Studien und erziehungswissenschaftlichen Studien immer wieder Bezüge zur schulischen Praxis und der eigenen Person zu ermöglichen, um theoretische Wissensbestände kontextbezogen zu lernen und eine Verbindung zwischen eigener Person, Theorie und Praxis zu ermöglichen. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, die Professionalisierung als ein Langzeitprojekt zu verstehen. Auf diese Weise gibt eine reflexive Fallarbeit wichtige Anregungen, wie die Professionalisierung von zukünftigen Lehrkräften im Lehramtsstudium gestaltet werden sollte.

10. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abb. 1: Experten-Novizen-Paradigma	20
Abb. 2: Erweitertes Modell professionellen pädagogischen Handelns	24
Abb. 3: Entstehung des professionellen Selbst	26
Abb. 4: Die pädagogischen Basiskompetenzen und ihre Subdimensionen	27
Abb. 5: Inhalte der ersten Phase der Lehrerbildung	29
Abb. 6: Professionalisierungsprozess als Vermittlungsprozess	32
Abb. 7: Fünf Felder schulpraktischer Kompetenzentwicklung	36
Abb. 8: Niveaukonkretisierungen	37
Abb. 9: Entwicklungsbereich: Reflektieren	38
Abb. 10: Der Reflexionszyklus	51
Abb. 11: Prozessmodell ERTO	53
Abb. 12: Verschmelzung der Reflexionsmodelle	54
Abb. 13: Grundzüge der Inhalte aus dem Begleitseminar im Wintersemester 2018/2019	60
Abb. 14: Reflexionszyklus mit Erfassung einzelner Fähigkeiten	73
Abb. 15: Verortung im Reflexionszyklus	74
Abb. 16: Selbstwahrnehmung	77
Abb. 17: Verortung im Reflexionszyklus	81
Abb. 18: Kategoriensystem "Was wurde analysiert?"	82
Abb. 19: Subkategorie Lehrer-Schüler-Interaktion und dazugehörige Subkategorien	84
Abb. 20: Balkendiagramm zur Analysefähigkeit	87
Abb. 21: Punktediagramm zur Analysefähigkeit	89
Abb. 22: Verortung im Reflexionszyklus	94
Abb. 23: Herstellen von Theoriebezügen	. 104
Abb. 24: Verortung im Reflexionszyklus	113
Abb. 25: Ebenen der Handlungsmöglichkeiten	. 113
Abb. 26: Handlungsmöglichkeiten	. 115
Abb. 27: Erweiterter Reflexionszyklus mit Reflexionskurzschluss	. 137

Tabellen

Tab. 1: Spezifika schulischer Profession	13
Tab. 2: Sampling	61
Tab. 3: Berechnung der Abdeckung der Kategorien mittlerer Abstraktionsebene	69
Tab. 4: Was wurde interpretiert?	95
Tab. 5: Vergleich Theoriebezüge	132
Tab. 6: Vergleich "Handlungsmöglichkeiten"	135

11. Abkürzungsverzeichnis

Abb	Abbildung
Kap	Kapitel
o. A	ohne Angabe
S	Seite
Tab	Tabelle
u.a	unter anderen
vgl	vergleiche
z.B	zum Beispiel

12. Literaturverzeichnis

- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 33(3), S. 343-359.
- Bauer, K.-O. (2005a). Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training (Pädagogisches Training). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Bauer, K.-O. (2005b). Das professionelle Selbst. Zugriff am 25.10.2020. Verfügbar unter https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact= 8&ved=2ahUKEwjwrPXQotTrAhWEzaQKHUyQDOIQF-jAAegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Fwww.karl-oswald-bauer.de%2FProfSelbst-Jena.pdf&usg=AOvVaw2XQYGVaf1mneWJWeTngJQE.
- Bauer, K.-O. (2009). Professionelles Selbst und Evaluation. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), Kompetenzmodelle und Unterrichtsentwicklung (S. 75-112). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bauer, K.-O. (2020, 22. Juli). Arbeitsfeld professionelles Selbst. Zugriff am 14.09.2020. Verfügbar unter http://www.karl-oswald-bauer.de/
- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1996). Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Bauer, K.-O. & Logemann, N. (Hrsg.). (2012). Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse. Münster: Waxmann Verlag.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategie der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. (57), S. 225-247 [Themenheft]. Weinheim: Beltz.
- Berliner, D. C. & Carter, K. J. (1989). Differences in processing classroom information by expert and novice teachers. In J. Lowyck & C. M. Clark (Eds.), Teacher thinking and professional action (S. 55-74). Leuvenund Belgium: Leuven University Press.
- Besser, M. & Krauss, S. (2009). Zur Professionalität als Expertise. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung (Beltz-Bibliothek, S. 71-82). Weinheim: Beltz.

- Bolle, R. (2013). Theoriegeleitete Reflexion in Schulpraxis und Lehrerbildung. In R. Bolle (Hrsg.), Professionalisierung im Lehramtsstudium: schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 8, S. 191-216). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag GmbH.
- Bolle, R. & Denner, L. (Hrsg.). (2004). Leitfaden "Portfolio ,Schulpraktische Studien'" [Themenheft]. Pädagogische Hochschule Karlsruhe. Karlsruhe.
- Bolle, R. & Denner, L. (2013). Das Portfolio "Schulpraktische Studien" in der Lehrerbildung. Genese, empirische Befunde und ein bildungstheoretisch fokussiertes Modell für eine theoriegeleitete Portfolioarbeit. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde (S.74-111). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bromme, R. (2014). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints, Bd. 7, [Nachdr. der Ausg.] Bern 1992). Münster: Waxmann.
- Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente (1. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buhren, C. G. (Hrsg.). (2015). Handbuch Feedback in der Schule (Pädagogik, 1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung (1. Auflage, S. 833-851). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39(2), S. 223-238.
- Denner, L. (2000). Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung (Forschung, 1. Aufl.). Zugl.: Ludwigsburg, Pädag. Hochsch., Diss., 2000. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Denner, L. (2010). Förderung reflexiver Kompetenzen im Lehramtsstudium durch Fallund Portfolioarbeit. Karlsruher pädagogische Beiträge, (73), S. 105-118.

- Denner, L. (2013). Professionalisierung im Kontext schulpraktischer Studien aber wie? Grundlagen Lehr-Lernsettings empirische Befunde. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Denner, L. (2016). Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien. Konzepte empirische Befunde Perspektiven. In R. Bolle (Hrsg.), Professionalisierung des Lehrerberufs. Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 11). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag GmbH.
- Denner, L. (2018). Professionalisierung ein übergangsspezifisches Langzeitprojekt. Dialog Professionalisierung, Bildungsjournal der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, 5, S. 10-15.
- Denner, L. & Gesenhues, D. (2013). Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsoption. In R. Bolle (Hrsg.), Professionalisierung im Lehramtsstudium: schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 8, Bd. 8, S. 59-119). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag GmbH.
- Denner, L. & Hoffmann, K. (2013). Lernsituationen im Praktikum Theoretische und empirische Perspektiven. In R. Bolle (Hrsg.), Professionalisierung im Lehramtsstudium: schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 8, S. 121-189). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag GmbH.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1988). Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition (Bd. 8144, Deutsche Erstausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Einsiedler, W. & Weiß, T. (2016). Was macht eigentlich die Profession der Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer aus? Verband Bildung und Erziehung Rheinland-Pfalz, 67(12), S. 18-21.
- Esslinger-Hinz, I. (2014). Die Unterrichtsnachbesprechung. Wie kann das Gespräch zwischen Betreuungslehrperson und Praktikant(in) zu einer Lernsituation werden? Pädagogik, 66(9), S. 20-25.
- Eysel, C. (2006). Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung (Studien zum Physik- und Chemielernen. 51). Berlin: Logos-Verlag.

- Fraefel, U. (2016). Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbereich. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 1, S. 7-12). Münster: Waxmann.
- Futter, K. (2017). Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gesenhues, D. (2012, 10. Oktober). Professionalisierung im Lehramtsstudium Eine Analyse schulpraktischer Kompetenzentwicklung von Studierenden. Zulassungsarbeit. Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Karlsruhe.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (Hrsg.). (2007). Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Grabbe, B. (2001). Lob und Ermutigung zwei grundsätzlich verschiedene Erziehungshaltungen. Pädagogik, 53(10), S. 40-43.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. Erziehungswissenschaft, 40(21), S. 89-97.
- Hanke, P. (2019). Anfangsunterricht. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase (Studientexte für das Lehramt, 3., neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Hattie, J. (2018). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen (4., unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. Teaching & Teacher Education, 11(1), S. 33-49.
- Heil, S. & Faust-Siehl, G. (2000). Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung (Dr. nach Typoskript). Weinheim: Beltz Deutscher Studienverlag.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung" des Lehrers. Journal für LehrerInnenbildung, 1(3), S. 7-15.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. Auflage, S. 216–240). Münster: Waxmann.

- Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2011). Pädagogische Professionalität [Themenheft]. Zeitschrift für Pädagogik (57). Weinheim: Beltz.
- Herzog, S., Peyer, R. & Leonhard, T. (2017). Im Modus individueller Unterstützung. Zur Begleitung von Professionalisierungsprozessen im Mentorat. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle Praktikumskonzepte Begleitformate (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 2, 1. Aufl., S.163-175). Münster: Waxmann.
- Hesse, F. & Lütgert, W. (2020). Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einführung in den Sammelband. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung (S. 7-18). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2009). Qualität im Anfangsunterricht Ergebnisse der KILIA-Studie. Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 37(1), S.35-54.
- Koch-Priewe (2002). Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrern und Junglehrerinnen gelingen kann. In S. Beetz-Rahm, L. Denner & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit Band 3 (Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit, Bd. 3, Bd. 3, S. 311-324). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Korthagen, F. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice. Changing the pedagogy of teacher education. Educational Researcher, 28(4), S. 4–17.
- Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (Hrsg.). (2016). Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 1). Münster: Waxmann.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 171-191). Münster: Waxmann.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen ein Mythos? Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9(1), S. 103-117.
- Kuckartz, U. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden Praxis Computerunterstützung (5., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz. (2004/2019). KMK-Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften. Zugriff am 16.09.2020 Verfügbar unter

- https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004 12 16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2018). Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule. Zugriff am 20.10.2020. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Schrittmacher-Haubold, V. & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht (S. 111-127). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4(2), S. 240-279.
- Liebsch, K. (Hrsg.). (2010). Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis schulpraktischer Studien. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrer. Zeitschrift für Pädagogik. 51, S. 47-70 [Themenheft]. Weinheim: Beltz.
- Looß, M. (2001). Lerntypen?: Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand. Die deutsche Schule, 93(2), S. 186-198.
- Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. (57), S. 9-39 [Themenheft]. Weinheim: Beltz.
- Lüsebrink, I. & Grimminger, E. (2014). Fallorientierte Lehrer/innenausbildung evaluieren Überlegungen zur Modellierung von unterrichtsbezogener Reflexionskompetenz. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung (S. 201-211). Wiesbaden: Springer VS.
- Maier, M., Maulbetsch, C. & Weigand, G. (2018). "Ich finde es super, dass wir ein Team sind." Kollegiale Professionalisierungsprozesse im Kontext der Schulentwicklung.

- Dialog Professionalisierung, Bildungsjournal der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, 5, S. 35-41.
- Maulbetsch, C. (2010). Reflexives Schreiben in der Schule ein Beitrag zu einer Pädagogik der Person. Karlsruher pädagogische Beiträge, (73), S. 17-26.
- Mayer, J., Ziepprecht, K. & Meier, M. (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen (S. 9-20). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Beltz Pädagogik, 12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230, 1. Aufl., S. 70-183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2012). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1459, 2. Aufl., S. 58-156). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pachner, A. (2013). Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? Magazin erwachsenenbildung.at, 20(9), S. 2-8.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte (1. Aufl., S. 29-44). Münster: Waxmann.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.). (2014). Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Pollmanns, M., Leser, C., Kminek, H., Kabel, S. & Hünig, R. (2017). Professionalisierung durch kasuistisch ausgerichtete Schulpraktische Studien? Analysen studentischer Fallarbeit. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle Praktikumskonzepte Begleitformate (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 2, 1. Aufl., S. 179-194). Münster: Waxmann.
- Radke, F.-O. (2000). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. sowi-onlinejournal, S. 1-8. Zugriff am 30.10.2020.

- Verfügbar unter
- https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahU-KEwjAn_yStIHsAhXssaQKH-
- baDCP0QFjAAegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fwww.sowi-online.de%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fradtke.pdf&usg=AOvVaw1-LCDzzP780wVYqwOqDi8n.
- Reichenbach, R. (2004). Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität. Beiträge zur Lehrerinnenund Lehrerbildung, 22(3), S. 326-335.
- Reinisch, H. (2009). "Lehrerprofessionalität" als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung (Beltz-Bibliothek, S. 33-44). Weinheim: Beltz.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & Im Brahm, G. (Hrsg.). (2018). Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 3). Münster: Waxmann.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. Psychologische Rundschau, 47(2), S. 78–92.
- Resch, K. (2019). Feedback in der Hochschule und der Schule. Eine Begriffsbestimmung. Journal für LehrerInnenbildung, 19(1), S. 98–104.
- Sandfuchs, U. (2004). Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), Handbuch Lehrerbildung (S. 14-37). Braunschweig: Klinkhardt.
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S. (2010). Unterricht als Interaktion: ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2002). Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern. Zeitschrift für Pädagogik, 48(1), S. 30-47.
- Schnebel, S. (2019). Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung. Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen von Lernbegleitung durch Lehrpersonen (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schön, D. A. (2009). The Reflective Practitioner. how professionals think in action (Reprinted). London: Ashgate.

- Schulz, D. (1994). "Schulpraktische Studien" zwischen praxisferner Theorie und theorieferner Praxis. Lehrerbildung in BadenWürttemberg, S. 124-131.
- Schumacher, E. & Denner, L. (2017). Grundschulpädagogik verstehen Grundschule gestalten. Mit Online-Materialien (1. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schwenk, E. & Denner, L. (2012). Konsequenzen für Hochschuldidaktik und Seminardidaktik. In E. Schwenk, W. Klier, J. Spanger & J. J. Beichel (Hrsg.), PrüfungsPraxis. Markierungen auf dem Weg zu kasuistischen und kompetenzorientierten mündlichen Lehramtsprüfungen; prüfungsdidaktische Impulse; mit Video-DVD eines 45-minütigen Kolloquiums (S. 21-36). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schwenk, E., Klier, W. & Spanger, J. (2010). Kasuistik in der Lehrerbildung. Handbuch für die Trainingsprogramme zur Steigerung der Analysekompetenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Shulman, L. S. (2004). The wisdom of practice. Essays on teaching learning and learning to teach (The Jossey-Bass higher and adult education series, 1. ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18(4), S. 667–685.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), S. 580–597.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007). Beltz Lexikon Pädagogik (Studium Paedagogik, 1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission (Beltz-Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. (57), S. 202-224 [Themenheft]. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2013). Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Waxmann Studium. Münster: Waxmann.
- Thiel, C. (2019). Lehrerhandeln zwischen Neuer Steuerung und Fallarbeit. Professionstheoretische und empirische Analysen zu einem umstrittenen Verhältnis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Thißen, A. (2019, 4. Dezember). Reflexionsfähigkeit in der Lehrerbildung eine empirische Untersuchung im Rahmen der Schulpraktika im Fach Sport. Dissertation. Kassel: Universität Kassel.
- Vester, F. (1975). Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor wie lernt das Gehirn und wann läßt es uns im Stich? (dtv-Sachbuch, Bd. 33045, 38. Auflage, aktualisierte Neuausgabe von 2018). München: dtv.
- Weigand, G. (2009). Anthropologisch-pädagogische Grundlagen der Ganztagsschule. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), Leben Lernen Leisten (Jahrbuch Ganztagsschule, Bd. 2009, S. 70-79). Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Wolters, P. (2015). Fallarbeit in der Sportlehrerausbildung (Edition Schulsport, v. 28, 1. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. bildungsforschung, 5(2), S. 1-15. Verfügbar unter http://bildungsforschung.org.
- Wyss, C. (2013). Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 44). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.). (2009). Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung (Beltz-Bibliothek). Weinheim: Beltz.

13. Anhang

- Seminarablaufplan zur Veranschaulichung der Einbettung der Fallarbeit (S. 158)
- Ein Ausschnitt aus dem Kategorienhandbuch (S. 159)⁶⁶
- Vorgehensweise der Kodierung anhand von Person 3 (S. 164)
- Kodierungen einzelner Kategoriensysteme (S. 170)

_

⁶⁶ Aufgrund der großen Anzahl an Kategorien, wird im Nachfolgenden nur ein exemplarisches Beispiel aus dem Codebuch anhand der Kategorie *Interaktion mit Personen* verdeutlicht.

<u>Seminarablauf:</u> "Begleitseminar zum ISP in der Grundschule unter Berücksichtigung des Anfangsunterrichts: Schulpraktische Basiskompetenzen systematisch entwickeln – mit Fallbeispielen und Unterrichtssituationen lernen"

von Frau Apl. Prof. in Dr. Liselotte Denner im Wintersemester 2018/2019

Tag	Thema	Literatur Lektüre + Aufträge (kursiv)
11.09.18	Einführung: Portfolio "Schulpraktische Studien"	* Auftrag 1a: Erwartungen an ISP
Blockzeit 1	 Anfangsunterricht – Kennzeichen, Spezifika 	bis 11.09
	 Erwartungen und Bedenken an und Ziele für das Praktikum 	* Lektüre: Schumacher/Denner
	Grundlagen der Portfolioarbeit: Akademisches Schreiben lernen	2017, Kap. 11+12 AU
	 Die eigene Professionalisierung in die Hand nehmen – 	Esslinger-Hinz u.a. 2016, S. 13-16
	Wo stehe ich? Wohin möchte ich? Wohin sollte ich?	AB Niveaukonkretisierungen
11.09.18	 Fallbeispiel: "Hilfen f ür Ayg ül" – Analyse und Interpretation; 	* Lektüre: Dietrich 2003
Blockzeit 2	Ressourcenorientierung erkennen und einüben	*eigene Unterrichtsskizzen bzw.
	Kompetenz 1: Unterricht planen - besprechen - reflektieren	Verlaufsplanungen mitbringen
	 Lernwirksamer Unterricht – zentrales Ziel der U-Planung 	
	 Unterrichtsskizze bzw. Verlaufsplanung: zentrale Elemente 	Esslinger-Hinz 2016, Kap. 9+10
12.09.18	Modelle der Allgemeinen Didaktik I	*Lektüre: Leitfaden U-Entwurf
Blockzeit 3	 Der ausführliche Unterrichtsentwurf – eine neue Textsorte – 	Standop/Jürgens 2015, S. 61-89
	zentrale Aspekte - eine Synopse schafft Überblick	Esslinger-Hinz u.a. 2013
12.09.18	Kompetenz 2: Beobachten - Basis professionellen Handelns	* Bearbeitung: Dietrich 2003, AB
Blockzeit 4	 Auswertung "Hilfen für Aygül" (Kl. 1) 	Second Street Second Se
	 Beobachten – Dokumentieren – Interpretieren 	
	 Beobachtungen planen – Beobachtungsprotokolle anlegen 	AB
5.	Kompetenz 1: Unterricht planen - besprechen - reflektieren	* Lektüre: Esslinger-Hinz 2014
17.10.18	 Anfangsunterricht – beobachtete Aspekte (Essay – Auftrag 4a) 	* Auftrag 1b Abgleich: vor/nach
	Unterricht besprechen – nach welchen Kriterien?	* Whg. Schumacher/Denner 11,12
	 Unterricht schriftlich reflektieren – was sind Ihre Kriterien? 	Standop/Jürgens 2015, S. 89-110
	 Konzepte der Allgemeinen Didaktik II 	Arnold/Zierer 2015; Peterßen 2000
6.	Profession - Professionalität - Professionalisierung	* KMK 2004/2014,
24.10.18	 Entwicklungsmodell: vom Novizen zum Experten 	*Bitte Beobachtungsprotokolle aus
	 KMK-Standards 2004/2014 	ISP mitbringen
	 Analyse und Interpretation von Beobachtungsprotokollen 	Koch-Priewe 2002
-	 Lernsituationen im Praktikum – Auftrag 2 	
7.	Kompetenz 3: Erziehen und Beziehung gestalten - Grundlagen der	Auftrag 2: Lernsituation im ISP
31.10.18	Klassenführung	(bis 29.10., 14 Uhr ins Postfach)
	 Fallarbeit anhand von Lernsituationen aus dem ISP 	Denner/Hoffmann 2013
	 Im Kontext von Arbeitsbündnis und Lerngemeinschaft 	
8.	 Eine Klasse werden – eine Klasse führen (KF) 	* Whg. Schumacher/Denner 11
07.11.18	 Lob und Ermutigung – zwei Erziehungshaltungen? 	* AB KF + Lektüre: Grabbe 2002
9.	Entwicklung schulischer Professionalität	Denner 2000, S. 27-33;
14.11.18	 Pädagogische Antinomien – oder: das Typische im Lehrerbe- 	Helsper 1996, Reinhardt 1981
	ruf erkennen - oder: Probleme individualisieren?	
	 Spezifische Aufgaben – spezifische Kompetenzen AU 	Auftrag 4a/4b bis 14.11.
10.	Professionalisierung – ein Langzeitprojekt?	* Lektüre: Denner 2018
21.11.18	 KMK-Standards versus indiv. Sicht: Eignungsabklärung 	Pollert 2012 u.a.
11.	Kompetenz 4: Reflektieren lernen - Reflektieren können	* Auftrag 3: Fallbeispiel N.N.
28.11.18	 Reflexionszyklus: Selbstwahrnehmung – Analyse – Interpreta- 	bearbeiten bis Mo 26.11. senden
	tion - Theoriebezug - Handlungsoptionen (Beispiel "N.N.")	Denner/Gesenhues 2013
12.	Eigene Unterrichtsversuche reflektieren	* Eigene Reflexionsdokumente
05.12.18	 Vermittlung: Schulische Praxis - Person - Theorie (Auftrag 4c) 	Denner 2016; Hascher 2011
	Forschungsstand: Lernen im Praktikum	
13.	Entwicklung schulischer Professionalität – Entwicklungsimpulse	* Selbsteinschätzung des schul-
14.12.18	■ Feedback geben, erhalten und nutzen – auch von Schü-	praxisbezogenen Kompetenzer-
	ler/innen	werbs
	Formen der Evaluation und Begutachtung von Praktika	Hascher 2004, Merz-Grötsch 2011
14.	Reflexion – Eignungsabklärung (21.11. – Absprache)	Auftrag 4c bis 19.12.

Kategorienhandbuch

Qualitative Inhaltsanalyse

Inwieweit werden durch eine (reflexive) Fallarbeit reflexive Kompetenzen gefördert und damit Professionalisierungsprozesse in Gang gesetzt?

Codesystem – Ein Ausschnitt

2 Was wurde analysiert?

2.1 Interaktion mit Personen

Kategoriendefinition: Diese Kategorie wird codiert, wenn die Befragten Interaktionen zwischen Timo und anderen Personen beschreiben.

Da es sich hierbei um eine Hauptkategorie handelt, welche lediglich die Überschrift der Kategorie beinhaltet, gibt es hier keine gesondert codierten Segmente. Jedes codierte Segment kann einer der drei Subkategorien Student-Schüler-Interaktion, Schüler-Schüler-Interaktion oder Lehrer-Schüler-Interaktion zugeordnet werden.

2.1.1 Student-S-Interaction

Kategoriendefinition: Diese Kategorie wird codiert, wenn die Befragten Interaktionen zwischen Timo und den Praktikanten/Studenten analysieren.

2.1.1.1 keinen Blickkontakt

Kategoriendefinition: Diese Kategorie wird codiert, wenn der Blickkontakt zwischen Praktikanten/Studierenden und dem Schüler Timo thematisiert wird.

Ankerbeispiel: "[...] ist mir der meidende Blickkontakt zu seiner Lehrerin oder zu den Praktikantinnen außerhalb des Unterrichts aufgefallen" (43 Timo, Pos. 11)

2.1.1.2 im Unterricht ohne Auffälligkeiten

Kategoriendefinition: Diese Kategorie wird codiert, wenn die unauffällige Umgangsweise zwischen Schüler und Praktikanten/Studierenden im Unterricht analysiert wird.

Ankerbeispiel: "Im Allgemeinen interagiert er mit den Praktikantinnen ohne Auffälligkeiten. Das aber nur im Unterricht." (45 Timo, Pos. 16)

2.1.1.3 außerhalb des Unterrichts keine Interaktion

Kategoriendefinition: Diese Kategorie wird codiert, wenn Äußerungen darüber getroffen werden, dass Timo außerhalb des Unterrichts keinen Kontakt zu den Studierenden/Praktikanten sucht oder diesen meidet.

Ankerbeispiel: "Außerdem sucht er keinen Kontakt zu den Praktikantinnen und der Lehrerin in Pausen" (05 Timo, Pos. 14)

2.1.2 S-S-Interaktion

Kategoriendefinition: Diese Kategorie wird codiert, wenn die Befragten Interaktionen zwischen Timo und seinen Mitschülern analysieren, welche nicht konkret auf eine Unterrichtsform oder ein Fach bezogen werden.

2.1.2.1 sprechen über nicht-unterrichtsrelevante Themen

Kategoriendefinition: Diese Kategorie wird codiert, wenn beschrieben wird, dass Timo allgemein Kontakt zu anderen Schülerinnen und Schülern sucht.

Ankerbeispiel: "[...] dreht er sich im Unterrichtsgeschehen zu ihnen und nutzt jede Situation aus, um mit diesen ins Gespräch zu kommen und über nicht-unterrichtsrelevante Inhalte zu reden." (29_Timo, Pos. 15)

2.1.2.2 Redet mit Sascha, macht Quatsch

Kategoriendefinition: Diese Kategorie wird codiert, wenn die Interaktion zwischen Timo und Sascha beschrieben wird, ohne direkten Bezug zum Unterrichtsfach herzustellen.

Ankerbeispiel: "Weiterhin lässt sich Timo von seinem Mitschüler Sascha zum Stören anstecken." (21 Timo, Pos. 16)

2.1.2.3 Timo lenkt Mitschüler ab

Kategoriendefinition: Diese Kategorie wird codiert, wenn analysiert wird, dass Timo andere Mitschüler/-innen vom Unterricht ablenkt oder stört.

Ankerbeispiel: "er stört regelmäßig andere SuS und den Unterricht." (02_Timo, Pos. 16)

"[...] lenkt seine Mitschüler und Mitschülerinnen ebenfalls vom Unterricht ab." (11_Timo, Pos. 26)

2.1.2.4 Timo lässt sich schnell ablenken

Kategoriendefinition: Diese Kategorie wird codiert, wenn beschrieben wird, dass Timo sich von anderen Mitschülern ablenken lässt.

Ankerbeispiel: "Timo lässt sich durch andere Kinder im Unterricht stark ablenken." (39_Timo, Pos. 14)

2.1.3 L-S-Interaktion

Kategoriendefinition: Diese Kategorie wird codiert, wenn die Interaktion zwischen der Lehrperson und Timo analysiert wird.

2.1.3.1 während des Unterrichts ohne Auffälligkeiten

Kategoriendefinition: Diese Kategorie wird codiert, wenn Interaktionen innerhalb des Unterrichtsgeschehens beschrieben werden, bei welchen Timo den Blickkontakt halten kann und unauffällig mit der Lehrperson interagiert.

Ankerbeispiel: "Während des Unterrichts interagiert Timo mit den Lehrpersonen ohne Auffälligkeiten." (34_Timo, Pos. 12)

2.1.3.2 T. wird aufgefordert Texte in Schönschrift abzuschreiben

Kategoriendefinition: Diese Kategorie wird bei Beschreibungen codiert, bei welchen Timo von der Lehrkraft aufgefordert wird, Texte aufgrund seiner unleserlichen Schrift neu zu schreiben.

Ankerbeispiel: "Timo wird des Öfteren aufgefordert, seine Aufgaben erneut abzuschreiben, aufgrund seines Schriftbildes." (43 Timo, Pos. 16)

2.1.3.3 kein/kaum außerunterrichtlicher Kontakt

Kategoriendefinition: Diese Kategorie wird codiert, wenn Äußerungen über außerunterrichtliche Interaktionen zwischen der Lehrperson und Timo beschrieben werden.

Ankerbeispiel: "Auch außerhalb des Unterrichts sucht er keine Interaktion mit der Lehr-kraft." (27 Timo, Pos. 17)

2.1.3.4 Timo und Sascha werden vor Tür geschickt

Kategoriendefinition: Diese Kategorie wird codiert, wenn analysiert wird, dass Timo und Sascha nach einer Störung vor die Türe geschickt werden.

Ankerbeispiel: "Timo stört mit seinem Klassenkameraden Sascha den Unterricht durch Quatsch (ich vermute Gespräche und andere Spielereien). Beide werden wegen ihrem Störverhalten vor die Tür geschickt." (09 Timo, Pos. 18)

2.1.3.5 fragt nicht nach (bei Nichtverstehen)

Kategoriendefinition: Diese Kategorie wird codiert, wenn Bemerkung darüber gemacht werden, dass Timo bei Nichtverstehen und Problemen nicht auf die Lehrperson zugeht und um Hilfe sucht.

Ankerbeispiel: "[...] geht auch nicht bei Unklarheiten auf den Lehrer zu." (27_Timo, Pos. 11)

2.1.3.6 Reagiert positiv nach Ermahnung (Deutsch und Religion)

Kategoriendefinition: Diese Kategorie wird codiert, wenn die positive Reaktion von Timo auf Ermahnungen von Seiten der Lehrkraft analysiert werden.

Ankerbeispiel: "Nach einer Störung reicht eine einzige Ermahnung, damit er wieder aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnimmt." (10 Timo, Pos. 9)

2.1.3.7 Kein Blickkontakt

Kategoriendefinition: Diese Kategorie wird codiert, wenn analysiert wird, dass Timo den Blickkontakt zur Lehrperson außerhalb des Unterrichts meidet.

Ankerbeispiele: "[...] meidet den Blickkontakt mit den Lehrern." (25_Timo, Pos. 14)





Hier wurde ebenfalls berichtet, dass der Junge seitlich auf seinem Stuhl sitzt – vielleicht ist dieses Ausweichen des Blickkontakts der Grund für Timos seitliche Sitzhaltung.

- 19 Ich habe mich bei der Lektüre gefragt, ob Timo deswegen ohne Nebensitzer sitzt, weil er diesen und sich selbst sonst zu stark ablenken würde im Unterricht. Eine Begründung für Timos besonderen Sitzplatz wäre interessant gewesen.
- Als widersprüchlich empfand ich die Tatsache, dass Timos äußeres Erscheinungsbild gepflegt ist, seine Schulsachen allerdings unpfleglich behandelt werden. Seine Eltern scheinen Wert auf ein gepflegtes Aussehen ihres Kindes zu legen und auch darauf, dass er stets alle benötigten Materialien für den Unterricht dabei hat, auf einen sorgsamen Umgang mit Gegenständen oder Schulmaterial scheinen sie allerdings keinen so großen Wert zu legen.
- 21 Ebenso fand ich es etwas widersprüchlich, dass Timo zwar sehr schlecht schreibt, allerdings auf der anderen Seite sehr gut und schnell lesen kann. Interessant und wichtig für eine Interpretation dieses scheinbaren Widersprüchs hätte ich es gefunden, wenn die Praktikantin mithilfe einer Überprüfung des Leseverständnisses herausgefunden hätte, ob Timo nur die Buchstaben / Silben schnell zu Wörtern zusammenschleifen kann oder tatsächlich versteht, was er liest. Ebenfalls interessant hätte ich die Information gefunden, ob er nur als erster fertig ist, dafür aber alles falsch hat oder ob er nicht nur zügig, sondern auch genau und korrekt arbeitet. Auf der anderen Seite fand ich zusammenhängend, dass Timo schlecht schreiben kann und dann Fragen nur in Stichworten beantwortet eventuell ist das auch ein Grund dafür, dass er so schnell mit den Arbeitsaufträgen fertig wird.
- 22 Aufgefallen ist mir darüber hinaus, dass Timo auf Tadel nicht zurückweisend reagiert, sondern daraufhin sein Verhalten ins Positive ändert, z.B. in der Deutschstunde, in welcher er zunächst nicht gut mitarbeitete, nach dem Tadel aber stieg seine Beteiligung und seine Gruppe kam letztendlich zu einem Ergebnis. Auch die Situation in der Religionsstunde passt dazu, denn auch hier beteiligt er sich aufmerksam, nachdem er vor die Tür geschickt wurde.
- 23 Als zusammenhängend sehe ich die Schilderung, dass Timo schnell lesen und Arbeitsauffräge schnell erfüllen kann und die Situation in der WZG-Stunde, in welcher der Junge die Aufgaben der Lerntheke in kurzer Zeit erledigte.
- Einen Zusammenhang sah ich ebenfalls in Timos geschildertem Verhalten während Gruppen- und Partnerarbeiten: Zunächst wird beschrieben, dass er dabei oft beginnt, mit anderen SuS über nicht unterrichtsrelevante Themen zu reden und zu stören, besonders mit Sascha in Religion. Später wird berichtet, dass Timos Konzentration in Gruppenarbeiten geringer ist als in Einzelarbeiten, da er sich von anderen SuS oft ablenken lässt. Timo scheint sich somit im frontalen Unterrichtssetting bzw. in Einzelarbeiten am besten konzentrieren zu können, wenn er nicht direkt mit seinen Mitschüler/innen interagieren muss.
- Der letzte Absatz des Textes kam mir wiederum wie ein Widerspruch zu Timos sonstigem Verhalten vor er fällt oft auf durch lautes und störendes Verhalten, beteiligt sich auch am Unterricht, redet mit anderen Kindern, aber auf der anderen Seite traut er sich nicht, nachzufragen, wenn er etwas nicht verstanden hat. Hier sehe ich auch Parallelen zu seinem eher schüchtern wirkenden Verhalten, welches er zeigt, indem er keinen Blickkontakt halten kann oder auch indem er nicht außerhalb des Unterrichts mit den Praktikantinnen agiert. Der Junge zeigt somit insgesamt zwei widersprüchliche Verhaltensweisen zum einen kann er laut sein und aus sich herausgehen, zum anderen gibt es auch Situationen, in denen er ganz zurückgezogen und schüchtern wirkt. Dazu passen auch die ständig wechselnden und schwankenden Gefühle sowie seine Beteiligung am Unterricht ("Motivation, Neugierde, Interesse, Lernfreude und Langeweile wechseln sich bei Timo häufig ab"/"In der Deutschstunde [...] war er anfangs motiviert und am Unterrichtsgeschehen beteiligt. In der zweiten Hälfte des Unterrichts ging seine Beteiligung stark zurück."/"Während den Unterrichtsstunden ist seine Mitarbeit sehr unterschiedlich. In manchen Stunden meldet er sich oft, in anderen weniger").

6 4. Interpretation

- Wie lässt sich die dokumentierte Schulpraxissituation interpretieren, wie einzelne Aspekte?
- Welche Theoriebezüge lassen sich aus Ihrer Sicht herstellen, die geeignet sind, den Sch
 üler Timo sowie die p
 ädagogische und unterrichtliche Situation zu verstehen?

Timo scheint ein Problem damit zu haben, sich unter die für alle geltenden Regeln unterzuordnen, besonders unter die Gesprächsregeln. Eines der sechs allgemeinen pädagogischen Prinzipien ist es, den Kindern zu helfen, eine Balance zwischen der persönlichen Einmaligkeit und der Unterordnung unter die für alle geltenden Regeln zu finden (Schumacher/Denner 2017, 216). Anerkennung und Wertschätzung der persönlichen Einmaligkeit sind wichtig für das Lemen eines Kindes, jedoch findet sowohl kognitives, emotionales und soziales Lemen in sozialen Interaktionen und im Dialog mit anderen statt - hierfür sind Regeln, an welche sich alle halten müssen unerlässlich (vgl. ebd., 218). An dieser Stelle kann bei Timo angesetzt werden, um jene Unterordnung unter Regeln zu befördem und somit die Unterrichtsstörungen zu reduzieren. Passende Maßnahmen sind bei Aufgabe 5 geschildert. Es ist denkbar, dass Timo durch seine Misserfolge beim Schreiben demotiviert und verunsichert wurde



"Entwicklungspsychologie: Einflu gemeinsam Klassenregeln ..Gemeinsames Festlegen v klare Strukturen und Reg Förderliche Fehlerkultur entw 6 ..Lob und/oder Ermutigung ..Lernstanderhebung Sinnentnahme trainieren Lemstanderhebung Im Bereich Schreiben/Lese Lob und/oder Ermutigung .. Beate Grabbe - Lob und Erm .Wertschätzung/Interesse entge individualisierter Lernola ..Zur gemeinsamen Lösungssuch Bewältigung alterstypischer Entwicklungsaufgaben eine dominante Rolle (ebd., 115). Die Jugendlichen erfahren Sicherheit und Geborgenheit über die Orientierung an den Normen der Gruppe, sie üben soziale Interaktionen wie Wettbewerb, Zusammenarbeit, Über- oder Unterordnung ein und erlangen Bestätigung, das heißt jenen Status und jenes Prestige, welches ihnen in der Erwachsenenwelt oft verwehrt wird (vgl. ebd., 115 f.). Der Einfluss der Peergruppe auf Timo und seine Verhaltensweisen ist somit nicht zu unterschätzen. Weitere Maßnahmen für ein pädagogisches Handeln im Zusammenhang mit dem Einfluss der Peergruppe auf Timo sind bei Aufgabe 5 aufgeführt.

36 Insgesamt gibt es somit einige Erklärungsansätze für Timos Verhalten, die in der folgenden Aufgabe weiter ausgeführt werden sollen, um insbesondere mögliche Maßnahmen zum weiteren Vorgehen seitens der Lehrkräfte und der anderen Beteiligten herauszuarbeiten.

37 5. Pädagogisches Handeln

- 38 Wie könnte die p\u00e4dagogische Arbeit in der Klasse fortgesetzt werden? Welche n\u00e4chsten Schritte sehen Sie? Welche Vorschl\u00e4ge haben Sie f\u00fcr die Studentin am Ende des Einf\u00fchrungspraktikums oder die Klassen- bzw. Kooperationslehrerin?
- Um Timos Bereitschaft zu fördern, sich unter für alle geltende Regeln unterzuordnen, bietet sich beispielsweise die Möglichkeit, gemeinsam über die Festlegung von Klassenregeln und Ritualen zu beraten (Schumacher/Denner 2017, 219). Die Lehrerin der Klasse könnte auch persönliche, zeitlich begrenzte Aufgaben einführen und den SuS zuweisen, welche dazu beitragen, dass alltägliche Verrichtungen störungsfrei ablaufen, z.B. Tafeldienst, Blumendienst oder weitere Dienste, welche auch auf die Klasse individuell zugeschnitten werden können (vgl. ebd.). Von solchen Maßnahmen würde nicht nur Timo profitieren, sondem vermutlich die gesamte Klasse.
- Eine weitere Maßnahme ist die Umsetzung einer f\u00f6rderlichen "Fehlerkultur", besonders im Deutschunterricht. Diese zielt darauf ab, SuS ihre Schule als einen Ort erfahrbar zu machen, an welchem Fehler nicht entmutigen, sondern als Hilfen f\u00fcr weiteres Lernen dienen (ebd., 224). Dazu ist es wichtig, dass man Timo deutlich macht, dass man ihm etwas zutraut und ihm außerdem die M\u00f6glichkeit gibt, eine zun\u00e4chst falsch gel\u00f6ste Aufgabe oder ein falsch geschriebenes Wort selbst zu berichtigen. Zudem kommt es nicht auf die Anzahl der Fehler an, sondem darauf, sich Timos dahinter liegende Denkprozesse anzusehen, zu rekonstruieren und zu reflektieren. Darauf k\u00f6nnen dann weitere und spezifischere Interventions- und F\u00f6rderm\u00f6glichkeiten abgeleitet werden. Wenn Timo darin best\u00e4rkt wird, seinen eigenen Lernprozess zu reflektieren, wird es ihm zunehmend besser gelingen, seine St\u00e4rken und Schw\u00e4chen zu erkennen und anzunehmen (ebd.).
- Zudem ist es wichtig, Timo in seinem Schriftspracherwerb zu unterstützen und ihm von seiner Zone der aktuellen Entwicklung auf die Zone der nächsten Entwicklung zu verhelfen. Dazu könnte man ihm helfen, den Fokus beim Lesen nicht auf die Geschwindigkeit, sondern auf die Sinnentnahme zu lenken, beispielsweise indem man ihn wiederholt Texte lesen lässt und anschließend Fragen dazu beantworten lässt. So muss er, um die Fragen beantworten zu können, dem Gelesenen seinen Sinn entnehmen und gelangt damit langsam auf die orthografische Stufe. Des Weiteren kann man Timo Regelhaftigkeiten in der Schriftsprache entdecken lassen, Rechtschreibregeln durch Anleitung selbst herausfinden lassen und diese Regeln auch immer wieder anwenden lassen, um auf die orthografische Stufe zu gelangen und dort auch zu verbleiben.
- Wichtig ist es, Timo zukünftig lieber zu ermutigen, anstatt ihn zu loben. Differenzierte Rückmeldungen, passend zu den tatsächlichen Leistungen des Jungen sind wichtig, da er sich auf diese Weise ernst genommen und unterstützt fühlt. Subtile positive Rückmeldungen an das Kind, wie ein Kopfnicken, Zuzwinkern oder Lächeln geben ihm eine Bestätigung, wenn er etwas gut oder richtig gemacht hat, ohne ihn vor der gesamten Klasse hervorzuheben und ihn so in seine alten Verhaltensweisen zurückfallen zu lassen (vgl. Grabbe 2001, 42 f.). Weitere Vorschläge zur Ermutigung wären es, Timo positiv zu begegnen und an sein Leistungsvermögen zu glauben, damit die Gefahr, ihn zu unterfordern, ausbleibt und er die Erfahrung macht, trotz seines destruktiven Verhaltens nicht abgelehnt zu werden. Ebenfalls kann ihm Wertschätzung signalisiert werden, indem sein Name in positiven Situationen genannt wird. Außerdem können Etappenziele formuliert werden, um ihn zum Lernen zu motivieren und ihm das Gefühl zu geben, dass er seine Ziele erreichen kann dies schafft Sicherheit und Struktur für den Jungen. Timos störendem Verhalten kann zudem vorgebeugt werden, indem man ihm Beachtung schenkt, bevor er diese mit destruktiven Mitteln erlangt, sodass er selbst zu der Erkenntnis kommt, dass er auch Aufmerksamkeit erhält ohne zu stören.
- Timos Lehrerin sollte außerdem beachten, dem Jungen ressourcenorientiert zu begegnen, indem sie beispielsweise die Bezugsnorm individualisiert und sich bei Bewertungen an Timos persönlichem Fortschritt statt an sozialen Bezugsnormen orientiert (vgl. Schaupp 2009, 181). Zudem sollte der Unterricht geöffnet werden, um die Potenziale der SuS (und insbesondere Timos Potenziale) im körperlichen wie geistigen Bewegungsspielraum zu erproben und erfahren zu lassen (ebd.). Weiter ist es wichtig, den Elternkontakt durchgängig zu halten, um einheitliche, gemeinsam getragene



...Durch Aufgabe eine positive
...individualisierter Lernplan ers
...Freude am Lernen durch Len





Erziehungslinien zu entwerfen und realisieren zu können und um wechselseitige Anregungen auszutauschen (ebd.).

Kinder, die das Image haben, "Störenfriede" zu sein, werden auch für viel Negatives verantwortlich gemacht, das sie gar nicht verursacht haben. Sie lernen schnell, dadurch im Mittelpunkt zu stehen und erleben den Tadel und sogar die Strafen im Sinne einer Zuwendung als etwas "Positives" (Kret 1998, 82). Dies kann auch eine Erklärung für Timos wiederholt störendes Verhalten sein. Eine Hilfe kann es dabei sein, dem Jungen Verantwortung im positiven Sinne zu übertragen, also ihm Aufgaben zu geben, welche er als bedeutsam und leistbar ansieht. Übernimmt er diese Aufgaben nun gewissenhaft, so haben die Lehrkraft sowie seine Mitschüler die Gelegenheit, ihn dafür zu loben und zu ermutigen, weiter so vorzugehen. Auf diese Weise werden einerseits für Timo selbst Gelegenheiten geschaffen, allen am Sozialgeschehen Beteiligten positiv aufzufallen und dadurch die Sensibilität für negative Erwartungen zu senken und es wird auch für das Kind schwieriger, sich Zuwendung durch Negativverstärkung zu holen (ebd.). Ein positiver Nebeneffekt daran ist es außerdem, dass so das als störend erlebte Verhalten bei allen Beteiligten langsam und systematisch durch positive Erlebnisse mit dem störenden Jungen ersetzt wird (ebd.).

Des Weiteren stellt Freude am Handeln die zentrale Antriebskraft für Veränderungen einer Verhaltensweise dar - das gilt für alle Lernprozesse und somit auch für das soziale Lernen (vgl. ebd., 80). Schon die Aussicht auf freudige Ereignisse, auf angenehme Handlungen, Lob oder andere positive Verstärker fördern die Bereitschaft zur gewissenhaften Übernahme und Erledigung von Aufgaben etwas, was Timo noch fehlt, gerade bei Partner- und Gruppenarbeiten. Man sollte die Tatsache ausnutzen, dass Kinder gerne antizipieren, was ihnen Freude bereitet und sie schon beim Gedanken an gewisse Tätigkeiten und Ereignisse, mehr noch bei deren Durchführung und dem Eintreten derselben nicht nur einen Gewinn an Motivation und Lernfreude erzielen, sondern auch ihr Sozialverhalten verbessern können (ebd.). Hierzu eignet sich beispielsweise die Schaffung von Gelegenheiten, in denen Timo soziale Anerkennung erfährt, z.B. indem er als Helfer für andere Kinder eingesetzt wird, wenn er schnell fertig ist mit seinen Aufgaben (was ja auch auf ihn zutrifft). Auch die Erstellung eines Lernplans kann helfen, die Freude am Lernen einerseits durch Anwendung von Techniken des Lernen-Lernens zu steigern, andererseits Erkenntnisse über das eigene Lernverhalten zu erhalten (vgl. ebd., 126). Dabei sollten Aspekte wie "Ich lerne gerne bei Musik" oder "Ich lerne am besten, wenn ich einen Gesprächspartner habe, weil ich beim Sprechen besser denken kann" usw. in diese Pläne mit eingearbeitet werden sowie Zwischenkontrollen mitbedacht werden (ebd. 127). Auf diese Weise kann Timos generelle Lernfreude und Lernmotivation gesteigert und negatives, störendes Verhalten

Der Einfluss der Peergruppe auf Timo und seine Verhaltensweisen ist nicht zu unterschätzen. "Peer educational"-Konzepte stellen die Peergruppe als maßgebliche Kraft für soziales Lernen in den Mittelpunkt (Unger 2013, 119). Sie gehen von den Unterstützungsleistungen aus, die freundschaftlich gesimte Peermitglieder einander spontan und gefühlvoll anbieten (ebd.). Pädagogen haben dabei vor allem die Aufgabe, durch ihre einflussreiche Position die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass sich dieses hilfreiche Verhalten innerhalb der Peergruppe entwickeln kann. Auch für Timo und seine Klasse wäre es gewinnbringend, diese äußerst produktiven und erfolgreichen Prozesse der Peer-Hilfe gezielt anzuleiten und in der Schule dafür Raum zu schaffen. Auf diese Weise erfahren alle SuS Partizipation und Autonomie. Dies entspricht auch der Seßtsbestimmungstheorie von Deci & Ryan, welche besagt, dass Menschen das Bedürfnis haben, Kompetenz, Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit zu erleben und dass sie sich umso wohler fühlen, je mehr ihnen das gelingt (vgl. Gold 2015, 81). Wenn Lernsttuationen also so wie hier beschrieben diesem Bedürfnis nachkommen, führt dies zu intrinsisch motiviertem Lernverhalten und zu einem hohen Maß an Lernfreude (ebd.). So könnte man ebenfalls Timos Lernfreude und Motivation steigern, was sein durchwachsenes Arbeitsverhalten verbessern würde.

47 Insgesamt gibt es somit einige Möglichkeiten und Anhaltspunkte, um Timo in seinem Lernen zu unterstützen, sein störendes Verhalten zu unterbinden und somit auch die Lehrkraft zu entlasten. Nicht nur Timo selbst würde von gut umgesetzten Interventions- und Fördermaßnahmen profitieren, sondern vermutlich die gesamte Klasse, insofern eine störungspräventive Klassen- oder Unterrichtsführung durch die Maximierung der praktisch nutzbaren Lernzeit eine notwendige Voraussetzung für gelingende Lernprozesse darstellt (vgl. ebd., 93).

48 Literatur:

- 49 Gold, Andreas (2015): Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- 50 Grabbe, Beate (2001): Lob und Ermutigung zwei grundsätzlich verschiedene Erziehungshaltungen. In: Pädagogik (53) 2001, S. 40-43.
- Kret, Ernst (1998): Verhaltensauffällig was tun? Linz: Veritas Verlag.

- Ratz, Christoph (2014): Schriftsprachliche Fähigkeiten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Dworschak, Wolfgang/Sybille Kannewischet/Christoph Ratz/Michael Wagner (Hgg.) (2014): Schülerschaft mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie. Oberhausen: Athena Verlag, S. 111-132.
- Schaupp, Ulrike (2009): Immer dieser Michel...oder: Tipps zum täglichen Umgang mit aufmerksamkeits- und konzentrationsschwachen Kindern und Jugendlichen. In: Menzel, Dirk/ Werner Wiater (Hrsg.) (2009): Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Düsseldorf: Klinkhardt, S. 176-183.
- 54 Schumacher, Eva / Liselotte Denner (2017): Grundschulpädagogik verstehen Grundschule gestalten. Weinheim: Beltz.
- Unger, Nicola (2013): Das Potenzial der Peergruppe. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) (2013): Schwierige Kinder – schwierige Schule? Inklusive F\u00f6rderung verhaltensauff\u00e4lliger Sch\u00fclerimen und Sch\u00fclier. 2. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz, S. 115-126.

Kategoriensystem: 1. Selbstwahrnehmung	01 (N=1)	02 (N=1)	03 (N=1)	04 (N=1)	05 (N=1)	06 (N=1)	07 (N=1)	08 (N=1)	09 (N=1)	10 (N=1)
1.1 Biografische Erfahrungen										
1.1.1 schulpraxisbezogene Erfahrungen als Praktikant*in		X	X		X					
1.1.2 eigene Erfahrungen als Schüler*in	X								X	
1.2. Perspektivenwechsel										
1.2.1 Praktikantin										
1.2.2 Timo	X							X		
1.2.3 Lehrperson										
1.3. Gefühle										
1.3.1 gemischte Gefühle/Unsicherheit (allgemein)				х						х
1.3.2 Bezogen auf die Lehrperson										
1.3.2.1 Hilflosigkeit, welcher Weg als Lehrperson zu wählen ist										
1.3.2.2 Angst vor der Konfrontation mit solchen Schülern										
1.3.3 Bezogen auf Timo										
1.3.3.1 Traurigkeit über fehlende Lehrer-Schüler-Interaktion										
1.3.3.2 Verwunderung/Verwirrung über ambivalentes Verhalten			х		X		X			X
1.3.3.4 Mitleid mit Timo										
1.3.3.5 Hoffnung und Erstaunen, da Timo auch positives			x							
1.3.3.6 Bedürfnis, dem Schüler zu helfen										Х
1.3.3.7 Verwunderung, dass Timo eine Umhängetasche trägt			x							
1.3.3.8 Verärgerung/Enttäuschung über Timos Verhalten							X			

Kategoriensystem: 1. Selbstwahrnehmung	11 (N=1)	12 (N=1)	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)
1.1 Biografische Erfahrungen										
1.1.1 schulpraxisbezogene Erfahrungen als Praktikant*in		X	X	x		X				
1.1.2 eigene Erfahrungen als Schüler*in									X	
1.2. Perspektivenwechsel										
1.2.1 Praktikantin			X							
1.2.2 Timo									X	
1.2.3 Lehrperson									X	
1.3. Gefühle										
1.3.1 gemischte Gefühle/Unsicherheit (allgemein)			X	X					X	
1.3.2 Bezogen auf die Lehrperson										
1.3.2.1 Hilflosigkeit, welcher Weg als Lehrperson zu wählen ist									X	
1.3.2.2 Angst vor der Konfrontation mit solchen Schülern									X	
1.3.3 Bezogen auf Timo										
1.3.3.1 Traurigkeit über fehlende Lehrer-Schüler-Interaktion		X								
1.3.3.2 Verwunderung/Verwirrung über ambivalentes Verhalten		X			X		X	X		
1.3.3.4 Mitleid mit Timo										
1.3.3.5 Hoffnung und Erstaunen, da Timo auch positives										
1.3.3.6 Bedürfnis, dem Schüler zu helfen										
1.3.3.7 Verwunderung, dass Timo eine Umhängetasche trägt										
1.3.3.8 Verärgerung/Enttäuschung über Timos Verhalten			X							

Kategoriensystem: 1. Selbstwahrnehmung	21 (N=1)	22 (N=1)	23 (N=1)	24 (N=1)	25 (N=1)	26 (N=1)	27 (N=1)	28 (N=1)	29 (N=1)	30 (N=1)
1.1 Biografische Erfahrungen										
1.1.1 schulpraxisbezogene Erfahrungen als Praktikant*in	X	X				Х			X	
1.1.2 eigene Erfahrungen als Schüler*in		X				X				
1.2. Perspektivenwechsel										
1.2.1 Praktikantin						X				
1.2.2 Timo				X						
1.2.3 Lehrperson	X							X		
1.3. Gefühle										
1.3.1 gemischte Gefühle/Unsicherheit (allgemein)					X	X				
1.3.2 Bezogen auf die Lehrperson										
1.3.2.1 Hilflosigkeit, welcher Weg als Lehrperson zu wählen ist	X								X	Х
1.3.2.2 Angst vor der Konfrontation mit solchen Schülern										Х
1.3.3 Bezogen auf Timo										
1.3.3.1 Traurigkeit über fehlende Lehrer-Schüler-Interaktion				X						
1.3.3.2 Verwunderung/Verwirrung über ambivalentes Verhalten			х		X	x		X		
1.3.3.4 Mitleid mit Timo				X						
1.3.3.5 Hoffnung und Erstaunen, da Timo auch positives								X		
1.3.3.6 Bedürfnis, dem Schüler zu helfen										
1.3.3.7 Verwunderung, dass Timo eine Umhängetasche trägt										
1.3.3.8 Verärgerung/Enttäuschung über Timos Verhalten				X					x	

Kategoriensystem: 1. Selbstwahrnehmung	31 (N=1)	32 (N=1)	33 (N=1)	34 (N=1)	35 (N=1)	36 (N=1)	37 (N=1)	38 (N=1)	39 (N=1)	40 (N=1)
1.1 Biografische Erfahrungen										
1.1.1 schulpraxisbezogene Erfahrungen als Praktikant*in			X				x		X	
1.1.2 eigene Erfahrungen als Schüler*in	X									
1.2. Perspektivenwechsel										
1.2.1 Praktikantin										
1.2.2 Timo										
1.2.3 Lehrperson										
1.3. Gefühle										
1.3.1 gemischte Gefühle/Unsicherheit (allgemein)										
1.3.2 Bezogen auf die Lehrperson										
1.3.2.1 Hilflosigkeit, welcher Weg als Lehrperson zu wählen ist	x							X		
1.3.2.2 Angst vor der Konfrontation mit solchen Schülern								X		
1.3.3 Bezogen auf Timo										
1.3.3.1 Traurigkeit über fehlende Lehrer-Schüler-Interaktion								X		
1.3.3.2 Verwunderung/Verwirrung über ambivalentes Verhalten	X			X				X		X
1.3.3.4 Mitleid mit Timo										
1.3.3.5 Hoffnung und Erstaunen, da Timo auch positives					X			X		
1.3.3.6 Bedürfnis, dem Schüler zu helfen										X
1.3.3.7 Verwunderung, dass Timo eine Umhängetasche trägt										
1.3.3.8 Verärgerung/Enttäuschung über Timos Verhalten					X					

Kategoriensystem: 1. Selbstwahrnehmung	41 (N=1)	42 (N=1)	43 (N=1)	44 (N=1)	45 (N=1)	46 (N=1)	47 (N=1)	48 (N=1)	49 (N=1)	50 (N=1)
1.1 Biografische Erfahrungen										
1.1.1 schulpraxisbezogene Erfahrungen als Praktikant*in	x					X	X	X	X	
1.1.2 eigene Erfahrungen als Schüler*in										
1.2. Perspektivenwechsel										
1.2.1 Praktikantin										
1.2.2 Timo										
1.2.3 Lehrperson		X			X			X		
1.3. Gefühle										
1.3.1 gemischte Gefühle/Unsicherheit (allgemein)				X						
1.3.2 Bezogen auf die Lehrperson										
1.3.2.1 Hilflosigkeit, welcher Weg als Lehrperson zu wählen ist		X			x			X		
1.3.2.2 Angst vor der Konfrontation mit solchen Schülern										
1.3.3 Bezogen auf Timo										
1.3.3.1 Traurigkeit über fehlende Lehrer-Schüler-Interaktion										
1.3.3.2 Verwunderung/Verwirrung über ambivalentes Verhalten		X	X		X	X				X
1.3.3.4 Mitleid mit Timo										
1.3.3.5 Hoffnung und Erstaunen, da Timo auch positives										
1.3.3.6 Bedürfnis, dem Schüler zu helfen										х
1.3.3.7 Verwunderung, dass Timo eine Umhängetasche trägt										
1.3.3.8 Verärgerung/Enttäuschung über Timos Verhalten										

Kategoriensystem: 1. Selbstwahrnehmung	51 (N=1)
1.1 Biografische Erfahrungen	
1.1.1 schulpraxisbezogene Erfahrungen als Praktikant*in	
1.1.2 eigene Erfahrungen als Schüler*in	
1.2. Perspektivenwechsel	
1.2.1 Praktikantin	
1.2.2 Timo	
1.2.3 Lehrperson	
1.3. Gefühle	
1.3.1 gemischte Gefühle/Unsicherheit (allgemein)	
1.3.2 Bezogen auf die Lehrperson	
1.3.2.1 Hilflosigkeit, welcher Weg als Lehrperson zu wählen ist	
1.3.2.2 Angst vor der Konfrontation mit solchen Schülern	
1.3.3 Bezogen auf Timo	
1.3.3.1 Traurigkeit über fehlende Lehrer-Schüler-Interaktion	
1.3.3.2 Verwunderung/Verwirrung über ambivalentes Verhalten	
1.3.3.4 Mitleid mit Timo	
1.3.3.5 Hoffnung und Erstaunen, da Timo auch positives	
1.3.3.6 Bedürfnis, dem Schüler zu helfen	
1.3.3.7 Verwunderung, dass Timo eine Umhängetasche trägt	
1.3.3.8 Verärgerung/Enttäuschung über Timos Verhalten	

VY	01.01.1)	00 () 1	02 (31 1)	04 01 1)	Jos 01 1)	06 01 1	07.01.1	00 (31 1)	00 (31 1)	10 (3) 1)	11 () 1 ()	112 (31 1)
Kategoriensystem: 2. Was wurde analysiert?	01 (N=1)	02 (N=1)	03 (N=1)	04 (N=1)	05 (N=1)	06 (N=1)	07(N=1)	08 (N=1)	09 (N=1)	10 (N=1)	11 (N=1)	12 (N=1)
2.1 Interaktion mit Personen												
2.1.1 Student-S-Interaktion												
2.1.1.1 keinen Blickkontakt											X	
2.1.1.2 im Unterricht ohne Auffälligkeiten				Х								
2.1.1.3 außerhalb des Unterrichts kein Kontakt		X			X		X		X	X	Х	X
2.1.2 S-S-Interaktion												
2.1.2.1 sprechen über nicht-unterrichtsrelevante Themen		X	X				X					
2.1.2.2 Redet mit Sascha, macht Quatsch			X						X			
2.1.2.3 Timo lenkt Mitschüler ab		X		х	X		X			х	х	
2.1.2.4 Timo lässt sich schnell ablenken					x	х	X	X		X	X	
2.1.3 L-S-Interaktion												
2.1.3.1 während des Unterrichts ohne Auffälligkeiten						X						
2.1.3.2 T. wird aufgefordert Texte in Schönschrift abzuschreiben				Х								
2.1.3.3 kein/kaum außerunterrichtlicher Kontakt		X		Х	х	х	X	X	X	X	х	х
2.1.3.4 Timo und Sascha werden vor Tür geschickt					х				X			
2.1.3.5 fragt nicht nach (bei Nichtverstehen)	Х	Х	Х			х	Х		Х			
2.1.3.6 Reagiert positiv nach Ermahnung (Gruppenarbeit und			Х			х	х	Х	Х	х	х	
Religion)												
2.1.3.7 Kein Blickkontakt			X	Х	X	х				х	X	
2.2 Umgang mit Rahmenbedingungen des Unterrichts												
2.2.1 Fächer												
2.2.1.1 Religion			X	X	X	х				X		
2.2.1.2 Deutsch			X			х	Х			X		
2.2.1.3 WZG			X							Х		
2.2.2 Unterrichtsform												
2.2.2.1 Experiment und Lerntheke					х							
2.2.3 Arbeitsmaterial												
2.2.3.1 Schlechter Umgang			Х	х	х	x	х	Х	х	х	х	
2.2.3.2 hat Timo stets dabei		Х				X	x	X		X	x	
2.2.4 Sozialform						**					**	
2.2.4.1 Gruppenarbeit: stört, lenkt ab	х	Х	х	х	х	х	х	Х	х			
2.2.4.2 Einzelarbeit: produktiv/konzentriert	X	- 13	X		X	X	Α	- 13	78			

	01 (N=1)	02 (N=1)	03 (N=1)	04 (N=1)	05 (N=1)	06 (N=1)	07 (N=1)	08 (N=1)	09 (N=1)	10 (N=1)	11 (N=1)	12 (N=1)
2.3 Können des Schülers												
2.3.1 Mitarbeit (allgemein)												
2.3.1.1 anfangs motiviert												
2.3.1.2 Beiträge an der Sache orientiert									X		X	X
2.3.1.3 meldet sich oft			X	X		X	X		X		X	X
2.3.2.5 in der zweiten Hälfte der Unterrichtsstunde												
2.3.2 Arbeitsverhalten												
2.3.2.1 erledigt Fragen nur in Stichwörtern			X					X			X	
2.3.2.2 einer der Schnellsten (Arbeitstempo		X	X	X	X	X	X	X			X	
2.3.2.3 schwankendes Arbeitsverhalten (allgemein)		X	X	X	X	X	X	X		X	X	
2.3.2.4 stört (allgemein)		X	X			X				X	X	
2.3.3 Im Bereich Lesen												
2.3.3.1 unklar ob er versteht, was er er liest												
2.3.3.2 liest schnell			X									
2.3.4 Im Bereich Schreiben												
2.3.4.1 Unleserliche Schrift	X			X	X						X	Х
2.3.4.2 Rechtschreib-Grammatikfehler			X				X	X	X		X	
2.4 Körper- und Raumbezug												
2.4.1 Äußeres Erscheinungsbild												
2.4.1.1 12 Jahre					X				X			
2.4.1.2 Timo trägt im Unterricht eine Umhängetasche			X								X	
2.4.1.3 trägt Zahnspange	X								X		X	
2.4.1.4 gepflegtes Erscheinungsbild	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	
2.4.2 Sitzposition												
2.4.2.1 Timo sitzt ohne Nebensitzer		X	X		X	X	X		X	X		
2.4.2.2 Timo sitzt in erster Reihe		X	X						X	X		
2.4.3 Körperhaltung												
2.4.3.1 unruhiges Sitzverhalten (allgemein)		X								X		
2.4.3.2 beugt sich beim Schreiben stark über den Tisch					X							
2.4.3.3 dem Lehrer/der Tafel abgeneigt			X	X	X	X				X	X	Х
2.4.3.4 gebeugt, nicht aufrecht			X		X		X		X		X	X

Kategoriensystem: 2. Was wurde analysiert?	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1)	23 (N=1)	24 (N=1)
2.1 Interaktion mit Personen				(_ · _ /								
2.1.1 Student-S-Interaktion												
2.1.1.1 keinen Blickkontakt	x		х			х						
2.1.1.2 im Unterricht ohne Auffälligkeiten							х					
2.1.1.3 außerhalb des Unterrichts kein Kontakt			Х	Х			Х					Х
2.1.2 S-S-Interaktion												
2.1.2.1 sprechen über nicht-unterrichtsrelevante Themen		Х		Х	Х							
2.1.2.2 Redet mit Sascha, macht Quatsch			Х						Х			
2.1.2.3 Timo lenkt Mitschüler ab					Х			X			X	
2.1.2.4 Timo lässt sich schnell ablenken					Х						X	X
2.1.3 L-S-Interaktion												
2.1.3.1 während des Unterrichts ohne Auffälligkeiten												
2.1.3.2 T. wird aufgefordert Texte in Schönschrift abzuschreiben												
2.1.3.3 kein/kaum außerunterrichtlicher Kontakt			X	X			X			X	X	X
2.1.3.4 Timo und Sascha werden vor Tür geschickt										X		
2.1.3.5 fragt nicht nach (bei Nichtverstehen)	X		x	X	X		X			X	X	
2.1.3.6 Reagiert positiv nach Ermahnung (Gruppenarbeit und			x	x	x						x	
Religion)												
2.1.3.7 Kein Blickkontakt	х	X		Х		X	X		X	X	X	X
2.2 Umgang mit Rahmenbedingungen des Unterrichts												
2.2.1 Fächer												
2.2.1.1 Religion				X	X			X		X		
2.2.1.2 Deutsch			X	X							X	
2.2.1.3 WZG				X				X		X		
2.2.2 Unterrichtsform												
2.2.2.1 Experiment und Lerntheke										X		
2.2.3 Arbeitsmaterial												
2.2.3.1 Schlechter Umgang	X	X	X	X	X	X	X	х	X	х	х	х
2.2.3.2 hat Timo stets dabei	X		X	X		X	X			X	X	
2.2.4 Sozialform												
2.2.4.1 Gruppenarbeit: stört, lenkt ab		х	x	Х	x	х	X	х	x		х	
2.2.4.2 Einzelarbeit: produktiv/konzentriert				X	X	X	X					

	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1)	23 (N=1)	24 (N=1)
2.3 Können des Schülers												
2.3.1 Mitarbeit (allgemein)												
2.3.1.1 anfangs motiviert								X			X	
2.3.1.2 Beiträge an der Sache orientiert			X	X	X	X	X		х		X	
2.3.1.3 meldet sich oft			X			X	X		х			
2.3.2.5 in der zweiten Hälfte der Unterrichtsstunde												
2.3.2 Arbeitsverhalten												
2.3.2.1 erledigt Fragen nur in Stichwörtern					X							
2.3.2.2 einer der Schnellsten (Arbeitstempo)		X	X		X		X		X		X	
2.3.2.3 schwankendes Arbeitsverhalten (allgemein)		X	X	X	X		X		х			
2.3.2.4 stört (allgemein)	х					X			X		X	Х
2.3.3 Im Bereich Lesen												
2.3.3.1 unklar ob er versteht, was er er liest	х			X					X			X
2.3.3.2 liest schnell	х			X					x		х	
2.3.4 Im Bereich Schreiben												
2.3.4.1 Unleserliche Schrift			X	X	X		X		х	X		
2.3.4.2 Rechtschreib-Grammatikfehler	х	X	X	Х			X			X	х	Х
2.4 Körper- und Raumbezug												
2.4.1 Äußeres Erscheinungsbild												
2.4.1.1 12 Jahre	х	x		X								
2.4.1.2 Timo trägt im Unterricht eine Umhängetasche											X	
2.4.1.3 trägt Zahnspange	х			X								
2.4.1.4 gepflegtes Erscheinungsbild	х		X	X		X	X	X	x		X	х
2.4.2 Sitzposition												
2.4.2.1 Timo sitzt ohne Nebensitzer		X	X	X		X	X		x		X	Х
2.4.2.2 Timo sitzt in erster Reihe		X	X			X					X	
2.4.3 Körperhaltung												
2.4.3.1 unruhiges Sitzverhalten (allgemein)						X						
2.4.3.2 beugt sich beim Schreiben stark über den Tisch												
2.4.3.3 dem Lehrer/der Tafel abgeneigt	X	X	X	X	X		X		х		X	
2.4.3.4 gebeugt, nicht aufrecht			X	X	X				X		X	X

Kategoriensystem: 2. Was wurde analysiert?	25 (N=1)	26 (N=1)	27 (N=1)	28 (N=1)	29 (N=1)	30 (N=1)	31 (N=1)	32 (N=1)	33 (N=1)	34 (N=1)	35 (N=1)	36 (N=1)
2.1 Interaktion mit Personen												
2.1.1 Student-S-Interaktion												
2.1.1.1 keinen Blickkontakt			×				×			×	×	х
2.1.1.2 im Unterricht ohne Auffälligkeiten							×					ı,
2.1.1.3 außerhalb des Unterrichts kein Kontakt			х	х						х		
2.1.2 S-S-Interaktion							2					
2.1.2.1 sprechen über nicht-unterrichtsrelevante Themen	х	х		х	×	х				х		
2.1.2.2 Redet mit Sascha, macht Quatsch						х						12
2.1.2.3 Timo lenkt Mitschüler ab				х	×	х						
2.1.2.4 Timo lässt sich schnell ablenken	×	×	x		×	×	х	х	х			
2.1.3 L-S-Interaktion					i i							
2.1.3.1 während des Unterrichts ohne Aufälligkeiten					,	9,				х		i.e
2.1.3.2 T. wird aufgefordert Texte in Schönschrift abzuschreiben	х					х						
2.1.3.3 kein/kaum außerunterrichtlicher Kontakt	х	х	х	х	х	х	х			х		
2.1.3.4 Timo und Sascha werden vor Tür geschickt				х			Į.		, ,			
2.1.3.5 fragt nicht nach (bei Nichtverstehen)	х	х	х	х	х	,	х			х	х	х
2.1.3.6 Reagiert positiv nach Ermahnung (Gruppenarbeit und	х	×	х	×		х		×				
Religion)												
2.1.3.7 Kein Blickkontakt	х		х	х	х	х	х			х		х
2.2 Umgang mit Rahmenbedingungen des Unterrichts												
2.2.1 Fächer							0				N.	
2.2.1.1 Religion		x	х	x	x	,	x	6		x	х	
2.2.1.2 Deutsch			x	x			х				х	
2.2.1.3 WZG				x			x	x				
2.2.2 Unterrichtsform						,						
2.2.2.1 Experiment und Lerntheke				х								
2.2.3 Arbeitsmaterial												
2.2.3.1 Schlechter Umgang	x	х	х	х	х	х	х		х	х	×	
2.2.3.2 hat Timo stets dabei	х	х	x	x	x	×			х	×	×	
2.2.4 Sozialform)							17.
2.2.4.1 Gruppenarbeit: stört, lenkt ab	×	x	×	×			×	×	×	×	×	
2.2.4.2 Einzelarbeit: produktiv/konzentriert	×	х		х	х	х	х	х		х		

	25 (N=1)	26 (N=1)	27 (N=1)	28 (N=1)	29 (N=1)	30 (N=1)	31 (N=1)	32 (N=1)	33 (N=1)	34 (N=1)	35 (N=1)	36 (N=1)
2.3 Können des Schülers										L		
2.3.1 Mitarbeit (allgemein)												
2.3.1.1 anfangs motiviert			х		х		х					×
2.3.1.2 Beiträge an der Sache orientiert	×	х	х	х	х		х	х		х	х	
2.3.1.3 meldet sich oft		х	х	х		х	х				х	
2.3.2.5 in der zweiten Hälfte der Unterrichtsstunde					j.	х	х					х
2.3.2 Arbeitsverhalten												
2.3.2.1 erledigt Fragen nur in Stichwörtern		×	×	x						x	×	ĺ
2.3.2.2 einer der Schnellsten (Arbeitstempo)	×	x	x	×	x	х	x			х	Ti-	
2.3.2.3 schwankendes Arbeitsverhalten (allgemein)	×		×	х	x	х	х			x	B	
2.3.2.4 stört (allgemein)						х						×
2.3.3 Im Bereich Lesen											10	
2.3.3.1 unklar ob er versteht, was er er liest	x	х	x							х		
2.3.3.2 liest schnell	×	×	×				×			x	×	
2.3.4 Im Bereich Schreiben												
2.3.4.1 Unleserliche Schrift	×		x	х		х	х		х	х		
2.3.4.2 Rechtschreib-Grammatikfehler	×	x	x	×		х			x	x	x	x
2.4 Körper- und Raumbezug												
2.4.1 Äußeres Erscheinungsbild		Ĭ.										
2.4.1.1 12 Jahre	×	х				х				x	x	
2.4.1.2 Timo trägt im Unterricht eine Umhängetasche											Ĭ:	
2.4.1.3 trägt Zahnspange						х					×	
2.4.1.4 gepflegtes Erscheinungsbild	×	×	x		x	х	×		х	x	x	
2.4.2 Sitzposition												
2.4.2.1 Timo sitzt ohne Nebensitzer	×		x	х	x	x			x			
2.4.2.2 Timo sitzt in erster Reihe			x	x		х			х	CS CS		
2.4.3 Körperhaltung												
2.4.3.1 unruhiges Sitzverhalten (allgemein)						271				- F		
2.4.3.2 beugt sich beim Schreiben stark über den Tisch	х		x	х		х				х		
2.4.3.3 dem Lehrer/der Tafel abgeneigt	х		×	х	х	х				×		
2.4.3.4 gebeugt, nicht aufrecht	х	х	х	х		х	х			х		х

Kategoriensystem: 2. Was wurde analysiert?	37 (N=1)	38 (N=1)	30 (N=1)	40 (N=1)	41 (N=1)	42 (N=1)	43 (N=1)	44 (N=1)	45 (N=1)	46 (N=1)	47 (N=1)	48 (N=1)
2.1 Interaktion mit Personen	37 (N-1) 36 (N-1)	39 (N-1)	40 (N-1)	41 (IN-1)	72 (IN-1)	4 3 (N-1)		+3 (N−1)	70 (N-1)	4 / (1 \ -1)	76 (N-1)
2.1.1 Student-S-Interaktion												
2.1.1.1 student-3-interaction 2.1.1.1 keinen Blickkontakt				х			Х		Х			
2.1.1.2 im Unterricht ohne Auffälligkeiten				Λ			Λ		X			
2.1.1.3 außerhalb des Unterrichts kein Kontakt	<u>† </u>	х		х					X	X		
2.1.2 S-S-Interaktion		Α		Λ					Λ	_ ^		
2.1.2.1 sprechen über nicht-unterrichtsrelevante Themen		X		Х		X				X	х	X
2.1.2.1 sprechen der ment-unternentsterevante Themen 2.1.2.2 Redet mit Sascha, macht Quatsch	1	X		Λ		_ ^				^	X	X
2.1.2.2 Redet fiftt Sascha, macht Quatsch 2.1.2.3 Timo lenkt Mitschüler ab	 	X		Х		x	Х			х	X	
2.1.2.4 Timo lässt sich schnell ablenken	x	X	X	X	x	X	X		X	X	X	
2.1.3 L-S-Interaktion	<u> </u>		А	A	Λ	_ ^			X		Α	
2.1.3.1 während des Unterrichts ohne Auffälligkeiten												
2.1.3.1 wahrend des Onterrients onne Auframgkeiten 2.1.3.2 T. wird aufgefordert Texte in Schönschrift abzuschreiben							Х	X			X	
2.1.3.3 kein/kaum außerunterrichtlicher Kontakt	<u>† </u>	v					Λ	X			Λ	
2.1.3.4 Timo und Sascha werden vor Tür geschickt		X						Λ			X	
2.1.3.5 fragt nicht nach (bei Nichtverstehen)	+	X		V		x	х	X	X	x	X	
2.1.3.6 Reagiert positiv nach Ermahnung (Gruppenarbeit und				X			X	X	X			
Religion)		X	X	X	X	X				X	X	X
2.1.3.7 Kein Blickkontakt		х		х	х	x	Х	Х	х	х	х	X
2.2 Umgang mit Rahmenbedingungen des Unterrichts								74				
2.2.1 Fächer												
2.2.1.1 Religion		х		х								х
2.2.1.2 Deutsch					х							x
2.2.1.3 WZG		х			**							X
2.2.2 Unterrichtsform												
2.2.2.1 Experiment und Lerntheke		х										
2.2.3 Arbeitsmaterial												
2.2.3.1 Schlechter Umgang	x	х		х	х	х		Х	х	Х		X
2.2.3.2 hat Timo stets dabei	x			x	x			X	x			
2.2.4 Sozialform					**			**				
2.2.4.1 Gruppenarbeit: stört, lenkt ab		х	х	х	х				х	х	х	х
2.2.4.2 Einzelarbeit: produktiv/konzentriert					x					x		

	37 (N=1)	38 (N=1)	39 (N=1)	40 (N=1)	41 (N=1)	42 (N=1)	43 (N=1)	44 (N=1)	45 (N=1)	46 (N=1)	47 (N=1)	48 (N=1)
2.3 Können des Schülers												
2.3.1 Mitarbeit (allgemein)												
2.3.1.1 anfangs motiviert		X			X							X
2.3.1.2 Beiträge an der Sache orientiert			X		X		X		X	X		
2.3.1.3 meldet sich oft		X		X	X	X				X		
2.3.2.5 in der zweiten Hälfte der Unterrichtsstunde		X			X							X
2.3.2 Arbeitsverhalten												
2.3.2.1 erledigt Fragen nur in Stichwörtern	X				X				X		X	
2.3.2.2 einer der Schnellsten (Arbeitstempo)	X	X		X	X	X	X		X			X
2.3.2.3 schwankendes Arbeitsverhalten (allgemein)					X	X		X	X		X	
2.3.2.4 stört (allgemein)				X								
2.3.3 Im Bereich Lesen												
2.3.3.1 unklar ob er versteht, was er er liest				X	X			X			X	X
2.3.3.2 liest schnell				X	X		X	X	X		X	X
2.3.4 Im Bereich Schreiben												
2.3.4.1 Unleserliche Schrift	X			X				X	X	X		X
2.3.4.2 Rechtschreib-Grammatikfehler	X			X	X		X	X	X	X	X	X
2.4 Körper- und Raumbezug												
2.4.1 Äußeres Erscheinungsbild												
2.4.1.1 12 Jahre				X			X		X			
2.4.1.2 Timo trägt im Unterricht eine Umhängetasche												
2.4.1.3 trägt Zahnspange				X	X							
2.4.1.4 gepflegtes Erscheinungsbild	х		X	X	X		X		X	X		X
2.4.2 Sitzposition												
2.4.2.1 Timo sitzt ohne Nebensitzer	X		X	X	X		Х			X		
2.4.2.2 Timo sitzt in erster Reihe	X			X	X		X				X	
2.4.3 Körperhaltung												
2.4.3.1 unruhiges Sitzverhalten (allgemein)		X										
2.4.3.2 beugt sich beim Schreiben stark über den Tisch												
2.4.3.3 dem Lehrer/der Tafel abgeneigt				X	x	X		X	X		x	
2.4.3.4 gebeugt, nicht aufrecht		X		X		X		X	X		X	

Kategoriensystem: 2. Was wurde analysiert?	49 (N=1)	50 (N=1)	51 (N=1)
2.1 Interaktion mit Personen			
2.1.1 Student-S-Interaktion			
2.1.1.1 keinen Blickkontakt		x	
2.1.1.2 im Unterricht ohne Auffälligkeiten			
2.1.1.3 außerhalb des Unterrichts kein Kontakt			
2.1.2 S-S-Interaktion			
2.1.2.1 sprechen über nicht-unterrichtsrelevante Themen	×	х	
2.1.2.2 Redet mit Sascha, macht Quatsch			х
2.1.2.3 Timo lenkt Mitschüler ab	×	x	x
2.1.2.4 Timo lässt sich schnell ablenken			
2.1.3 L-S-Interaktion			
2.1.3.1 während des Unterrichts ohne Aufälligkeiten			
2.1.3.2 T. wird aufgefordert Texte in Schönschrift abzuschreiben			
2.1.3.3 kein/kaum außerunterrichtlicher Kontakt			
2.1.3.4 Timo und Sascha werden vor Tür geschickt			х
2.1.3.5 fragt nicht nach (bei Nichtverstehen)		х	
2.1.3.6 Reagiert positiv nach Ermahnung (Gruppenarbeit und	х		х
Religion)			
2.1.3.7 Kein Blickkontakt		х	
2.2 Umgang mit Rahmenbedingungen des Unterrichts			
2.2.1 Fächer			
2.2.1.1 Religion			х
2.2.1.2 Deutsch			
2.2.1.3 WZG		x	
2.2.2 Unterrichtsform			
2.2.2.1 Experiment und Lerntheke		х	
2.2.3 Arbeitsmaterial			
2.2.3.1 Schlechter Umgang	х	х	х
2.2.3.2 hat Timo stets dabei	х	х	
2.2.4 Sozialform			
2.2.4.1 Gruppenarbeit: stört, lenkt ab	х	х	х
2.2.4.2 Einzelarbeit: produktiv/konzentriert	х	x	

	49 (N=1)	50 (N=1)	51 (N=1)
2.3 Können des Schülers			
2.3.1 Mitarbeit (allgemein)			
2.3.1.1 anfangs motiviert	×		
2.3.1.2 Beiträge an der Sache orientiert	х		
2.3.1.3 meldet sich oft		х	х
2.3.2.5 in der zweiten Hälfte der Unterrichtsstunde	х		
2.3.2 Arbeitsverhalten			
2.3.2.1 erledigt Fragen nur in Stichwörtern			
2.3.2.2 einer der Schnellsten (Arbeitstempo)	х	х	
2.3.2.3 schwankendes Arbeitsverhalten (allgemein)	×	х	
2.3.2.4 stört (allgemein)			
2.3.3 Im Bereich Lesen			
2.3.3.1 unklar ob er versteht, was er er liest	х	х	
2.3.3.2 liest schnell		х	
2.3.4 Im Bereich Schreiben			
2.3.4.1 Unleserliche Schrift		х	х
2.3.4.2 Rechtschreib-Grammatikfehler	x	х	х
2.4 Körper- und Raumbezug			
2.4.1 Äußeres Erscheinungsbild			
2.4.1.1 12 Jahre	х		
2.4.1.2 Timo trägt im Unterricht eine Umhängetasche			
2.4.1.3 trägt Zahnspange			
2.4.1.4 gepflegtes Erscheinungsbild	х	х	
2.4.2 Sitzposition			
2.4.2.1 Timo sitzt ohne Nebensitzer	x		
2.4.2.2 Timo sitzt in erster Reihe			х
2.4.3 Körperhaltung			
2.4.3.1 unruhiges Sitzverhalten (allgemein)			
2.4.3.2 beugt sich beim Schreiben stark über den Tisch			
2.4.3.3 dem Lehrer/der Tafel abgeneigt		×	
2.4.3.4 gebeugt, nicht aufrecht			

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	01 (N=1)	02 (N=1)	03 (N=1)	04 (N=1)	05 (N=1)	06 (N=1)	07 (N=1)	08 (N=1)	09 (N=1)	10 (N=1)	11 (N=1)
Ursachen für Timos											
3.1 Können											
3.1.1 stichwortartigem Erledigen von Arbeitsaufträgen											
3.1.1.1 Defizite verstecken											
3.1.1.2 Schnelligkeit											
3.1.1.3 Arbeitshaltung											
3.1.1.4 Probleme mit dem Schreiben/der Sprache							X	X			
3.1.2 schnelles Arbeitstempo											
3.1.2.1 kennt das von Zuhause											
3.1.2.2 bei Motivation											
3.1.2.3 möchte Aufmerksamkeit von Lehrperson											
3.1.2.4 misst Können an Quantität statt Qualität											X
3.1.2.5 Hohe Konzentration									x		
3.1.2.6 Unterforderung (keine Differenzierung)											
3.1.3 Variierendes Arbeitsverhalten (allgemein)											
3.1.3.1 Probleme im Übergang auf die weiterführende Schule											
3.1.3.2 Einfluss der Peergruppe			X								
3.1.3.3 Familienprobleme											
3.1.3.4 Lernprobleme											
3.1.3.5 Erziehungsfehler											
3.1.3.6 Problem bei der Unterordnung von für alle geltende Regeln			x								
3.1.3.7 Unsicherheit											
3.1.3.8 Rechtschreib- und Grammatikfehler											
3.1.3.9 Unterrichtsinhalt/Unterrichtsfach: Interesse	x			X		х	X	х		X	
3.1.3.10 Sitzordnung/Sitzposition											
3.1.3.11 fehlende Motivation					X						
3.1.3.12 Alter - cool					X				х		
3.1.3.13 Unterforderung					х			х			
3.1.3.14 Überforderung					X			х			
3.1.3.15 Unterrichtsgestaltung					X						
3.1.3.16 Konzentrationsschwierigkeiten	Х				X		X	X		X	X
3.1.3.17 Beziehung zur Lehrperson				X	X						

36

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	01 (N=1)	02 (N=1)	03 (N=1)	04 (N=1)	05 (N=1)	06 (N=1)	07 (N=1)	08 (N=1)	09 (N=1)	10 (N=1)	11 (N=1)
3.1.4 Mitarbeit											
3.1.4.1 Unterrichtsform: Experiment/Lerntheke					X						
3.1.4.2 keine Schwierigkeiten Unterrichtsinhalte zu verstehen											
3.1.4.3 nach Ermahnung											
3.1.4.4 Sozialform											
3.1.4.5 Motivation											
3.1.4.6 wenn konzentriert											x
3.1.4.7 Unterrichtsgestaltung											
3.1.4.8 Interesse am Unterrichtsgegenstand						X				X	x
3.1.5 Störverhalten											
3.1.5.1 Unterforderung				Х							
3.1.5.2 Sitzposition											
3.1.5.3 Konzentrationsschwäche											x
3.1.5.4 testet Grenzen aus											
3.1.5.5 Probleme mit bewegungslosen Phasen											
3.1.5.6 Aufmerksamkeitsbedürfnis					X					X	x
3.1.5.7 Überforderung											
3.1.5.8 fehlende Eigenmotivation/Langeweile										Х	
3.1.6 Unleserlicher Schreibweise											
3.1.6.1 Unfähigkeit											
3.1.6.2 Defizite verbergen											

3.1.6.3 legt keinen Wert darauf	X						
3.1.6.4 Konzentration auf Rechtschreibung							
3.1.6.5 gebeugte Haltung							
3.1.6.6 Konzentrationsproblem							
3.1.6.7 Schnelligkeit							
3.1.6.8 falsche Stifthaltung							
3.1.6.9 Feinmotorik							
3.1.7 Rechtschreib- und Grammatikfehler							
3.1.7.1 kann nicht äußern, wenn er eine Frage hat							
3.1.7.2 Probleme mit der Sprache		_	_			_	_
3.1.7.3 Schnelligkeit			·	X		X	X

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	01 (N=1)	02 (N=1)	03 (N=1)	04 (N=1)	05 (N=1)	06 (N=1)	07 (N=1)	08 (N=1)	09 (N=1)	10 (N=1)	11 (N=1)
3.1.7.4 (L)RS						×			×		
3.1.7.5 Unkonzentriertheit/Ungenauigkeit								8			
3.2 Umgang mit Rahmenbedingungen des Unterrichts											
3.2.1 Material dabei											
3.2.1.1 wird unterstützt											
3.2.1.2 "gutes" Elternhaus		х				х					
3.2.2 Unordentlichem Umgang mit Material											
3.2.2.1 keine Identifikation mit der Schülerrolle											
3.2.2.2 "nicht im Stande dazu"		×									
3.2.2.3 Elternhaus					х		×				
3.2.2.4 fehlende Anstrengungsfähigkeit					х						
3.2.2.5 Lehrkraft					х						
3.2.2.6 legt keinen Wert auf Ordnung							×		×		
3.2.2.7 Zeichen der Ablehnung gegenüber der Lehrperson					×						
3.2.2.8 Alter											
3.2.3 Verhalten während Gruppenarbeit											
3.2.3.1 möchte von Defiziten ablenken											
3.2.3.2 möchte Aufmerksamkeit							х				
3.2.3.3 Ablenkungsfaktor ist höher/Konzentrationsschwierigkeiten					х		×				
3.2.3.4 Desinteresse/Langeweile/Demotivation					х						x
3.2.3.5 beliebter Schüler	х	À									
3.2.3.6 Bedürfnis nach Schülerkontakt	х	х							×		
3.2.3.7 Mitläufer											
3.2.4 Verhalten während Einzelarbeit						4	_				
3.2.4.1 keiner der seine Schwächen sehen könnte											
3.2.4.2 bessere Konzentrationsfähigkeit					х						
3.2.4.3 individuelle Vorgehen und Arbeitstempo								×			
3.2.4.4 Umfang mit den Schulfächern											
3.2.4.5 WZG großes Interesse											
3.2.4.6 allgmein: Lehrerwechsel/abweichen der bestehenden Regeln											
3.2.4.7 Deutsch: Desinteresse aufgrund von Problemen									8		

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	01 (N=1)	02 (N=1)	03 (N=1)	04 (N=1)	05 (N=1)	06 (N=1)	07 (N=1)	08 (N=1)	09 (N=1)	10 (N=1)	11 (N=1)
3.3 Körper-/Raumbezug											
3.3.1 gepflegtes Aussehen											
3.3.1.1 umsorgtes Elternhaus	×	х				x				х	×
3.3.2 Umhängetasche im Unterricht											
3.3.2.1 findet das "cool"											
3.3.2.2 gibt Sicherheit											
3.3.3 Liegender Körperhaltung/unruhigem Sitzverhalten											
3.3.3.1 entzieht sich dem Unterrichtsgeschehen											
3.3.3.2 Probleme mit bewegungslosen Phasen											
3.3.3.3 Abneigung											
3.3.3.4 Konzentrationsschwierigkeiten (ADS)										х	
3.3.3.5 mangelndes Selbstwertgefühl					×					х	
3.3.3.6 Wunsch nach Aufmerksamkeit					×						
3.3.3.7 Versuch Kontakt zu knüpfen									х		
3.3.3.8 Sehstörungen		2									
3.3.3.9 Langeweile/Desinteresse				х	×		×	×	×	x	x
3.3.3.10 Blickkontakt ausweichen			x								
3.3.3.11 Pubertät - cool					×						x
3.3.3.12 Müdigkeit											
3.3.3.13 Rückenprobleme											
3.3.4 abgewandter Sitzhaltung gegenüber der Lehrperson						1 .					
3.3.4.1 Protest gegen Sitzposition											
3.3.4.2 weicht Blicken aus/möchte keine Interaktion mit Erwachsenen						×					
3.3.4.3 Sitzordnung											
3.3.4.4 Kontaktaufnahme/Klassengeschehen											
3.3.4.5 Unsicherheit											х
3.3.4.6 Desinteresse											×
3.3.5 Haltung beim Schreiben											
3.3.5.1 Bewusstheit über Rechtschreib- und Grammatikschwäche						7		31			
3.3.5.2 große Anstrengung					×						

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	01 (N=1)	02 (N=1)	03 (N=1)	04 (N=1)	05 (N=1)	06 (N=1)	07 (N=1)	08 (N=1)	09 (N=1)	10 (N=1)	11 (N=1)
3.3.6 Sitzposition											
3.3.6.1 bevorzugt es alleine zu sitzen											
3.3.6.2 Sehschwäche											
3.3.6.3 als Hilfe zur Konzentration		х									
3.3.6.4 Außenseiter											
3.3.6.5 als Maßnahme (für Störverhalten/Desinteresse)		х	х		х	х			х		
3.4 Interaktionsverhalten gegenüber anderen Personen											
3.4.1 Verhalten außerhalb des Unterrichts: kein Kontakt zur Lehrkraft											
3.4.1.1 Unsicherheit											
3.4.1.2 Alter/Status in der Peergruppe									х		
3.4.1.3 ablehnende Haltung				х	х						
3.4.2 Nicht Nachfragen, wenn er etwas nicht verstanden hat								l l			
3.4.2.1 zu stolz											
3.4.2.2 Fehlertoleranz des Lehrers											
3.4.3.3. möchte nicht, dass LP/Kinder mitbekommen, dass er etwas nicht versteht											
3.4.3.4 nicht gewohnt von Erwachsenen Hilfestellungen zu bekommen											
3.4.3.5 möchte Aufmerksamkeit											
3.4.3.6 Alter						х					х
3.4.3.7 möchte keine Interaktion mit Erwachsenen						х					
3.4.3.8 möchte sich vor Aufgaben drücken	х										
3.4.3.9 Beziehung zur Lehrperson		х		х			х				
3.4.3.10 Unsicherheit/Angst			х		х						
3.4.3 meiden von Blickkontakt (L-S)											
3.4.3.1 möchte nicht in Kontakt mit Erwachsenen treten											
3.4.3.2 Ablehnenung gegenüber Lehrperson											
3.4.3.3 kein Vertrauensverhältnis zur Lehrperson											
3.4.3.4 mangelndes Selbstbewusstsein/Unsicherheit											х

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	01 (N=1)	02 (N=1)	03 (N=1)	04 (N=1)	05 (N=1)	06 (N=1)	07 (N=1)	08 (N=1)	09 (N=1)	10 (N=1)	11 (N=1)
3.4.4 positive Reaktion auf Ermahnung											
3.4.4.1 kurze Auszeit hilft											
3.4.4.2 sieht Fehler ein											
3.4.4.3 ernstere Konsequenzen vermeiden											
3.4.4.4 Respekt vor der Lehrperson										х	
3.4.4.5 Aufmerksamkeit als Motivation						X				Х	
3.4.4.6 gute Erziehung						X					
3.4.5 "schlechte" Beziehung zwischen Schüler und Lehrer (allgemein)											
3.4.5.1 Einfluss der Peergruppe			Х						X		
3.4.5.2 Pubertät											
3.4.5.3 gestörtes Verhältnis zu Erwachsenen						X				х	
3.4.5.4 kein Interesse an gutem Verhältnis											
3.4.5.5 wegen Maßregelungen											
3.4.5.6 Problem bei der Beziehungsgestaltung					X						
3.4.6 kein (Blick-)Kontakt (Studentin-Schüler)											
3.4.6.1 Fremdkörper											
3.4.6.2 Übergeneralisierung		X									
3.4.6.3 Alter											
3.4.6.4 da Studentin distanziert											
3.4.7 nachahmen von Sascha											
3.4.7.1 Bedürfnis nach sozialer Interaktion											

A	nh	an	g
			0

3.4.7.2 Versuch Bindung zu Sascha aufzubauen						
3.4.7.3 möchte Aufmerksamkeit						
3.4.7.4 Welleneffekt						

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	12 (N=1)	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1)
Ursachen für Timos											
3.1 Können											
3.1.1 stichwortartigem Erledigen von Arbeitsaufträgen											
3.1.1.1 Defizite verstecken											
3.1.1.2 Schnelligkeit						X					
3.1.1.3 Arbeitshaltung		x				X					
3.1.1.4 Probleme mit dem Schreiben/der Sprache				X							
3.1.2 schnelles Arbeitstempo											
3.1.2.1 kennt das von Zuhause										X	
3.1.2.2 bei Motivation											
3.1.2.3 möchte Aufmerksamkeit von Lehrperson								X			
3.1.2.4 misst Können an Quantität statt Qualität									X		
3.1.2.5 Hohe Konzentration											
3.1.2.6 Unterforderung (keine Differenzierung)								X			
3.1.3 Variierendes Arbeitsverhalten (allgemein)											
3.1.3.1 Probleme im Übergang auf die weiterführende Schule											
3.1.3.2 Einfluss der Peergruppe											
3.1.3.3 Familienprobleme											
3.1.3.4 Lernprobleme											
3.1.3.5 Erziehungsfehler											
3.1.3.6 Problem bei der Unterordnung von für alle geltende Regeln						X					
3.1.3.7 Unsicherheit											
3.1.3.8 Rechtschreib- und Grammatikfehler											
3.1.3.9 Unterrichtsinhalt/Unterrichtsfach: Interesse	X		X		X	X	X				X
3.1.3.10 Sitzordnung/Sitzposition								X			
3.1.3.11 fehlende Motivation	X						X				
3.1.3.12 Alter - cool	X		X		X				X		
3.1.3.13 Unterforderung			X				X		х		
3.1.3.14 Überforderung	ļ										
3.1.3.15 Unterrichtsgestaltung	X							X			
3.1.3.16 Konzentrationsschwierigkeiten	X			X							X
3.1.3.17 Beziehung zur Lehrperson	X										

94

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	12 (N=1)	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1)
3.1.4 Mitarbeit											
3.1.4.1 Unterrichtsform: Experiment/Lerntheke		X						X	Х		
3.1.4.2 keine Schwierigkeiten Unterrichtsinhalte zu verstehen											
3.1.4.3 nach Ermahnung											
3.1.4.4 Sozialform											
3.1.4.5 Motivation											
3.1.4.6 wenn konzentriert											
3.1.4.7 Unterrichtsgestaltung											
3.1.4.8 Interesse am Unterrichtsgegenstand							X	X			
3.1.5 Störverhalten											
3.1.5.1 Unterforderung							X	X			
3.1.5.2 Sitzposition											
3.1.5.3 Konzentrationsschwäche											
3.1.5.4 testet Grenzen aus											
3.1.5.5 Probleme mit bewegungslosen Phasen											
3.1.5.6 Aufmerksamkeitsbedürfnis	X	X	Х	X	X			X		X	
3.1.5.7 Überforderung							X				
3.1.5.8 fehlende Eigenmotivation/Langeweile	X						X	X			
3.1.6 Unleserlicher Schreibweise											
3.1.6.1 Unfähigkeit											
3.1.6.2 Defizite verbergen		l								i.	

3.1.6.3 legt keinen Wert darauf									
3.1.6.4 Konzentration auf Rechtschreibung									X
3.1.6.5 gebeugte Haltung									X
3.1.6.6 Konzentrationsproblem									X
3.1.6.7 Schnelligkeit				X		X		X	
3.1.6.8 falsche Stifthaltung			X						
3.1.6.9 Feinmotorik		X							X
3.1.7 Rechtschreib- und Grammatikfehler									
3.1.7.1 kann nicht äußern, wenn er eine Frage hat									
3.1.7.2 Probleme mit der Sprache			X		_			_	Х
3.1.7.3 Schnelligkeit				X	X	X		X	

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	12 (N=1)	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1)
3.1.7.4 (L)RS											х
3.1.7.5 Unkonzentriertheit/Ungenauigkeit				х							×
3.2 Umgang mit Rahmenbedingungen des Unterrichts											The state of the s
3.2.1 Material dabei											
3.2.1.1 wird unterstützt											
3.2.1.2 "gutes" Elternhaus						х					
3.2.2 Unordentlichem Umgang mit Material											
3.2.2.1 keine Identifikation mit der Schülerrolle											
3.2.2.2 "nicht im Stande dazu"											
3.2.2.3 Elternhaus			8		х	×				х	
3.2.2.4 fehlende Anstrengungsfähigkeit											
3.2.2.5 Lehrkraft	×										
3.2.2.6 legt keinen Wert auf Ordnung					х		х				х
3.2.2.7 Zeichen der Ablehnung gegenüber der Lehrperson	×									0	
3.2.2.8 Alter											
3.2.3 Verhalten während Gruppenarbeit											
3.2.3.1 möchte von Defiziten ablenken											
3.2.3.2 möchte Aufmerksamkeit											
3.2.3.3 Ablenkungsfaktor ist höher/Konzentrationsschwierigkeiten							×		×		
3.2.3.4 Desinteresse/Langeweile/Demotivation					х		20		х	0. 0	
3.2.3.5 beliebter Schüler							. 30				
3.2.3.6 Bedürfnis nach Schülerkontakt					х	x					
3.2.3.7 Mitläufer											
3.2.4 Verhalten während Einzelarbeit											
3.2.4.1 keiner der seine Schwächen sehen könnte											
3.2.4.2 bessere Konzentrationsfähigkeit							х				
3.2.4.3 individuelle Vorgehen und Arbeitstempo									II.		
3.2.4.4 Umfang mit den Schulfächern											
3.2.4.5 WZG großes Interesse											
3.2.4.6 allgmein: Lehrerwechsel/abweichen der bestehenden Regeln											
3.2.4.7 Deutsch: Desinteresse aufgrund von Problemen											

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	12 (N=1)	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1)
3.3 Körper-/Raumbezug											
3.3.1 gepflegtes Aussehen											
3.3.1.1 umsorgtes Elternhaus		×			×	×				x	
3.3.2 Umhängetasche im Unterricht											
3.3.2.1 findet das "cool"											
3.3.2.2 gibt Sicherheit											
3.3.3 Liegender Körperhaltung/unruhigem Sitzverhalten											
3.3.3.1 entzieht sich dem Unterrichtsgeschehen											
3.3.3.2 Probleme mit bewegungslosen Phasen											
3.3.3.3 Abneigung											
3.3.3.4 Konzentrationsschwierigkeiten (ADS)				х							
3.3.3.5 mangelndes Selbstwertgefühl	х										
3.3.3.6 Wunsch nach Aufmerksamkeit											
3.3.3.7 Versuch Kontakt zu knüpfen											
3.3.3.8 Sehstörungen											
3.3.3.9 Langeweile/Desinteresse	×				х	х		x	х		
3.3.3.10 Blickkontakt ausweichen											
3.3.3.11 Pubertät - cool	х										
3.3.3.12 Müdigkeit											
3.3.3.13 Rückenprobleme			х								
3.3.4 abgewandter Sitzhaltung gegenüber der Lehrperson										ĺ	
3.3.4.1 Protest gegen Sitzposition											
3.3.4.2 weicht Blicken aus/möchte keine Interaktion mit Erwachsenen		х									
3.3.4.3 Sitzordnung											
3.3.4.4 Kontaktaufnahme/Klassengeschehen								×	×		
3.3.4.5 Unsicherheit											
3.3.4.6 Desinteresse	х					x					
3.3.5 Haltung beim Schreiben											
3.3.5.1 Bewusstheit über Rechtschreib- und Grammatikschwäche											
3.3.5.2 große Anstrengung											х

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	12 (N=1)	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1)
3.3.6 Sitzposition											
3.3.6.1 bevorzugt es alleine zu sitzen											
3.3.6.2 Sehschwäche											
3.3.6.3 als Hilfe zur Konzentration	х			х			х				
3.3.6.4 Außenseiter											
3.3.6.5 als Maßnahme (für Störverhalten/Desinteresse)	х						х			х	
3.4 Interaktionsverhalten gegenüber anderen Personen											
3.4.1 Verhalten außerhalb des Unterrichts: kein Kontakt zur Lehrkraft											
3.4.1.1 Unsicherheit							х				
3.4.1.2 Alter/Status in der Peergruppe											х
3.4.1.3 ablehnende Haltung		er er			х						
3.4.2 Nicht Nachfragen, wenn er etwas nicht verstanden hat											
3.4.2.1 zu stolz											
3.4.2.2 Fehlertoleranz des Lehrers											
3.4.3.3. möchte nicht, dass LP/Kinder mitbekommen, dass er etwas nicht											
versteht											
3.4.3.4 nicht gewohnt von Erwachsenen Hilfestellungen zu bekommen											
3.4.3.5 möchte Aufmerksamkeit								х			
3.4.3.6 Alter											
3.4.3.7 möchte keine Interaktion mit Erwachsenen						Ţ					
3.4.3.8 möchte sich vor Aufgaben drücken											
3.4.3.9 Beziehung zur Lehrperson					х						
3.4.3.10 Unsicherheit/Angst						x					
3.4.3 meiden von Blickkontakt (L-S)							. 0				8 X
3.4.3.1 möchte nicht in Kontakt mit Erwachsenen treten											
3.4.3.2 Ablehnenung gegenüber Lehrperson					х		20			2	
3.4.3.3 kein Vertrauensverhältnis zur Lehrperson		х									
3.4.3.4 mangelndes Selbstbewusstsein/Unsicherheit						х	х				

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	01 (N=1)	02 (N=1)	03 (N=1)	04 (N=1)	05 (N=1)	06 (N=1)	07 (N=1)	08 (N=1)	09 (N=1)	10 (N=1)	11 (N=1)
3.4.4 positive Reaktion auf Ermahnung											
3.4.4.1 kurze Auszeit hilft											
3.4.4.2 sieht Fehler ein											
3.4.4.3 ernstere Konsequenzen vermeiden											
3.4.4.4 Respekt vor der Lehrperson										X	
3.4.4.5 Aufmerksamkeit als Motivation						X				X	
3.4.4.6 gute Erziehung						X					
3.4.5 "schlechte" Beziehung zwischen Schüler und Lehrer (allgemein)											
3.4.5.1 Einfluss der Peergruppe			X						X		
3.4.5.2 Pubertät											
3.4.5.3 gestörtes Verhältnis zu Erwachsenen						X				X	
3.4.5.4 kein Interesse an gutem Verhältnis											
3.4.5.5 wegen Maßregelungen											
3.4.5.6 Problem bei der Beziehungsgestaltung					X						
3.4.6 kein (Blick-)Kontakt (Studentin-Schüler)											
3.4.6.1 Fremdkörper											
3.4.6.2 Übergeneralisierung		X									
3.4.6.3 Alter											
3.4.6.4 da Studentin distanziert											
3.4.7 nachahmen von Sascha											
3.4.7.1 Bedürfnis nach sozialer Interaktion											
3.4.7.2 Versuch Bindung zu Sascha aufzubauen											
3.4.7.3 möchte Aufmerksamkeit											
3.4.7.4 Welleneffekt											

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	12 (N=1)	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1)
Ursachen für Timos											
3.1 Können											
3.1.1 stichwortartigem Erledigen von Arbeitsaufträgen											
3.1.1.1 Defizite verstecken											
3.1.1.2 Schnelligkeit						X					
3.1.1.3 Arbeitshaltung		X				X					
3.1.1.4 Probleme mit dem Schreiben/der Sprache				X							
3.1.2 schnelles Arbeitstempo											
3.1.2.1 kennt das von Zuhause										X	
3.1.2.2 bei Motivation											
3.1.2.3 möchte Aufmerksamkeit von Lehrperson								х			
3.1.2.4 misst Können an Quantität statt Qualität									X		
3.1.2.5 Hohe Konzentration											
3.1.2.6 Unterforderung (keine Differenzierung)								х			
3.1.3 Variierendes Arbeitsverhalten (allgemein)											
3.1.3.1 Probleme im Übergang auf die weiterführende Schule											
3.1.3.2 Einfluss der Peergruppe											
3.1.3.3 Familienprobleme											
3.1.3.4 Lernprobleme											
3.1.3.5 Erziehungsfehler											
3.1.3.6 Problem bei der Unterordnung von für alle geltende Regeln						X					
3.1.3.7 Unsicherheit											
3.1.3.8 Rechtschreib- und Grammatikfehler											
3.1.3.9 Unterrichtsinhalt/Unterrichtsfach: Interesse	X		X		X	X	X				X
3.1.3.10 Sitzordnung/Sitzposition								Х			
3.1.3.11 fehlende Motivation	X						X				
3.1.3.12 Alter - cool	X		X		X				X		
3.1.3.13 Unterforderung			X				X		X		
3.1.3.14 Überforderung											
3.1.3.15 Unterrichtsgestaltung	X							X			
3.1.3.16 Konzentrationsschwierigkeiten	х			X							X
3.1.3.17 Beziehung zur Lehrperson	X										

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	12 (N=1)	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1)
3.1.4 Mitarbeit											
3.1.4.1 Unterrichtsform: Experiment/Lerntheke		X						X	X		
3.1.4.2 keine Schwierigkeiten Unterrichtsinhalte zu verstehen											
3.1.4.3 nach Ermahnung											
3.1.4.4 Sozialform											
3.1.4.5 Motivation											
3.1.4.6 wenn konzentriert											
3.1.4.7 Unterrichtsgestaltung											
3.1.4.8 Interesse am Unterrichtsgegenstand							Х	х			
3.1.5 Störverhalten											
3.1.5.1 Unterforderung							Х	х			
3.1.5.2 Sitzposition											
3.1.5.3 Konzentrationsschwäche											
3.1.5.4 testet Grenzen aus											
3.1.5.5 Probleme mit bewegungslosen Phasen											
3.1.5.6 Aufmerksamkeitsbedürfnis	Х	Х	Х	X	Х			х		Х	
3.1.5.7 Überforderung							Х				
3.1.5.8 fehlende Eigenmotivation/Langeweile	х						Х	Х			
3.1.6 Unleserlicher Schreibweise											
3.1.6.1 Unfähigkeit											
3.1.6.2 Defizite verbergen											

3.1.6.3 legt keinen Wert darauf									
3.1.6.4 Konzentration auf Rechtschreibung									X
3.1.6.5 gebeugte Haltung									X
3.1.6.6 Konzentrationsproblem									X
3.1.6.7 Schnelligkeit				X		X		X	
3.1.6.8 falsche Stifthaltung			X						
3.1.6.9 Feinmotorik		X							X
3.1.7 Rechtschreib- und Grammatikfehler									
3.1.7.1 kann nicht äußern, wenn er eine Frage hat									
3.1.7.2 Probleme mit der Sprache			X						X
3.1.7.3 Schnelligkeit			_	X	X	X		X	_

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	12 (N=1)	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1)
3.1.7.4 (L)RS											х
3.1.7.5 Unkonzentriertheit/Ungenauigkeit				х							х
3.2 Umgang mit Rahmenbedingungen des Unterrichts		1									- 1
3.2.1 Material dabei											
3.2.1.1 wird unterstützt											
3.2.1.2 "gutes" Elternhaus						х					
3.2.2 Unordentlichem Umgang mit Material											
3.2.2.1 keine Identifikation mit der Schülerrolle											
3.2.2.2 "nicht im Stande dazu"											
3.2.2.3 Elternhaus					х	х				х	
3.2.2.4 fehlende Anstrengungsfähigkeit			3								
3.2.2.5 Lehrkraft	х										
3.2.2.6 legt keinen Wert auf Ordnung					х		×				х
3.2.2.7 Zeichen der Ablehnung gegenüber der Lehrperson	х										
3.2.2.8 Alter											
3.2.3 Verhalten während Gruppenarbeit											
3.2.3.1 möchte von Defiziten ablenken											
3.2.3.2 möchte Aufmerksamkeit											
3.2.3.3 Ablenkungsfaktor ist höher/Konzentrationsschwierigkeiten							х		×		
3.2.3.4 Desinteresse/Langeweile/Demotivation					х				х		
3.2.3.5 beliebter Schüler											
3.2.3.6 Bedürfnis nach Schülerkontakt					х	х					
3.2.3.7 Mitläufer											
3.2.4 Verhalten während Einzelarbeit											
3.2.4.1 keiner der seine Schwächen sehen könnte											
3.2.4.2 bessere Konzentrationsfähigkeit							х				
3.2.4.3 individuelle Vorgehen und Arbeitstempo		l li									
3.2.4.4 Umfang mit den Schulfächern											
3.2.4.5 WZG großes Interesse											
3.2.4.6 allgmein: Lehrerwechsel/abweichen der bestehenden Regeln											
3.2.4.7 Deutsch: Desinteresse aufgrund von Problemen											

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	12 (N=1)	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1)
3.3 Körper-/Raumbezug											
3.3.1 gepflegtes Aussehen											
3.3.1.1 umsorgtes Elternhaus		х			х	х				х	
3.3.2 Umhängetasche im Unterricht											
3.3.2.1 findet das "cool"											
3.3.2.2 gibt Sicherheit											
3.3.3 Liegender Körperhaltung/unruhigem Sitzverhalten											
3.3.3.1 entzieht sich dem Unterrichtsgeschehen											
3.3.3.2 Probleme mit bewegungslosen Phasen											
3.3.3.3 Abneigung											
3.3.3.4 Konzentrationsschwierigkeiten (ADS)				х							
3.3.3.5 mangelndes Selbstwertgefühl	×										
3.3.3.6 Wunsch nach Aufmerksamkeit											
3.3.3.7 Versuch Kontakt zu knüpfen											
3.3.3.8 Sehstörungen											
3.3.3.9 Langeweile/Desinteresse	х				х	х		х	x		
3.3.3.10 Blickkontakt ausweichen											
3.3.3.11 Pubertät - cool	х										
3.3.3.12 Müdigkeit											
3.3.3.13 Rückenprobleme			х								
3.3.4 abgewandter Sitzhaltung gegenüber der Lehrperson											
3.3.4.1 Protest gegen Sitzposition											
3.3.4.2 weicht Blicken aus/möchte keine Interaktion mit Erwachsenen		х									
3.3.4.3 Sitzordnung	2									j j	
3.3.4.4 Kontaktaufnahme/Klassengeschehen								х	х		
3.3.4.5 Unsicherheit		100									e 20
3.3.4.6 Desinteresse	х					х					
3.3.5 Haltung beim Schreiben											
3.3.5.1 Bewusstheit über Rechtschreib- und Grammatikschwäche											
3.3.5.2 große Anstrengung											х

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	12 (N=1)	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1)
3.3.6 Sitzposition											
3.3.6.1 bevorzugt es alleine zu sitzen											
3.3.6.2 Sehschwäche											
3.3.6.3 als Hilfe zur Konzentration	х			х			х				
3.3.6.4 Außenseiter											
3.3.6.5 als Maßnahme (für Störverhalten/Desinteresse)	х						х			х	
3.4 Interaktionsverhalten gegenüber anderen Personen											
3.4.1 Verhalten außerhalb des Unterrichts: kein Kontakt zur Lehrkraft											
3.4.1.1 Unsicherheit					8		x				
3.4.1.2 Alter/Status in der Peergruppe											х
3.4.1.3 ablehnende Haltung					х						
3.4.2 Nicht Nachfragen, wenn er etwas nicht verstanden hat											
3.4.2.1 zu stolz											
3.4.2.2 Fehlertoleranz des Lehrers											
3.4.3.3. möchte nicht, dass LP/Kinder mitbekommen, dass er etwas nicht											
versteht											
3.4.3.4 nicht gewohnt von Erwachsenen Hilfestellungen zu bekommen							9				
3.4.3.5 möchte Aufmerksamkeit								х			
3.4.3.6 Alter											
3.4.3.7 möchte keine Interaktion mit Erwachsenen											
3.4.3.8 möchte sich vor Aufgaben drücken											
3.4.3.9 Beziehung zur Lehrperson					х						
3.4.3.10 Unsicherheit/Angst						х	8				
3.4.3 meiden von Blickkontakt (L-S)											
3.4.3.1 möchte nicht in Kontakt mit Erwachsenen treten											
3.4.3.2 Ablehnenung gegenüber Lehrperson					×						
3.4.3.3 kein Vertrauensverhältnis zur Lehrperson		х									
3.4.3.4 mangelndes Selbstbewusstsein/Unsicherheit						x	×				

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	12 (N=1)	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1)
3.4.4 positive Reaktion auf Ermahnung											
3.4.4.1 kurze Auszeit hilft					X						
3.4.4.2 sieht Fehler ein											
3.4.4.3 ernstere Konsequenzen vermeiden		X									
3.4.4.4 Respekt vor der Lehrperson											
3.4.4.5 Aufmerksamkeit als Motivation			X	X		X				x	
3.4.4.6 gute Erziehung											
3.4.5 "schlechte" Beziehung zwischen Schüler und Lehrer (allgemein)											
3.4.5.1 Einfluss der Peergruppe											
3.4.5.2 Pubertät											
3.4.5.3 gestörtes Verhältnis zu Erwachsenen											
3.4.5.4 kein Interesse an gutem Verhältnis										X	
3.4.5.5 wegen Maßregelungen	X				X						X
3.4.5.6 Problem bei der Beziehungsgestaltung	X										
3.4.6 kein (Blick-)Kontakt (Studentin-Schüler)											
3.4.6.1 Fremdkörper											
3.4.6.2 Übergeneralisierung											
3.4.6.3 Alter											
3.4.6.4 da Studentin distanziert									X		
3.4.7 nachahmen von Sascha											
3.4.7.1 Bedürfnis nach sozialer Interaktion											igsquare
3.4.7.2 Versuch Bindung zu Sascha aufzubauen											
3.4.7.3 möchte Aufmerksamkeit											
3.4.7.4 Welleneffekt											

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	23 (N=1)	24 (N=1)	25 (N=1)	26 (N=1)	27 (N=1)	28 (N=1)	29 (N=1)	30 (N=1)	31 (N=1)	32 (N=1)	33 (N=1)
Ursachen für Timos											
3.1 Können						ī					
3.1.1 stichwortartigem Erledigen von Arbeitsaufträgen											
3.1.1.1 Defizite verstecken											
3.1.1.2 Schnelligkeit											
3.1.1.3 Arbeitshaltung						х					
3.1.1.4 Probleme mit dem Schreibe/der Sprache	х					×					
3.1.2 schnelles Arbeitstempo											
3.1.2.1 kennt das von Zuhause	-,-										
3.1.2.2 bei Motivation											
3.1.2.3 möchte Aufmerksamkeit von Lehrperson											
3.1.2.4 misst Können an Quantität statt Qualität	400	х					x				
3.1.2.5 Hohe Konzentration	3		2				7):		
3.1.2.6 Unterforderung (keine Differenzierung)	×						6		2		
3.1.3 Variierendes Arbeitsverhalten (allgemein)											
3.1.3.1 Probleme im Übergang auf die weiterführende Schule											
3.1.3.2 Einfluss der Peergruppe							0			03	
3.1.3.3 Familienprobleme											
3.1.3.4 Lernprobleme											
3.1.3.5 Erziehungsfehler							E				
3.1.3.6 Problem bei der Unterordnung von für alle geltende Regeln											
3.1.3.7 Unsicherheit											
3.1.3.8 Rechtschreib- und Grammatikfehler								×			
3.1.3.9 Unterrichtsinhalt/Unterrichtsfach: Interesse			×	×					x	×	x
3.1.3.10 Sitzordnung/Sitzposition											
3.1.3.11 fehlende Motivation			×								
3.1.3.12 Alter - cool	×								×		
3.1.3.13 Unterforderung			x					х			
3.1.3.14 Überforderung			x								
3.1.3.15 Unterrichtsgestaltung											
3.1.3.16 Konzentrationsschwierigkeiten	х				х		×	х	×	×	
3.1.3.17 Beziehung zur Lehrperson											

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	23 (N=1)	24 (N=1)	25 (N=1)	26 (N=1)	27 (N=1)	28 (N=1)	29 (N=1)	30 (N=1)	31 (N=1)	32 (N=1)	33 (N=1)
3.1.4 Mitarbeit											
3.1.4.1 Unterrichtsform: Experiment/Lerntheke						X					
3.1.4.2 keine Schwierigkeiten Unterrichtsinhalte zu verstehen							X		X		
3.1.4.3 nach Ermahnung											
3.1.4.4 Sozialform											
3.1.4.5 Motivation											
3.1.4.6 wenn konzentriert											
3.1.4.7 Unterrichtsgestaltung											X
3.1.4.8 Interesse am Unterrichtsgegenstand						X			X	X	
3.1.5 Störverhalten											
3.1.5.1 Unterforderung											
3.1.5.2 Sitzposition											
3.1.5.3 Konzentrationsschwäche							X			X	X
3.1.5.4 testet Grenzen aus											
3.1.5.5 Probleme mit bewegungslosen Phasen											
3.1.5.6 Aufmerksamkeitsbedürfnis									X		
3.1.5.7 Überforderung											
3.1.5.8 fehlende Eigenmotivation/Langeweile											
3.1.6 Unleserlicher Schreibweise											
3.1.6.1 Unfähigkeit						х					
3.1.6.2 Defizite verbergen											

3.1.6.3 legt keinen Wert darauf			X	X		
3.1.6.4 Konzentration auf Rechtschreibung						
3.1.6.5 gebeugte Haltung						
3.1.6.6 Konzentrationsproblem				X		
3.1.6.7 Schnelligkeit						
3.1.6.8 falsche Stifthaltung						
3.1.6.9 Feinmotorik						
3.1.7 Rechtschreib- und Grammatikfehler						
3.1.7.1 kann nicht äußern, wenn er eine Frage hat						
3.1.7.2 Probleme mit der Sprache			_			
3.1.7.3 Schnelligkeit		X		X		

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	23 (N=1	24 (N=1)	25 (N=1)	26 (N=1)	27 (N=1)	28 (N=1)	29 (N=1)	30 (N=1)	31 (N=1)	32 (N=1)	33 (N=1)
3.1.7.4 (L)RS											
3.1.7.5 Unkonzentriertheit/Ungenauigkeit							х				
3.2 Umgang mit Rahmenbedingungen des Unterrichts							Ī				
3.2.1 Material dabei											
3.2.1.1 wird unterstützt											×
3.2.1.2 "gutes" Elternhaus			х			х	х	х	х		
3.2.2 Unordentlichem Umgang mit Material											
3.2.2.1 keine Identifikation mit der Schülerrolle				ļ.							
3.2.2.2 "nicht im Stande dazu"			х					х	х		
3.2.2.3 Elternhaus									×		
3.2.2.4 fehlende Anstrengungsfähigkeit											
3.2.2.5 Lehrkraft											
3.2.2.6 legt keinen Wert auf Ordnung							х		х		
3.2.2.7 Zeichen der Ablehnung gegenüber der Lehrperson											
3.2.2.8 Alter				×							
3.2.3 Verhalten während Gruppenarbeit											
3.2.3.1 möchte von Defiziten ablenken	х										
3.2.3.2 möchte Aufmerksamkeit	х										
3.2.3.3 Ablenkungsfaktor ist höher/Konzentrationsschwierigkeiten			х								
3.2.3.4 Desinteresse/Langeweile/Demotivation											
3.2.3.5 beliebter Schüler											
3.2.3.6 Bedürfnis nach Schülerkontakt	х		х				×	x			
3.2.3.7 Mitläufer			ĺ	×		Ĵ.					
3.2.4 Verhalten während Einzelarbeit											
3.2.4.1 keiner der seine Schwächen sehen könnte											
3.2.4.2 bessere Konzentrationsfähigkeit											
3.2.4.3 individuelle Vorgehen und Arbeitstempo											
3.2.4.4 Umfang mit den Schulfächern	2							8		(%	
3.2.4.5 WZG großes Interesse											
3.2.4.6 allgmein: Lehrerwechsel/abweichen der bestehenden Regeln											
3.2.4.7 Deutsch: Desinteresse aufgrund von Problemen	х										

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	23 (N=1)	24 (N=1)	25 (N=1)	26 (N=1)	27 (N=1)	28 (N=1)	29 (N=1)	30 (N=1)	31 (N=1)	32 (N=1)	33 (N=1)
3.3 Körper-/Raumbezug											
3.3.1 gepflegtes Aussehen						<i>(</i>).				6.	
3.3.1.1 umsorgtes Elternhaus			х	х			х	х	×		
3.3.2 Umhängetasche im Unterricht						e .					
3.3.2.1 findet das "cool"	х										
3.3.2.2 gibt Sicherheit	х										
3.3.3 Liegender Körperhaltung/unruhigem Sitzverhalten											
3.3.3.1 entzieht sich dem Unterrichtsgeschehen		to a									
3.3.3.2 Probleme mit bewegungslosen Phasen									Ĭ.		
3.3.3.3 Abneigung		×									
3.3.3.4 Konzentrationsschwierigkeiten (ADS)											х
3.3.3.5 mangelndes Selbstwertgefühl	×		х			х					
3.3.3.6 Wunsch nach Aufmerksamkeit									х		
3.3.3.7 Versuch Kontakt zu knüpfen		х									
3.3.3.8 Sehstörungen					х						
3.3.3.9 Langeweile/Desinteresse	×	х			х	х	х				
3.3.3.10 Blickkontakt ausweichen					х	х					
3.3.3.11 Pubertät - cool		5									
3.3.3.12 Müdigkeit	х				х						
3.3.3.13 Rückenprobleme	х				х						
3.3.4 abgewandter Sitzhaltung gegenüber der Lehrperson											
3.3.4.1 Protest gegen Sitzposition											
3.3.4.2 weicht Blicken aus/möchte keine Interaktion mit Erwachsenen					х						
3.3.4.3 Sitzordnung			х			3.		х			
3.3.4.4 Kontaktaufnahme/Klassengeschehen			х					х			
3.3.4.5 Unsicherheit						×					
3.3.4.6 Desinteresse		х									
3.3.5 Haltung beim Schreiben						5					
3.3.5.1 Bewusstheit über Rechtschreib- und Grammatikschwäche			×					×			
3.3.5.2 große Anstrengung											

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	23 (N=1)	24 (N=1)	25 (N=1)	26 (N=1)	27 (N=1)	28 (N=1)	29 (N=1)	30 (N=1)	31 (N=1)	32 (N=1)	33 (N=1)
3.3.6 Sitzposition											
3.3.6.1 bevorzugt es alleine zu sitzen											
3.3.6.2 Sehschwäche											
3.3.6.3 als Hilfe zur Konzentration						x					х
3.3.6.4 Außenseiter					х						
3.3.6.5 als Maßnahme (für Störverhalten/Desinteresse)	20				х		x				х
3.4 Interaktionsverhalten gegenüber anderen Personen											
3.4.1 Verhalten außerhalb des Unterrichts: kein Kontakt zur Lehrkraft											
3.4.1.1 Unsicherheit	0)					x					27
3.4.1.2 Alter/Status in der Peergruppe							x				
3.4.1.3 ablehnende Haltung											
3.4.2 Nicht Nachfragen, wenn er etwas nicht verstanden hat											
3.4.2.1 zu stolz											
3.4.2.2 Fehlertoleranz des Lehrers											
3.4.3.3. möchte nicht, dass LP/Kinder mitbekommen, dass er etwas nicht										х	
versteht							,				
3.4.3.4 nicht gewohnt von Erwachsenen Hilfestellungen zu bekommen	х								х		
3.4.3.5 möchte Aufmerksamkeit											
3.4.3.6 Alter											
3.4.3.7 möchte keine Interaktion mit Erwachsenen	х										
3.4.3.8 möchte sich vor Aufgaben drücken											
3.4.3.9 Beziehung zur Lehrperson											
3.4.3.10 Unsicherheit/Angst	х			×							
3.4.3 meiden von Blickkontakt (L-S)											
3.4.3.1 möchte nicht in Kontakt mit Erwachsenen treten									x		
3.4.3.2 Ablehnenung gegenüber Lehrperson											
3.4.3.3 kein Vertrauensverhältnis zur Lehrperson											
3.4.3.4 mangelndes Selbstbewusstsein/Unsicherheit			х					х			

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	23 (N=1)	24 (N=1)	25 (N=1)	26 (N=1)	27 (N=1)	28 (N=1)	29 (N=1)	30 (N=1)	31 (N=1)	32 (N=1)	33 (N=1)
3.4.4 positive Reaktion auf Ermahnung											
3.4.4.1 kurze Auszeit hilft											
3.4.4.2 sieht Fehler ein											
3.4.4.3 ernstere Konsequenzen vermeiden										х	
3.4.4.4 Respekt vor der Lehrperson											
3.4.4.5 Aufmerksamkeit als Motivation											
3.4.4.6 gute Erziehung											
3.4.5 "schlechte" Beziehung zwischen Schüler und Lehrer (allgemein)											
3.4.5.1 Einfluss der Peergruppe											
3.4.5.2 Pubertät											
3.4.5.3 gestörtes Verhältnis zu Erwachsenen	x				х	х					
3.4.5.4 kein Interesse an gutem Verhältnis											
3.4.5.5 wegen Maßregelungen											+
3.4.5.6 Problem bei der Beziehungsgestaltung									х		
3.4.6 kein (Blick-)Kontakt (Studentin-Schüler)											
3.4.6.1 Fremdkörper											
3.4.6.2 Übergeneralisierung											
3.4.6.3 Alter											
3.4.6.4 da Studentin distanziert											
3.4.7 nachahmen von Sascha											
3.4.7.1 Bedürfnis nach sozialer Interaktion											
3.4.7.2 Versuch Bindung zu Sascha aufzubauen											
3.4.7.3 möchte Aufmerksamkeit									x		
3.4.7.4 Welleneffekt						x		x			

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	34 (N=1)	35 (N=1)	36 (N=1)	37 (N=1)	38 (N=1)	39 (N=1)	40 (N=1)	41 (N=1)	42 (N=1)	43 (N=1)	44 (N=1)
Ursachen für Timos							,				
3.1 Können											
3.1.1 stichwortartigem Erledigen von Arbeitsaufträgen											
3.1.1.1 Defizite verstecken	х										
3.1.1.2 Schnelligkeit				x							
3.1.1.3 Arbeitshaltung				x		х					
3.1.1.4 Probleme mit dem Schreibe/der Sprache											
3.1.2 schnelles Arbeitstempo											
3.1.2.1 kennt das von Zuhause											
3.1.2.2 bei Motivation					х		,,,				
3.1.2.3 möchte Aufmerksamkeit von Lehrperson			- 1				4)			7	
3.1.2.4 misst Können an Quantität statt Qualität								х			
3.1.2.5 Hohe Konzentration							7				
3.1.2.6 Unterforderung (keine Differenzierung)								· i			
3.1.3 Variierendes Arbeitsverhalten (allgemein)											
3.1.3.1 Probleme im Übergang auf die weiterführende Schule										×	
3.1.3.2 Einfluss der Peergruppe							10				,
3.1.3.3 Familienprobleme							10				
3.1.3.4 Lernprobleme											
3.1.3.5 Erziehungsfehler							7				
3.1.3.6 Problem bei der Unterordnung von für alle geltende Regeln										x	
3.1.3.7 Unsicherheit	х									х	
3.1.3.8 Rechtschreib- und Grammatikfehler			1			-	31				
3.1.3.9 Unterrichtsinhalt/Unterrichtsfach: Interesse						х		х			х
3.1.3.10 Sitzordnung/Sitzposition											х
3.1.3.11 fehlende Motivation		Så S				Cá.	×			Sa .	
3.1.3.12 Alter - cool											×
3.1.3.13 Unterforderung	х			х		х		х			
3.1.3.14 Überforderung						х					
3.1.3.15 Unterrichtsgestaltung		х									
3.1.3.16 Konzentrationsschwierigkeiten	×		×				×	х			
3.1.3.17 Beziehung zur Lehrperson											

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	34 (N=1)	35 (N=1)	36 (N=1)	37 (N=1)	38 (N=1)	39 (N=1)	40 (N=1)	41 (N=1)	42 (N=1)	43 (N=1)	44 (N=1)
3.1.4 Mitarbeit											
3.1.4.1 Unterrichtsform: Experiment/Lerntheke											
3.1.4.2 keine Schwierigkeiten Unterrichtsinhalte zu verstehen		х		×					x		
3.1.4.3 nach Ermahnung											
3.1.4.4 Sozialform											
3.1.4.5 Motivation								x			
3.1.4.6 wenn konzentriert											
3.1.4.7 Unterrichtsgestaltung											
3.1.4.8 Interesse am Unterrichtsgegenstand					х						
3.1.5 Störverhalten											
3.1.5.1 Unterforderung				X	х						
3.1.5.2 Sitzposition											x
3.1.5.3 Konzentrationsschwäche											
3.1.5.4 testet Grenzen aus										X	
3.1.5.5 Probleme mit bewegungslosen Phasen					X						
3.1.5.6 Aufmerksamkeitsbedürfnis			X					x		х	
3.1.5.7 Überforderung											
3.1.5.8 fehlende Eigenmotivation/Langeweile								x			
3.1.6 Unleserlicher Schreibweise											
3.1.6.1 Unfähigkeit											
3.1.6.2 Defizite verbergen	X									Х	
3.1.6.3 legt keinen Wert darauf						x		x			
3.1.6.4 Konzentration auf Rechtschreibung											
3.1.6.5 gebeugte Haltung											
3.1.6.6 Konzentrationsproblem											
3.1.6.7 Schnelligkeit				X							
3.1.6.8 falsche Stifthaltung											
3.1.6.9 Feinmotorik								x			
3.1.7 Rechtschreib- und Grammatikfehler											
3.1.7.1 kann nicht äußern, wenn er eine Frage hat			х								
3.1.7.2 Probleme mit der Sprache											
3.1.7.3 Schnelligkeit				x			x				x

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	34 (N=1)	35 (N=1)	36 (N=1)	37 (N=1)	38 (N=1)	39 (N=1)	40 (N=1)	41 (N=1)	42 (N=1)	43 (N=1)	44 (N=1)
3.1.7.4 (L)RS								х			
3.1.7.5 Unkonzentriertheit/Ungenauigkeit		х									
3.2 Umgang mit Rahmenbedingungen des Unterrichts											
3.2.1 Material dabei											
3.2.1.1 wird unterstützt											
3.2.1.2 "gutes" Elternhaus	х	х					х				
3.2.2 Unordentlichem Umgang mit Material							4				
3.2.2.1 keine Identifikation mit der Schülerrolle									х		
3.2.2.2 "nicht im Stande dazu"											
3.2.2.3 Elternhaus	S.							х			
3.2.2.4 fehlende Anstrengungsfähigkeit											
3.2.2.5 Lehrkraft											
3.2.2.6 legt keinen Wert auf Ordnung				х		х		х			
3.2.2.7 Zeichen der Ablehnung gegenüber der Lehrperson	1										
3.2.2.8 Alter							5) 55				
3.2.3 Verhalten während Gruppenarbeit											
3.2.3.1 möchte von Defiziten ablenken	х										
3.2.3.2 möchte Aufmerksamkeit	i.						х	х			
3.2.3.3 Ablenkungsfaktor ist höher/Konzentrationsschwierigkeiten	le .				х					-	
3.2.3.4 Desinteresse/Langeweile/Demotivation							50		x		
3.2.3.5 beliebter Schüler											
3.2.3.6 Bedürfnis nach Schülerkontakt					х						
3.2.3.7 Mitläufer											
3.2.4 Verhalten während Einzelarbeit											
3.2.4.1 keiner der seine Schwächen sehen könnte	х										
3.2.4.2 bessere Konzentrationsfähigkeit	8.				х						
3.2.4.3 individuelle Vorgehen und Arbeitstempo											
3.2.4.4 Umfang mit den Schulfächern										3	
3.2.4.5 WZG großes Interesse											
3.2.4.6 allgmein: Lehrerwechsel/abweichen der bestehenden Regeln							×				х
3.2.4.7 Deutsch: Desinteresse aufgrund von Problemen	V.			le .						3	

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	34 (N=1)	35 (N=1)	36 (N=1)	37 (N=1)	38 (N=1)	39 (N=1)	40 (N=1)	41 (N=1)	42 (N=1)	43 (N=1)	44 (N=1)
3.3 Körper-/Raumbezug											
3.3.1 gepflegtes Aussehen											
3.3.1.1 umsorgtes Elternhaus	х	х		х		х	х	х			
3.3.2 Umhängetasche im Unterricht											
3.3.2.1 findet das "cool"											
3.3.2.2 gibt Sicherheit											
3.3.3 Liegender Körperhaltung/unruhigem Sitzverhalten											
3.3.3.1 entzieht sich dem Unterrichtsgeschehen						×					
3.3.3.2 Probleme mit bewegungslosen Phasen					х						
3.3.3.3 Abneigung											
3.3.3.4 Konzentrationsschwierigkeiten (ADS)			х								
3.3.3.5 mangelndes Selbstwertgefühl			х								
3.3.3.6 Wunsch nach Aufmerksamkeit										×	
3.3.3.7 Versuch Kontakt zu knüpfen											
3.3.3.8 Sehstörungen											
3.3.3.9 Langeweile/Desinteresse			х	×			х	х			
3.3.3.10 Blickkontakt ausweichen											
3.3.3.11 Pubertät - cool											
3.3.3.12 Müdigkeit				х		х					
3.3.3.13 Rückenprobleme			х			х					
3.3.4 abgewandter Sitzhaltung gegenüber der Lehrperson											
3.3.4.1 Protest gegen Sitzposition						3					
3.3.4.2 weicht Blicken aus/möchte keine Interaktion mit Erwachsenen						х					
3.3.4.3 Sitzordnung											
3.3.4.4 Kontaktaufnahme/Klassengeschehen											х
3.3.4.5 Unsicherheit	х										
3.3.4.6 Desinteresse						,					
3.3.5 Haltung beim Schreiben											
3.3.5.1 Bewusstheit über Rechtschreib- und Grammatikschwäche	×										
3.3.5.2 große Anstrengung											

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	34 (N=1)	35 (N=1)	36 (N=1)	37 (N=1)	38 (N=1)	39 (N=1)	40 (N=1)	41 (N=1)	42 (N=1)	43 (N=1)	44 (N=1)
3.3.6 Sitzposition											
3.3.6.1 bevorzugt es alleine zu sitzen											
3.3.6.2 Sehschwäche											
3.3.6.3 als Hilfe zur Konzentration				х		х					
3.3.6.4 Außenseiter											
3.3.6.5 als Maßnahme (für Störverhalten/Desinteresse)					х		х				
3.4 Interaktionsverhalten gegenüber anderen Personen											
3.4.1 Verhalten außerhalb des Unterrichts: kein Kontakt zur Lehrkraft											
3.4.1.1 Unsicherheit											
3.4.1.2 Alter/Status in der Peergruppe											
3.4.1.3 ablehnende Haltung											
3.4.2 Nicht Nachfragen, wenn er etwas nicht verstanden hat											
3.4.2.1 zu stolz											
3.4.2.2 Fehlertoleranz des Lehrers											х
3.4.3.3. möchte nicht, dass LP/Kinder mitbekommen, dass er etwas nicht					х						
versteht								,		,	
3.4.3.4 nicht gewohnt von Erwachsenen Hilfestellungen zu bekommen											
3.4.3.5 möchte Aufmerksamkeit								х			
3.4.3.6 Alter											
3.4.3.7 möchte keine Interaktion mit Erwachsenen											
3.4.3.8 möchte sich vor Aufgaben drücken											×
3.4.3.9 Beziehung zur Lehrperson											x
3.4.3.10 Unsicherheit/Angst	х		х	-				х			
3.4.3 meiden von Blickkontakt (L-S)											
3.4.3.1 möchte nicht in Kontakt mit Erwachsenen treten						х					
3.4.3.2 Ablehnenung gegenüber Lehrperson											
3.4.3.3 kein Vertrauensverhältnis zur Lehrperson											
3.4.3.4 mangelndes Selbstbewusstsein/Unsicherheit	х									×	

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	34 (N=1)	35 (N=1)	36 (N=1)	37 (N=1)	38 (N=1)	39 (N=1)	40 (N=1)	41 (N=1)	42 (N=1)	43 (N=1)	44 (N=1)
3.4.4 positive Reaktion auf Ermahnung											
3.4.4.1 kurze Auszeit hilft											
3.4.4.2 sieht Fehler ein								×			
3.4.4.3 ernstere Konsequenzen vermeiden											
3.4.4.4 Respekt vor der Lehrperson											
3.4.4.5 Aufmerksamkeit als Motivation				7.			×				
3.4.4.6 gute Erziehung						х					
3.4.5 "schlechte" Beziehung zwischen Schüler und Lehrer (allgemein)											
3.4.5.1 Einfluss der Peergruppe											
3.4.5.2 Pubertät							x				
3.4.5.3 gestörtes Verhältnis zu Erwachsenen							X				
3.4.5.4 kein Interesse an gutem Verhältnis											
3.4.5.5 wegen Maßregelungen											
3.4.5.6 Problem bei der Beziehungsgestaltung			x								
3.4.6 kein (Blick-)Kontakt (Studentin-Schüler)											
3.4.6.1 Fremdkörper											
3.4.6.2 Übergeneralisierung											
3.4.6.3 Alter								×			
3.4.6.4 da Studentin distanziert											
3.4.7 nachahmen von Sascha											
3.4.7.1 Bedürfnis nach sozialer Interaktion											
3.4.7.2 Versuch Bindung zu Sascha aufzubauen			×					×			
3.4.7.3 möchte Aufmerksamkeit			x					×			
3.4.7.4 Welleneffekt											

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	45 (N=1)	46 (N=1)	47 (N=1)	48 (N=1)	49 (N=1)	50 (N=1)	51 (N=1)
Ursachen für Timos							
3.1 Können							
3.1.1 stichwortartigem Erledigen von Arbeitsaufträgen							
3.1.1.1 Defizite verstecken							
3.1.1.2 Schnelligkeit	х						
3.1.1.3 Arbeitshaltung							4.7
3.1.1.4 Probleme mit dem Schreibe/der Sprache			х				
3.1.2 schnelles Arbeitstempo							
3.1.2.1 kennt das von Zuhause							
3.1.2.2 bei Motivation							A**
3.1.2.3 möchte Aufmerksamkeit von Lehrperson				·		· ·	
3.1.2.4 misst Können an Quantität statt Qualität						2	
3.1.2.5 Hohe Konzentration							
3.1.2.6 Unterforderung (keine Differenzierung)			×			0	7.
3.1.3 Variierendes Arbeitsverhalten (allgemein)	M-2						
3.1.3.1 Probleme im Übergang auf die weiterführende Schule							30
3.1.3.2 Einfluss der Peergruppe						x	,
3.1.3.3 Familienprobleme	x						
3.1.3.4 Lernprobleme	x						
3.1.3.5 Erziehungsfehler	x						
3.1.3.6 Problem bei der Unterordnung von für alle geltende Regeln						×	
3.1.3.7 Unsicherheit							
3.1.3.8 Rechtschreib- und Grammatikfehler							
3.1.3.9 Unterrichtsinhalt/Unterrichtsfach: Interesse	x		×	x			х
3.1.3.10 Sitzordnung/Sitzposition							
3.1.3.11 fehlende Motivation							
3.1.3.12 Alter - cool	x		х				
3.1.3.13 Unterforderung							
3.1.3.14 Überforderung							7.7
3.1.3.15 Unterrichtsgestaltung	х					3	
3.1.3.16 Konzentrationsschwierigkeiten	2 2			×			32
3.1.3.17 Beziehung zur Lehrperson	х						х

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	45 (N=1	46 (N=1	47 (N=1)	48 (N=1)	49 (N=1)	50 (N=1)	51 (N=1)
3.1.4 Mitarbeit							
3.1.4.1 Unterrichtsform: Experiment/Lerntheke							
3.1.4.2 keine Schwierigkeiten Unterrichtsinhalte zu verstehen		x					
3.1.4.3 nach Ermahnung							
3.1.4.4 Sozialform			x				
3.1.4.5 Motivation							
3.1.4.6 wenn konzentriert							
3.1.4.7 Unterrichtsgestaltung							
3.1.4.8 Interesse am Unterrichtsgegenstand	x		х				
3.1.5 Störverhalten							
3.1.5.1 Unterforderung			х				х
3.1.5.2 Sitzposition							
3.1.5.3 Konzentrationsschwäche							
3.1.5.4 testet Grenzen aus							
3.1.5.5 Probleme mit bewegungslosen Phasen							
3.1.5.6 Aufmerksamkeitsbedürfnis							
3.1.5.7 Überforderung							
3.1.5.8 fehlende Eigenmotivation/Langeweile							
3.1.6 Unleserlicher Schreibweise							
3.1.6.1 Unfähigkeit							
3.1.6.2 Defizite verbergen							
3.1.6.3 legt keinen Wert darauf		x		x			,
3.1.6.4 Konzentration auf Rechtschreibung							
3.1.6.5 gebeugte Haltung							
3.1.6.6 Konzentrationsproblem							
3.1.6.7 Schnelligkeit	x						VI.
3.1.6.8 falsche Stifthaltung							
3.1.6.9 Feinmotorik							
3.1.7 Rechtschreib- und Grammatikfehler				2			
3.1.7.1 kann nicht äußern, wenn er eine Frage hat							
3.1.7.2 Probleme mit der Sprache			х				
3.1.7.3 Schnelligkeit	х						

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	45 (N=1)	46 (N=1)	47 (N=1)	48 (N=1)	49 (N=1)	50 (N=1)	51 (N=1)
3.1.7.4 (L)RS	15 (2 \ 2)	X	(2. 2)	10 (1 1)	(2 (2 (2)	(2 (2 / 2)	== (1, 1)
3.1.7.5 Unkonzentriertheit/Ungenauigkeit							
3.2 Umgang mit Rahmenbedingungen des Unterrichts							
3.2.1 Material dabei							
3.2.1.1 wird unterstützt							
3.2.1.2 "gutes" Elternhaus					х		
3.2.2 Unordentlichem Umgang mit Material							
3.2.2.1 keine Identifikation mit der Schülerrolle							
3.2.2.2 "nicht im Stande dazu"					X		
3.2.2.3 Elternhaus							
3.2.2.4 fehlende Anstrengungsfähigkeit							
3.2.2.5 Lehrkraft							
3.2.2.6 legt keinen Wert auf Ordnung		X					
3.2.2.7 Zeichen der Ablehnung gegenüber der Lehrperson							
3.2.2.8 Alter							
3.2.3 Verhalten während Gruppenarbeit							
3.2.3.1 möchte von Defiziten ablenken							
3.2.3.2 möchte Aufmerksamkeit							
3.2.3.3 Ablenkungsfaktor ist höher/Konzentrationsschwierigkeiten		X	X				
3.2.3.4 Desinteresse/Langeweile/Demotivation							
3.2.3.5 beliebter Schüler				х			
3.2.3.6 Bedürfnis nach Schülerkontakt				х	х		
3.2.3.7 Mitläufer							
3.2.4 Verhalten während Einzelarbeit							
3.2.4.1 keiner der seine Schwächen sehen könnte							
3.2.4.2 bessere Konzentrationsfähigkeit							
3.2.4.3 individuelle Vorgehen und Arbeitstempo							
3.2.4.4 Umfang mit den Schulfächern							
3.2.4.5 WZG großes Interesse							
3.2.4.6 allgmein: Lehrerwechsel/abweichen der bestehenden Regeln							
3.2.4.7 Deutsch: Desinteresse aufgrund von Problemen							

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	45 (N=1)	46 (N=1)	47 (N=1)	48 (N=1)	49 (N=1)	50 (N=1)	51 (N=1)
3.3 Körper-/Raumbezug							
3.3.1 gepflegtes Aussehen							
3.3.1.1 umsorgtes Elternhaus				X	X		
3.3.2 Umhängetasche im Unterricht							
3.3.2.1 findet das "cool"							
3.3.2.2 gibt Sicherheit							
3.3.3 Liegender Körperhaltung/unruhigem Sitzverhalten							
3.3.3.1 entzieht sich dem Unterrichtsgeschehen							
3.3.3.2 Probleme mit bewegungslosen Phasen							
3.3.3.3 Abneigung							
3.3.3.4 Konzentrationsschwierigkeiten (ADS)							
3.3.3.5 mangelndes Selbstwertgefühl							
3.3.3.6 Wunsch nach Aufmerksamkeit							
3.3.3.7 Versuch Kontakt zu knüpfen							
3.3.3.8 Sehstörungen			X				
3.3.3.9 Langeweile/Desinteresse	x						X
3.3.3.10 Blickkontakt ausweichen						X	
3.3.3.11 Pubertät - cool							
3.3.3.12 Müdigkeit							
3.3.3.13 Rückenprobleme							
3.3.4 abgewandter Sitzhaltung gegenüber der Lehrperson							
3.3.4.1 Protest gegen Sitzposition							
3.3.4.2 weicht Blicken aus/möchte keine Interaktion mit Erwachsenen	X		X				
3.3.4.3 Sitzordnung			X				
3.3.4.4 Kontaktaufnahme/Klassengeschehen							
3.3.4.5 Unsicherheit							
3.3.4.6 Desinteresse			Х				
3.3.5 Haltung beim Schreiben							
3.3.5.1 Bewusstheit über Rechtschreib- und Grammatikschwäche							
3.3.5.2 große Anstrengung							

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	45 (N=1)	46 (N=1)	47 (N=1)	48 (N=1)	49 (N=1)	50 (N=1)	51 (N=1)
3.3.6 Sitzposition							
3.3.6.1 bevorzugt es alleine zu sitzen		X					
3.3.6.2 Sehschwäche			X				
3.3.6.3 als Hilfe zur Konzentration					X		
3.3.6.4 Außenseiter							
3.3.6.5 als Maßnahme (für Störverhalten/Desinteresse)		X	X		X	Х	
3.4 Interaktionsverhalten gegenüber anderen Personen							
3.4.1 Verhalten außerhalb des Unterrichts: kein Kontakt zur Lehrkraft							
3.4.1.1 Unsicherheit							
3.4.1.2 Alter/Status in der Peergruppe							
3.4.1.3 ablehnende Haltung							X
3.4.2 Nicht Nachfragen, wenn er etwas nicht verstanden hat							
3.4.2.1 zu stolz			X				
3.4.2.2 Fehlertoleranz des Lehrers							
3.4.3.3. möchte nicht, dass LP/Kinder mitbekommen, dass er etwas nicht versteht		х					
3.4.3.4 nicht gewohnt von Erwachsenen Hilfestellungen zu bekommen							
3.4.3.5 möchte Aufmerksamkeit							
3.4.3.6 Alter							
3.4.3.7 möchte keine Interaktion mit Erwachsenen							
3.4.3.8 möchte sich vor Aufgaben drücken				X			
3.4.3.9 Beziehung zur Lehrperson					X		Х
3.4.3.10 Unsicherheit/Angst			X			х	
3.4.3 meiden von Blickkontakt (L-S)							
3.4.3.1 möchte nicht in Kontakt mit Erwachsenen treten							
3.4.3.2 Ablehnenung gegenüber Lehrperson							
3.4.3.3 kein Vertrauensverhältnis zur Lehrperson							
3.4.3.4 mangelndes Selbstbewusstsein/Unsicherheit		X					

Kategoriensystem: 3. Was wird interpretiert?	45 (N=1)	46 (N=1)	47 (N=1)	48 (N=1)	49 (N=1)	50 (N=1)	51 (N=1)
3.4.4 positive Reaktion auf Ermahnung							
3.4.4.1 kurze Auszeit hilft							
3.4.4.2 sieht Fehler ein							
3.4.4.3 ernstere Konsequenzen vermeiden							
3.4.4.4 Respekt vor der Lehrperson							
3.4.4.5 Aufmerksamkeit als Motivation							
3.4.4.6 gute Erziehung							
3.4.5 "schlechte" Beziehung zwischen Schüler und Lehrer (allgemein)							
3.4.5.1 Einfluss der Peergruppe						x	
3.4.5.2 Pubertät							
3.4.5.3 gestörtes Verhältnis zu Erwachsenen	x						
3.4.5.4 kein Interesse an gutem Verhältnis							
3.4.5.5 wegen Maßregelungen							
3.4.5.6 Problem bei der Beziehungsgestaltung							
3.4.6 kein (Blick-)Kontakt (Studentin-Schüler)							
3.4.6.1 Fremdkörper		x					
3.4.6.2 Übergeneralisierung		į.			X		5
3.4.6.3 Alter			j,				
3.4.6.4 da Studentin distanziert							
3.4.7 nachahmen von Sascha							
3.4.7.1 Bedürfnis nach sozialer Interaktion							
3.4.7.2 Versuch Bindung zu Sascha aufzubauen							
3.4.7.3 möchte Aufmerksamkeit							
3.4.7.4 Welleneffekt							

Kategoriensystem: 4. Theoriebezüge	01 (N=1	02 (N=1)	03 (N=1	04 (N=1)	05 (N=1	06 (N=1	07 (N=1)	08 (N=1)	09 (N=1)	10 (N=1)	11 (N=1)	12 (N=1)
4.1 Schwierigkeiten beim Herstellen von Theoriebezügen werden						х						
genannt												
4.2 Theoriebezüge werden benannt												
4.2.1 Theoriebezüge werden hergestellt												
4.2.1.1 pädagogisches Handeln wird erläutert												
4.2.1.1.1 Bezug zu Fachwissenschaften												
4.2.1.1.1 entdeckendes Lernen im Deutschunterricht - Kühn et al.					х							
4.2.1.1.1.2 Sinnentnahme trainieren			×									
4.2.1.1.2 Bezug zum Fachbereich Psychologie												
4.2.1.1.2.1 Gelegenheiten schaffen, positiv aufzufallen - Kret			х									
4.2.1.1.2.2 Faktoren von Verhaltensauffälligkeiten nach Wustmann (2002)												
4.2.1.1.2.3 Körpersprache zeigt viel - Timpner und Eckert											×	
4.2.1.1.2.4 Lob - positive Verstärkung - Behaviorismus												
4.2.1.1.2.5 Umgang mit unerwünschtem Verhalten, Behaviorismus -			×									
Kret												
4.2.1.1.2.6 selbsterfüllende Prophezeiung			32									
4.2.1.1.2.7 lernförderliches Klima, Selbstbestimmungtheorie - Deci			×									
und Ryan												
4.2.1.1.2.8 Freude am Lernen durch Lernplan - Kret			×									
4.2.1.1.2.9 Operante Konditionierung: Token-Plan, Belohnungssystem												
4.2.1.1.3 Bezug zum Fachbereich Pädagogik												
4.2.1.1.3.1 Schülerbeobachtung - Model von Pfreundner												
4.2.1.1.3.2 konstruktivistische Didaktik von Kersten Reich					х							
4.2.1.1.3.3 Verhältnis Interesse und Lerngegenstand - Herbart												
4.2.1.1.3.4 Verhalten einordnen: Verhaltensauffälligkeit - Keller und												
Nowak												
4.2.1.1.3.5 Einzelgespräch, Hans-Peter Nolting												
4.2.1.1.3.6 Beachtung verschiedener Faktoren, Hans-Peter Nolting		8						(2)				
4.2.1.1.3.7 Beobachtung - Hans-Peter Nolting												
4.2.1.1.3.8 Umgang mit Störungen: Low-Profile-Ansatz												
4.2.1.1.3.9 Beate Grabbe - Lob und Ermutigung			×									

Kategoriensystem: 4. Theoriebezüge	01 (N=1	02 (N=1)	03 (N=1	04 (N=1)	05 (N=1	06 (N=1)	07 (N=1)	08 (N=1)	09 (N=1)	10 (N=1)	11 (N=1)	12 (N=1)
4.2.1.1.3.10 Strafe - Nolting												
4.2.1.1.3.11 "mitwachsende Tische" Unfallversicherung in												
Deutschland												
4.2.1.1.3.12 Ressourcenorientierung - Schaupp			x				4					
4.2.1.1.3.13 Klassenführung - Kounin												
4.2.1.1.3.14 Pädagogische Prinzipien - Schumacher und Denner			x									
4.2.1.1.3.15 Praxisrelevante Implikationen - Schuster												
4.2.1.1.3.16 Unterricht und Erziehung - Johann Friedrich Herbart					х							х
4.2.1.1.3.17 Gemeinsames Festlegen von Regeln - Schumacher und			×									
Denner							ti)			2		,
4.2.1.1.3.18 störungspräventive Klassen- oder Unterrichtsführung -			x							0		
Kret												
4.2.1.1.3.19 personenbezogener Bewertungsmaßstab - Schumacher												
und Denner 4.2.1.2 Timos Verhalten wird erklärt												
4.2.1.2.1 Bezug zum Fachbereich Pädagogik												
4.2.1.2.1.1 Rollenkonflikt												
4.2.1.2.1.2 Welleneffekt - Kounin												
4.2.1.2.1.3 Sitzplatz hat Auswirkungen auf Lernverhalten - Schuster		×										
4.2.1.2.1.4 abwehrende Einstellung gegenüber Schule - Hecker												
4.2.1.2.1.5 Übergang GS-weiterführende Schule - Knörzer/Grass												
4.2.1.2.1.6 Kindheit hat sich verändert - Knörzer und Grass	х											
4.2.1.2.1.7 Entmutigung - Alfred Adler			,		х		n					
4.2.1.2.2 Bezug zum Fachbereich Psychologie												
4.2.1.2.2.1 Übergeneralisierung, klassische Konditionierung		х										
4.2.1.2.2.2 Entwicklungspsychologie: Einfluss der Peergruppe - Unger			×									
4.2.1.2.2.3 Peer-Group, Carolin Kahlke									х			
4.2.1.2.2.4 kein Gefühl der sozialen Eingebundenheit - Deci und Ryan												
4.2.1.2.2.5 Strafe als Zuwendung - Kret			×									
4.2.1.2.2.6 ADHS - (Siegler)										×		
4.2.1.2.2.7 Störverhalten, da zuhause keine Aufmerksamkeit - Knörzer										.0086		

Kategoriensystem: 4. Theoriebezüge	01 (N=1)	02 (N=1)	03 (N=1)	04 (N=1)	05 (N=1)	06 (N=1)	07 (N=1)	08 (N=1)	09 (N=1)	10 (N=1)	11 (N=1)	12 (N=1)
4.2.1.2.2.8 Psychodynamik der Mutlosigkeit - Schöneich												
4.2.1.2.2.9 Bindungstheorie - Bowlby												
4.2.1.2.3 Bezug zum Fachbereich Fachwissenschaften												
4.2.1.2.3.1 Können einordnen: Stufen des Schriftspracherwerbs - Frith			X									

Kategoriensystem: 4. Theoriebezüge	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1	18 (N=1	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1)	23 (N=1)	24 (N=1)
4.1 Schwierigkeiten beim Herstellen von Theoriebezügen werden						х	×	х			х	
genannt												
4.2 Theoriebezüge werden benannt											×	
4.2.1 Theoriebezüge werden hergestellt												
4.2.1.1 pädagogisches Handeln wird erläutert				G G								
4.2.1.1.1 Bezug zu Fachwissenschaften												
4.2.1.1.1 entdeckendes Lernen im Deutschunterricht - Kühn et al.												
4.2.1.1.1.2 Sinnentnahme trainieren				2								
4.2.1.1.2 Bezug zum Fachbereich Psychologie												
4.2.1.1.2.1 Gelegenheiten schaffen, positiv aufzufallen - Kret												
4.2.1.1.2.2 Faktoren von Verhaltensauffälligkeiten nach Wustmann												
(2002)												
4.2.1.1.2.3 Körpersprache zeigt viel - Timpner und Eckert												
4.2.1.1.2.4 Lob - positive Verstärkung - Behaviorismus												
4.2.1.1.2.5 Umgang mit unerwünschtem Verhalten, Behaviorismus -												
Kret												
4.2.1.1.2.6 selbsterfüllende Prophezeiung												
4.2.1.1.2.7 lernförderliches Klima, Selbstbestimmungtheorie - Deci												
und Ryan												
4.2.1.1.2.8 Freude am Lernen durch Lernplan - Kret												
4.2.1.1.2.9 Operante Konditionierung: Token-Plan, Belohnungssystem												
4.2.1.1.3 Bezug zum Fachbereich Pädagogik												
4.2.1.1.3.1 Schülerbeobachtung - Model von Pfreundner				30-								П
4.2.1.1.3.2 konstruktivistische Didaktik von Kersten Reich												
4.2.1.1.3.3 Verhältnis Interesse und Lerngegenstand - Herbart										×		
4.2.1.1.3.4 Verhalten einordnen: Verhaltensauffälligkeit - Keller und												
Nowak												
4.2.1.1.3.5 Einzelgespräch, Hans-Peter Nolting									×			
4.2.1.1.3.6 Beachtung verschiedener Faktoren, Hans-Peter Nolting												
4.2.1.1.3.7 Beobachtung - Hans-Peter Nolting								37	Ī			
4.2.1.1.3.8 Umgang mit Störungen: Low-Profile-Ansatz								х				
4.2.1.1.3.9 Beate Grabbe - Lob und Ermutigung												х

Kategoriensystem: 4. Theoriebezüge	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1	23 (N=1)	24 (N=1)
4.2.1.1.3.10 Strafe - Nolting												
4.2.1.1.3.11 "mitwachsende Tische" Unfallversicherung in												
Deutschland												
4.2.1.1.3.12 Ressourcenorientierung - Schaupp										9		
4.2.1.1.3.13 Klassenführung - Kounin												
4.2.1.1.3.14 Pädagogische Prinzipien - Schumacher und Denner												
4.2.1.1.3.15 Praxisrelevante Implikationen - Schuster	х											
4.2.1.1.3.16 Unterricht und Erziehung - Johann Friedrich Herbart												
4.2.1.1.3.17 Gemeinsames Festlegen von Regeln - Schumacher und												
Denner										3		
4.2.1.1.3.18 störungspräventive Klassen- oder Unterrichtsführung -												
Kret												
4.2.1.1.3.19 personenbezogener Bewertungsmaßstab - Schumacher	×											
und Denner 4.2.1.2 Timos Verhalten wird erklärt												
4.2.1.2.1 Bezug zum Fachbereich Pädagogik												
4.2.1.2.1.1 Rollenkonflikt												
4.2.1.2.1.2 Welleneffekt - Kounin												
4.2.1.2.1.3 Sitzplatz hat Auswirkungen auf Lernverhalten - Schuster												
4.2.1.2.1.4 abwehrende Einstellung gegenüber Schule - Hecker	х											
4.2.1.2.1.5 Übergang GS-weiterführende Schule - Knörzer/Grass												
4.2.1.2.1.6 Kindheit hat sich verändert - Knörzer und Grass							v					
4.2.1.2.1.7 Entmutigung - Alfred Adler												х
4.2.1.2.2 Bezug zum Fachbereich Psychologie												
4.2.1.2.2.1 Übergeneralisierung, klassische Konditionierung												
4.2.1.2.2.2 Entwicklungspsychologie: Einfluss der Peergruppe - Unger												
4.2.1.2.2.3 Peer-Group, Carolin Kahlke												
4.2.1.2.2.4 kein Gefühl der sozialen Eingebundenheit - Deci und Ryan												
4.2.1.2.2.5 Strafe als Zuwendung - Kret												\vdash
4.2.1.2.2.6 ADHS - (Siegler)			x									
4.2.1.2.2.7 Störverhalten, da zuhause keine Aufmerksamkeit - Knörzer									×			

Kategoriensystem: 4. Theoriebezüge	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1)	23 (N=1)	24 (N=1)
4.2.1.2.2.8 Psychodynamik der Mutlosigkeit - Schöneich												
4.2.1.2.2.9 Bindungstheorie - Bowlby										X		
4.2.1.2.3 Bezug zum Fachbereich Fachwissenschaften												
4.2.1.2.3.1 Können einordnen: Stufen des Schriftspracherwerbs - Frith												

Kategoriensystem: 4. Theoriebezüge	25 (N=1	26 (N=1)	27 (N=1)	28 (N=1	29 (N=1	30 (N=1)	31 (N=1)	32 (N=1)	33 (N=1)	34 (N=1)	35 (N=1)	36 (N=1)
4.1 Schwierigkeiten beim Herstellen von Theoriebezügen werden					×					×		×
genannt												
4.2 Theoriebezüge werden benannt												
4.2.1 Theoriebezüge werden hergestellt												
4.2.1.1 pädagogisches Handeln wird erläutert												
4.2.1.1.1 Bezug zu Fachwissenschaften												
4.2.1.1.1 entdeckendes Lernen im Deutschunterricht - Kühn et al.	Ì											
4.2.1.1.2 Sinnentnahme trainieren			71	-								
4.2.1.1.2 Bezug zum Fachbereich Psychologie												
4.2.1.1.2.1 Gelegenheiten schaffen, positiv aufzufallen - Kret												
4.2.1.1.2.2 Faktoren von Verhaltensauffälligkeiten nach Wustmann											×	
(2002)								,				
4.2.1.1.2.3 Körpersprache zeigt viel - Timpner und Eckert												
4.2.1.1.2.4 Lob - positive Verstärkung - Behaviorismus												60 66
4.2.1.1.2.5 Umgang mit unerwünschtem Verhalten, Behaviorismus -												
Kret												
4.2.1.1.2.6 selbsterfüllende Prophezeiung											х	
4.2.1.1.2.7 lernförderliches Klima, Selbstbestimmungtheorie - Deci												
und Ryan										,		
4.2.1.1.2.8 Freude am Lernen durch Lernplan - Kret												
4.2.1.1.2.9 Operante Konditionierung: Token-Plan, Belohnungssystem							×					
4.2.1.1.3 Bezug zum Fachbereich Pädagogik												,
4.2.1.1.3.1 Schülerbeobachtung - Model von Pfreundner	İ										х	
4.2.1.1.3.2 konstruktivistische Didaktik von Kersten Reich												
4.2.1.1.3.3 Verhältnis Interesse und Lerngegenstand - Herbart												
4.2.1.1.3.4 Verhalten einordnen: Verhaltensauffälligkeit - Keller und											х	
Nowak												
4.2.1.1.3.5 Einzelgespräch, Hans-Peter Nolting											0	
4.2.1.1.3.6 Beachtung verschiedener Faktoren, Hans-Peter Nolting												
4.2.1.1.3.7 Beobachtung - Hans-Peter Nolting												
4.2.1.1.3.8 Umgang mit Störungen: Low-Profile-Ansatz												
4.2.1.1.3.9 Beate Grabbe - Lob und Ermutigung			х	х			x					

Kategoriensystem: 4. Theoriebezüge	25 (N=1)	26 (N=1)	27 (N=1	28 (N=1	29 (N=1	30 (N=1	31 (N=1	32 (N=1	33 (N=1)	34 (N=1	35 (N=1)	36 (N=1)
4.2.1.1.3.10 Strafe - Nolting												
4.2.1.1.3.11 "mitwachsende Tische" Unfallversicherung in		х										
Deutschland		190000								· ·		
4.2.1.1.3.12 Ressourcenorientierung - Schaupp												
4.2.1.1.3.13 Klassenführung - Kounin				5								
4.2.1.1.3.14 Pädagogische Prinzipien - Schumacher und Denner							.11					
4.2.1.1.3.15 Praxisrelevante Implikationen - Schuster							.n					
4.2.1.1.3.16 Unterricht und Erziehung - Johann Friedrich Herbart												
4.2.1.1.3.17 Gemeinsames Festlegen von Regeln - Schumacher und							2					
Denner										-5		
4.2.1.1.3.18 störungspräventive Klassen- oder Unterrichtsführung -												
Kret												
4.2.1.1.3.19 personenbezogener Bewertungsmaßstab - Schumacher												
und Denner 4.2.1.2 Timos Verhalten wird erklärt												
4.2.1.2.1 Bezug zum Fachbereich Pädagogik												
4.2.1.2.1.1 Rollenkonflikt		х										
4.2.1.2.1.2 Welleneffekt - Kounin	x					×				:		
4.2.1.2.1.3 Sitzplatz hat Auswirkungen auf Lernverhalten - Schuster							4.					
4.2.1.2.1.4 abwehrende Einstellung gegenüber Schule - Hecker												
4.2.1.2.1.5 Übergang GS-weiterführende Schule - Knörzer/Grass												
4.2.1.2.1.6 Kindheit hat sich verändert - Knörzer und Grass							tr.					
4.2.1.2.1.7 Entmutigung - Alfred Adler												
4.2.1.2.2 Bezug zum Fachbereich Psychologie												
4.2.1.2.2.1 Übergeneralisierung, klassische Konditionierung												
4.2.1.2.2.2 Entwicklungspsychologie: Einfluss der Peergruppe - Unger												
4.2.1.2.2.3 Peer-Group, Carolin Kahlke												
4.2.1.2.2.4 kein Gefühl der sozialen Eingebundenheit - Deci und Ryan												
4.2.1.2.2.5 Strafe als Zuwendung - Kret												
4.2.1.2.2.6 ADHS - (Siegler)												
4.2.1.2.2.7 Störverhalten, da zuhause keine Aufmerksamkeit - Knörzer												

Kategoriensystem: 4. Theoriebezüge	25 (N=1)	26 (N=1)	27 (N=1)	28 (N=1)	29 (N=1)	30 (N=1)	31 (N=1)	32 (N=1)	33 (N=1)	34 (N=1)	35 (N=1)	36 (N=1)
4.2.1.2.2.8 Psychodynamik der Mutlosigkeit - Schöneich												
4.2.1.2.2.9 Bindungstheorie - Bowlby				X								
4.2.1.2.3 Bezug zum Fachbereich Fachwissenschaften												
4.2.1.2.3.1 Können einordnen: Stufen des Schriftspracherwerbs - Frith												

Kategoriensystem: 4. Theoriebezüge	37 (N=1)	38 (N=1)	39 (N=1	40 (N=1)	41 (N=1)	42 (N=1)	43 (N=1)	44 (N=1)	45 (N=1)	46 (N=1)	47 (N=1)	48 (N=1)
4.1 Schwierigkeiten beim Herstellen von Theoriebezügen werden			×									7
genannt												
4.2 Theoriebezüge werden benannt										×		
4.2.1 Theoriebezüge werden hergestellt					3.							
4.2.1.1 pädagogisches Handeln wird erläutert												
4.2.1.1.1 Bezug zu Fachwissenschaften										-		
4.2.1.1.1.1 entdeckendes Lernen im Deutschunterricht - Kühn et al.										i.		/2
4.2.1.1.1.2 Sinnentnahme trainieren						0,						
4.2.1.1.2 Bezug zum Fachbereich Psychologie												
4.2.1.1.2.1 Gelegenheiten schaffen, positiv aufzufallen - Kret												
4.2.1.1.2.2 Faktoren von Verhaltensauffälligkeiten nach Wustmann										(-		
(2002)												
4.2.1.1.2.3 Körpersprache zeigt viel - Timpner und Eckert												
4.2.1.1.2.4 Lob - positive Verstärkung - Behaviorismus				×								
4.2.1.1.2.5 Umgang mit unerwünschtem Verhalten, Behaviorismus -												
Kret												
4.2.1.1.2.6 selbsterfüllende Prophezeiung												
4.2.1.1.2.7 lernförderliches Klima, Selbstbestimmungtheorie - Deci												
und Ryan												
4.2.1.1.2.8 Freude am Lernen durch Lernplan - Kret												
4.2.1.1.2.9 Operante Konditionierung: Token-Plan, Belohnungssystem												
4.2.1.1.3 Bezug zum Fachbereich Pädagogik												
4.2.1.1.3.1 Schülerbeobachtung - Model von Pfreundner												
4.2.1.1.3.2 konstruktivistische Didaktik von Kersten Reich												
4.2.1.1.3.3 Verhältnis Interesse und Lerngegenstand - Herbart												
4.2.1.1.3.4 Verhalten einordnen: Verhaltensauffälligkeit - Keller und												
Nowak												
4.2.1.1.3.5 Einzelgespräch, Hans-Peter Nolting												
4.2.1.1.3.6 Beachtung verschiedener Faktoren, Hans-Peter Nolting								x			х	
4.2.1.1.3.7 Beobachtung - Hans-Peter Nolting											х	
4.2.1.1.3.8 Umgang mit Störungen: Low-Profile-Ansatz												
4.2.1.1.3.9 Beate Grabbe - Lob und Ermutigung											х	х

Kategoriensystem: 4. Theoriebezüge	37 (N=1	38 (N=1)	39 (N=1	40 (N=1)	41 (N=1	42 (N=1)	43 (N=1)	44 (N=1)	45 (N=1)	46 (N=1)	47 (N=1)	48 (N=1)
4.2.1.1.3.10 Strafe - Nolting											х	
4.2.1.1.3.11 "mitwachsende Tische" Unfallversicherung in												
Deutschland												
4.2.1.1.3.12 Ressourcenorientierung - Schaupp												
4.2.1.1.3.13 Klassenführung - Kounin												
4.2.1.1.3.14 Pädagogische Prinzipien - Schumacher und Denner					8							
4.2.1.1.3.15 Praxisrelevante Implikationen - Schuster					27							
4.2.1.1.3.16 Unterricht und Erziehung - Johann Friedrich Herbart					s			8				
4.2.1.1.3.17 Gemeinsames Festlegen von Regeln - Schumacher und												
Denner					3			d .		e e		
4.2.1.1.3.18 störungspräventive Klassen- oder Unterrichtsführung -												
Kret												
4.2.1.1.3.19 personenbezogener Bewertungsmaßstab - Schumacher												
und Denner 4.2.1.2 Timos Verhalten wird erklärt												
4.2.1.2.1 Bezug zum Fachbereich Pädagogik												
4.2.1.2.1.1 Rollenkonflikt												
4.2.1.2.1.2 Welleneffekt - Kounin									9	2		
4.2.1.2.1.3 Sitzplatz hat Auswirkungen auf Lernverhalten - Schuster												
4.2.1.2.1.4 abwehrende Einstellung gegenüber Schule - Hecker												
4.2.1.2.1.5 Übergang GS-weiterführende Schule - Knörzer/Grass					ď.		×					
4.2.1.2.1.6 Kindheit hat sich verändert - Knörzer und Grass							x					
4.2.1.2.1.7 Entmutigung - Alfred Adler					ē.							
4.2.1.2.2 Bezug zum Fachbereich Psychologie												
4.2.1.2.2.1 Übergeneralisierung, klassische Konditionierung	i e											
4.2.1.2.2.2 Entwicklungspsychologie: Einfluss der Peergruppe - Unger									225			
LALADAR G. G. E. W.I.II												
4.2.1.2.2.3 Peer-Group, Carolin Kahlke												
4.2.1.2.2.4 kein Gefühl der sozialen Eingebundenheit - Deci und Ryan												\Box
4.2.1.2.2.5 Strafe als Zuwendung - Kret					ii.					,		
4.2.1.2.2.6 ADHS - (Siegler)												
4.2.1.2.2.7 Störverhalten, da zuhause keine Aufmerksamkeit - Knörzer							×					

Kategoriensystem: 4. Theoriebezüge	37 (N=1)	38 (N=1)	39 (N=1)	40 (N=1)	41 (N=1)	42 (N=1)	43 (N=1)	44 (N=1)	45 (N=1)	46 (N=1)	47 (N=1)	48 (N=1)
4.2.1.2.2.8 Psychodynamik der Mutlosigkeit - Schöneich											X	
4.2.1.2.2.9 Bindungstheorie - Bowlby									X			
4.2.1.2.3 Bezug zum Fachbereich Fachwissenschaften												
4.2.1.2.3.1 Können einordnen: Stufen des Schriftspracherwerbs - Frith												_

Kategoriensystem: 4. Theoriebezüge	49 (N=1	50 (N=1	51 (N=1)	Kategoriensystem: 4. Theoriebezüge	49 (N=1)	50 (N=1)	51 (N=1)
4.1 Schwierigkeiten beim Herstellen von Theoriebezügen werden	×			4.2.1.1.3.10 Strafe - Nolting			
genannt				4.2.1.1.3.11 "mitwachsende Tische" Unfallversicherung in			
4.2 Theoriebezüge werden benannt				Deutschland			
4.2.1 Theoriebezüge werden hergestellt				4.2.1.1.3.12 Ressourcenorientierung - Schaupp			
4.2.1.1 pädagogisches Handeln wird erläutert				4.2.1.1.3.13 Klassenführung - Kounin	х		
4.2.1.1.1 Bezug zu Fachwissenschaften				4.2.1.1.3.14 Pädagogische Prinzipien - Schumacher und Denner			
4.2.1.1.1 entdeckendes Lernen im Deutschunterricht - Kühn et al.				4.2.1.1.3.15 Praxisrelevante Implikationen - Schuster			
4.2.1.1.1.2 Sinnentnahme trainieren				4.2.1.1.3.16 Unterricht und Erziehung - Johann Friedrich Herbart			
4.2.1.1.2 Bezug zum Fachbereich Psychologie	Ì	Ì		4.2.1.1.3.17 Gemeinsames Festlegen von Regeln - Schumacher und			
4.2.1.1.2.1 Gelegenheiten schaffen, positiv aufzufallen - Kret				Denner 4.2.1.1.3.18 störungspräventive Klassen- oder Unterrichtsführung -	-		
4.2.1.1.2.2 Faktoren von Verhaltensauffälligkeiten nach Wustmann			1	Kret			
(2002)				4.2.1.1.3.19 personenbezogener Bewertungsmaßstab - Schumacher	1		
4.2.1.1.2.3 Körpersprache zeigt viel - Timpner und Eckert				und Denner			
4.2.1.1.2.4 Lob - positive Verstärkung - Behaviorismus				4.2.1.2 Timos Verhalten wird erklärt			î
4.2.1.1.2.5 Umgang mit unerwünschtem Verhalten, Behaviorismus -				4.2.1.2.1 Bezug zum Fachbereich Pädagogik			
Kret				4.2.1.2.1.1 Rollenkonflikt	1		
4.2.1.1.2.6 selbsterfüllende Prophezeiung				4.2.1.2.1.2 Welleneffekt - Kounin			
4.2.1.1.2.7 lernförderliches Klima, Selbstbestimmungtheorie - Deci und Ryan				4.2.1.2.1.3 Sitzplatz hat Auswirkungen auf Lernverhalten - Schuster			
4.2.1.1.2.8 Freude am Lernen durch Lernplan - Kret	-			4.2.1.2.1.4 abwehrende Einstellung gegenüber Schule - Hecker			
4.2.1.1.2.9 Operante Konditionierung: Token-Plan, Belohnungssystem				4.2.1.2.1.5 Übergang GS-weiterführende Schule - Knörzer/Grass			
4.2.1.1.2.9 Operanic Konditionicrung. Token-Fran, Befolindingssystem				4.2.1.2.1.6 Kindheit hat sich verändert - Knörzer und Grass			
4.2.1.1.3 Bezug zum Fachbereich Pädagogik	İ			4.2.1.2.1.7 Entmutigung - Alfred Adler			
4.2.1.1.3.1 Schülerbeobachtung - Model von Pfreundner	İ	İ		4.2.1.2.2 Bezug zum Fachbereich Psychologie			
4.2.1.1.3.2 konstruktivistische Didaktik von Kersten Reich				4.2.1.2.2.1 Übergeneralisierung, klassische Konditionierung			
4.2.1.1.3.3 Verhältnis Interesse und Lerngegenstand - Herbart				4.2.1.2.2.2 Entwicklungspsychologie: Einfluss der Peergruppe - Unger	r		
4.2.1.1.3.4 Verhalten einordnen: Verhaltensauffälligkeit - Keller und							
Nowak				4.2.1.2.2.3 Peer-Group, Carolin Kahlke			
4.2.1.1.3.5 Einzelgespräch, Hans-Peter Nolting				4.2.1.2.2.4 kein Gefühl der sozialen Eingebundenheit - Deci und Ryan	Î		x
4.2.1.1.3.6 Beachtung verschiedener Faktoren, Hans-Peter Nolting				4.2.1.2.2.5 Strafe als Zuwendung - Kret			
4.2.1.1.3.7 Beobachtung - Hans-Peter Nolting				4.2.1.2.2.6 ADHS - (Siegler)			
4.2.1.1.3.8 Umgang mit Störungen: Low-Profile-Ansatz				4.2.1.2.2.7 Störverhalten, da zuhause keine Aufmerksamkeit - Knörzer	r		
4.2.1.1.3.9 Beate Grabbe - Lob und Ermutigung	2						

Kategoriensystem: 4. Theoriebezüge	49 (N=1)	50 (N=1)	51 (N=1)
4.2.1.2.2.8 Psychodynamik der Mutlosigkeit - Schöneich			
4.2.1.2.2.9 Bindungstheorie - Bowlby			
4.2.1.2.3 Bezug zum Fachbereich Fachwissenschaften			
4.2.1.2.3.1 Können einordnen: Stufen des Schriftspracherwerbs - Frith			

Kategoriensystem: 5. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten	01 (N=1)	02 (N=1)	03 (N=1)	04 (N=1)	05 (N=1)	06 (N=1)	07 (N=1)	08 (N=1)	09 (N=1)	10 (N=1)	11 (N=1)
5.1 Auf Schülerebene											
5.1.1 Gespräch mit Timo		×				x					
5.1.1.1 zwischen Timo-Lehrer-neutraler-Person											
5.1.1.2 Ermutigen Fragen zu stellen											
5.1.1.3 auf Störverhalten aufmerksam machen											
5.1.1.4 Klärung des Problems											
5.1.1.5 Verhaltensänderung					х						
5.1.1.6 zur Ergründung von Ursachen							x			x	
5.1.2 Lernprozess begleiten											
5.1.2.1 Praktikant als Unterstützung für Timo							x				
5.1.2.2 Durch Aufgabe eine positive wertvolle Rolle zuweisen			х								
5.1.2.3 Sprache fördern					х						
5.1.2.4 Im Bereich Schreiben/Lesen fördern			x					х			х
5.1.2.5 allein arbeiten ermöglichen											
5.1.2.6 Etappenziele formulieren			x								
5.1.2.7 individualisierter Lernplan erstellen			x								
5.1.2.8 Hilfestellung/Arbeitsauftrag nur mit ihm besprechen								х			
5.1.3 Erweiterung der Diagnose											
5.1.3.1 Lernstanderhebung			x								
5.1.3.2 Schülerbeobachtung											
5.1.3.3 zur genauen Beschreibung des Verhaltens											
5.1.3.4 Verhalten in unterschiedlichen Lernsituationen anschauen										x	
5.1.3.5 Verhalten bei/nach Bewegung											x
5.1.3.6 sofort ermahnt werden kann											х
5.1.3.7 außerhalb des Unterrichts			55			x					
5.1.4 'Erziehung' Timos											
5.1.4.1 muss Heft Lehrperson zeigen (ordentlicher Umgang)											
5.1.4.2 Verhaltensstrategien entwickeln						11					
5.1.4.3 keinen direkten Kontakt mit Sascha											
5.1.4.4 Umgang mit Material thematisieren							x	x			
5.1.4.5 Wochenziele bezüglich seines Verhaltens					х					6	
5.1.4.6 bei Störung aus der Gruppe nehmen											

Kategoriensystem: 5. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten	01 (N=1)	02 (N=1)	03 (N=1)	04 (N=1)	05 (N=1)	06 (N=1)	07 (N=1)	08 (N=1)	09 (N=1)	10 (N=1)	11 (N=1)
5.1.4.7 Timo soll aufrecht hinsetzen							x	x			
5.1.4.8 Verhalten hat Auswirkungen auf andere					х						
5.1.5 Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung											
5.1.5.1 Zeichen bei Unverständnis					x						
5.1.5.2 an 'gesunden' Blickkontakt gewöhnen											
5.1.5.3 Wertschätzung/Interesse entgegenbringen		x	x							x	
5.1.5.4 Lob und/oder Ermutigung			x		х						
5.1.5.5 Selbstreflexion					x						
5.2 Zwischen Schüler- und Klassenebene											
5.2.1 Integration Timos in die Klasse					E						
5.2.1.1 neue Sitzposition		х									
5.2.1.2 Sitznachbar für Timo					х					х	
5.2.1.3 Bestimmter Partner zum Nachfragen											
5.3 Auf Klassenebene				U .							
5.3.1 Klassenraumgestaltung											
5.3.1.1 Vielfältige Sitzvarianten ermöglichen											
5.3.2 Umgang mit Störungen											
5.3.2.1 Transparenz bei Maßregelungen											
5.3.2.2 nonverbale Signale und präventive Vorgehenweisen					x						
5.3.3 Unterrichtsgestaltung (Verbesserung der Aufmerksamkeit)											
5.3.3.1 Körperspannungsübung zur Verbesserung der Haltung					х						
5.3.3.2 Ziele/Arbeitsaufträge klar formulieren				х							
5.3.3.3 Mehr Lebensbezug											
5.3.3.4 Mitspracherechte Themenauswahl						X					
5.3.3.5 entdeckendes Lernen											
5.3.3.6 Konzentrationstraining											
5.3.3.7 mehr Einzelarbeit	х						X				
5.3.3.8 Bewegtes Lernen					2			X			
5.3.3.9 Schüler in das Unterrichtsgespräch einbeziehen											
5.3.3.10 Offener Unterricht											
5.3.3.11 Differenziertes Arbeitsmaterial											
5.3.3.12 Methodenvielfalt					×	x		99		x	

Kategoriensystem: 5. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten	01 (N=1)	02 (N=1)	03 (N=1)	04 (N=1)	05 (N=1)	06 (N=1)	07 (N=1)	08 (N=1)	09 (N=1)	10 (N=1)	11 (N=1)
5.3.3.13 'spannendere' Gestaltung											
5.3.4 Soziale Unterrichtsrahmung											
5.3.4.1 personenbezogenen Bewertungsmaßstab einführen											
5.3.4.2 Umgang mit Arbeitsmaterial thematisieren/bewerten											
5.3.4.3 Klassengespräch über Störungen und Außenseiter					x						
5.3.4.4 klare Strukturen und Regeln					x		х				
5.3.4.5 gemeinsam Klassenregeln festlegen		0	х						14		
5.3.4.6 Klassenklima verbessern					×)	x		
5.3.4.7 Klassenrat		ti			x						
5.3.4.8 Belohnungssystem		à									
5.3.4.9 Einführung von Gruppenaufgaben/-regeln	х							х			
5.3.4.10 Förderliche Fehlerkultur entwickeln			x								
5.4 Auf Schulebene											
5.4.1 Kooperation mit Kollegen/Sozialarbeitern											
5.4.1.1 als neutrale Person bei Gesprächen mit Timo								1			
5.4.1.2 zur Beratung/zum Gespräch											
5.4.2 Kooperation mit Kollegen											
5.4.2.1 Einheitlicher Umgang					х						
5.4.2.2 Abgleich von Beobachtungen					×	x					
5.4.2.3 Beratung					х			Ž.			
5.5 Außerhalb der Schulebene: Elternhaus					j i			j			
5.5.1 Kontakt zu Eltern (Elterngespräch)											
5.5.1.1 Elternabend	х										
5.5.1.2 Zur gemeinsamen Lösungssuche			x		×						
5.5.1.3 Zum Abgleich von Beobachtungen					х	х				х	
5.5.1.4 Zur Belehrung											х
5.5.1.5 Zur Ergründung von Ursachen	X				X					х	

Kategoriensystem: 5. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten	12 (N=1)	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1)
5.1 Auf Schülerebene											
5.1.1 Gespräch mit Timo						×					
5.1.1.1 zwischen Timo-Lehrer-neutraler-Person					X						
5.1.1.2 Ermutigen Fragen zu stellen											
5.1.1.3 auf Störverhalten aufmerksam machen	x			6							
5.1.1.4 Klärung des Problems							х		x	X	
5.1.1.5 Verhaltensänderung	х									x	
5.1.1.6 zur Ergründung von Ursachen						х	х	x	x		
5.1.2 Lernprozess begleiten											
5.1.2.1 Praktikant als Unterstützung für Timo											
5.1.2.2 Durch Aufgabe eine positive wertvolle Rolle zuweisen		x									
5.1.2.3 Sprache fördern											
5.1.2.4 Im Bereich Schreiben/Lesen fördern			x								
5.1.2.5 allein arbeiten ermöglichen				10							
5.1.2.6 Etappenziele formulieren											
5.1.2.7 individualisierter Lernplan erstellen											
5.1.2.8 Hilfestellung/Arbeitsauftrag nur mit ihm besprechen		X				j					
5.1.3 Erweiterung der Diagnose											
5.1.3.1 Lernstanderhebung	х		х								X
5.1.3.2 Schülerbeobachtung											
5.1.3.3 zur genauen Beschreibung des Verhaltens											
5.1.3.4 Verhalten in unterschiedlichen Lernsituationen anschauen											
5.1.3.5 Verhalten bei/nach Bewegung			×								
5.1.3.6 sofort ermahnt werden kann											
5.1.3.7 außerhalb des Unterrichts											
5.1.4 'Erziehung' Timos											
5.1.4.1 muss Heft Lehrperson zeigen (ordentlicher Umgang)				A							
5.1.4.2 Verhaltensstrategien entwickeln											
5.1.4.3 keinen direkten Kontakt mit Sascha											
5.1.4.4 Umgang mit Material thematisieren											
5.1.4.5 Wochenziele bezüglich seines Verhaltens	x										
5.1.4.6 bei Störung aus der Gruppe nehmen											

Kategoriensystem: 5. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten	12 (N=1)	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1)
5.1.4.7 Timo soll aufrecht hinsetzen											
5.1.4.8 Verhalten hat Auswirkungen auf andere	x										
5.1.5 Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung											
5.1.5.1 Zeichen bei Unverständnis	x										
5.1.5.2 an 'gesunden' Blickkontakt gewöhnen											
5.1.5.3 Wertschätzung/Interesse entgegenbringen		×				х	×				x
5.1.5.4 Lob und/oder Ermutigung	х			х			x	x	x		
5.1.5.5 Selbstreflexion											
5.2 Zwischen Schüler- und Klassenebene											
5.2.1 Integration Timos in die Klasse											
5.2.1.1 neue Sitzposition											
5.2.1.2 Sitznachbar für Timo			х			х		x		x	
5.2.1.3 Bestimmter Partner zum Nachfragen											
5.3 Auf Klassenebene									х		
5.3.1 Klassenraumgestaltung											
5.3.1.1 Vielfältige Sitzvarianten ermöglichen											
5.3.2 Umgang mit Störungen											
5.3.2.1 Transparenz bei Maßregelungen											X
5.3.2.2 nonverbale Signale und präventive Vorgehenweisen				х							
5.3.3 Unterrichtsgestaltung (Verbesserung der Aufmerksamkeit)											
5.3.3.1 Körperspannungsübung zur Verbesserung der Haltung											
5.3.3.2 Ziele/Arbeitsaufträge klar formulieren						si .					
5.3.3.3 Mehr Lebensbezug											x
5.3.3.4 Mitspracherechte Themenauswahl											
5.3.3.5 entdeckendes Lernen									x		
5.3.3.6 Konzentrationstraining											
5.3.3.7 mehr Einzelarbeit											
5.3.3.8 Bewegtes Lernen			x						X		
5.3.3.9 Schüler in das Unterrichtsgespräch einbeziehen		x									
5.3.3.10 Offener Unterricht								x			
5.3.3.11 Differenziertes Arbeitsmaterial		x									
5.3.3.12 Methodenvielfalt											

Kategoriensystem: 5. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten	12 (N=1)	13 (N=1)	14 (N=1)	15 (N=1)	16 (N=1)	17 (N=1)	18 (N=1)	19 (N=1)	20 (N=1)	21 (N=1)	22 (N=1)
5.3.3.13 'spannendere' Gestaltung											
5.3.4 Soziale Unterrichtsrahmung											
5.3.4.1 personenbezogenen Bewertungsmaßstab einführen		X				·					
5.3.4.2 Umgang mit Arbeitsmaterial thematisieren/bewerten											
5.3.4.3 Klassengespräch über Störungen und Außenseiter											
5.3.4.4 klare Strukturen und Regeln		,				2				LV.	
5.3.4.5 gemeinsam Klassenregeln festlegen											
5.3.4.6 Klassenklima verbessern	X										
5.3.4.7 Klassenrat	X										
5.3.4.8 Belohnungssystem							X			x	
5.3.4.9 Einführung von Gruppenaufgaben/-regeln		le sa									
5.3.4.10 Förderliche Fehlerkultur entwickeln											
5.4 Auf Schulebene					į,						
5.4.1 Kooperation mit Kollegen/Sozialarbeitern				ĺ							
5.4.1.1 als neutrale Person bei Gesprächen mit Timo					х						
5.4.1.2 zur Beratung/zum Gespräch											
5.4.2 Kooperation mit Kollegen											
5.4.2.1 Einheitlicher Umgang					l î	02					
5.4.2.2 Abgleich von Beobachtungen				x	x						
5.4.2.3 Beratung											
5.5 Außerhalb der Schulebene: Elternhaus											
5.5.1 Kontakt zu Eltern (Elterngespräch)											
5.5.1.1 Elternabend						S					
5.5.1.2 Zur gemeinsamen Lösungssuche				x	1						
5.5.1.3 Zum Abgleich von Beobachtungen	x			x							
5.5.1.4 Zur Belehrung						Si .					
5.5.1.5 Zur Ergründung von Ursachen				x	x	4		×			

Kategoriensystem: 5. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten	23 (N=1)	24 (N=1)	25 (N=1)	26 (N=1)	27 (N=1)	28 (N=1)	29 (N=1)	30 (N=1)	31 (N=1)	32 (N=1)	33 (N=1)
5.1 Auf Schülerebene											
5.1.1 Gespräch mit Timo											
5.1.1.1 zwischen Timo-Lehrer-neutraler-Person											
5.1.1.2 Ermutigen Fragen zu stellen											
5.1.1.3 auf Störverhalten aufmerksam machen											
5.1.1.4 Klärung des Problems											
5.1.1.5 Verhaltensänderung											
5.1.1.6 zur Ergründung von Ursachen	x					х					
5.1.2 Lernprozess begleiten											
5.1.2.1 Praktikant als Unterstützung für Timo			x								
5.1.2.2 Durch Aufgabe eine positive wertvolle Rolle zuweisen											х
5.1.2.3 Sprache fördern											
5.1.2.4 Im Bereich Schreiben/Lesen fördern								×			
5.1.2.5 allein arbeiten ermöglichen											
5.1.2.6 Etappenziele formulieren						5					
5.1.2.7 individualisierter Lernplan erstellen											
5.1.2.8 Hilfestellung/Arbeitsauftrag nur mit ihm besprechen		x		х							
5.1.3 Erweiterung der Diagnose											
5.1.3.1 Lernstanderhebung											x
5.1.3.2 Schülerbeobachtung		0									
5.1.3.3 zur genauen Beschreibung des Verhaltens											
5.1.3.4 Verhalten in unterschiedlichen Lernsituationen anschauen							x				
5.1.3.5 Verhalten bei/nach Bewegung	X										
5.1.3.6 sofort ermahnt werden kann		x									
5.1.3.7 außerhalb des Unterrichts			x				х				
5.1.4 'Erziehung' Timos											
5.1.4.1 muss Heft Lehrperson zeigen (ordentlicher Umgang)											
5.1.4.2 Verhaltensstrategien entwickeln											
5.1.4.3 keinen direkten Kontakt mit Sascha						x					
5.1.4.4 Umgang mit Material thematisieren											
5.1.4.5 Wochenziele bezüglich seines Verhaltens											
5.1.4.6 bei Störung aus der Gruppe nehmen											

Kategoriensystem: 5. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten	23 (N=1)	24 (N=1)	25 (N=1)	26 (N=1)	27 (N=1)	28 (N=1)	29 (N=1)	30 (N=1)	31 (N=1)	32 (N=1)	33 (N=1)
5.1.4.7 Timo soll aufrecht hinsetzen							х				
5.1.4.8 Verhalten hat Auswirkungen auf andere								(6			-
5.1.5 Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung											
5.1.5.1 Zeichen bei Unverständnis											
5.1.5.2 an 'gesunden' Blickkontakt gewöhnen											
5.1.5.3 Wertschätzung/Interesse entgegenbringen	x	х		х	х						x
5.1.5.4 Lob und/oder Ermutigung	x	x			x	x			x		
5.1.5.5 Selbstreflexion									,		
5.2 Zwischen Schüler- und Klassenebene					J.						
5.2.1 Integration Timos in die Klasse											
5.2.1.1 neue Sitzposition							х	×			
5.2.1.2 Sitznachbar für Timo			х				х	х			х
5.2.1.3 Bestimmter Partner zum Nachfragen								×			
5.3 Auf Klassenebene						T.					
5.3.1 Klassenraumgestaltung											
5.3.1.1 Vielfältige Sitzvarianten ermöglichen				х							
5.3.2 Umgang mit Störungen									Ī		
5.3.2.1 Transparenz bei Maßregelungen											
5.3.2.2 nonverbale Signale und präventive Vorgehenweisen								x	x	x	
5.3.3 Unterrichtsgestaltung (Verbesserung der Aufmerksamkeit)											
5.3.3.1 Körperspannungsübung zur Verbesserung der Haltung											
5.3.3.2 Ziele/Arbeitsaufträge klar formulieren								х			
5.3.3.3 Mehr Lebensbezug											
5.3.3.4 Mitspracherechte Themenauswahl											
5.3.3.5 entdeckendes Lernen											
5.3.3.6 Konzentrationstraining	х										
5.3.3.7 mehr Einzelarbeit											
5.3.3.8 Bewegtes Lernen							х				
5.3.3.9 Schüler in das Unterrichtsgespräch einbeziehen						H- 0					
5.3.3.10 Offener Unterricht											
5.3.3.11 Differenziertes Arbeitsmaterial											
5.3.3.12 Methodenvielfalt							75				

Kategoriensystem: 5. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten	23 (N=1)	24 (N=1)	25 (N=1)	26 (N=1)	27 (N=1)	28 (N=1)	29 (N=1)	30 (N=1)	31 (N=1)	32 (N=1)	33 (N=1)
5.3.3.13 'spannendere' Gestaltung											x
5.3.4 Soziale Unterrichtsrahmung											
5.3.4.1 personenbezogenen Bewertungsmaßstab einführen											
5.3.4.2 Umgang mit Arbeitsmaterial thematisieren/bewerten				х							
5.3.4.3 Klassengespräch über Störungen und Außenseiter											
5.3.4.4 klare Strukturen und Regeln											
5.3.4.5 gemeinsam Klassenregeln festlegen											
5.3.4.6 Klassenklima verbessern								х			
5.3.4.7 Klassenrat											
5.3.4.8 Belohnungssystem									x		
5.3.4.9 Einführung von Gruppenaufgaben/-regeln				х							
5.3.4.10 Förderliche Fehlerkultur entwickeln											
5.4 Auf Schulebene											
5.4.1 Kooperation mit Kollegen/Sozialarbeitern											
5.4.1.1 als neutrale Person bei Gesprächen mit Timo											
5.4.1.2 zur Beratung/zum Gespräch											
5.4.2 Kooperation mit Kollegen											
5.4.2.1 Einheitlicher Umgang											
5.4.2.2 Abgleich von Beobachtungen											
5.4.2.3 Beratung											
5.5 Außerhalb der Schulebene: Elternhaus											
5.5.1 Kontakt zu Eltern (Elterngespräch)											
5.5.1.1 Elternabend											
5.5.1.2 Zur gemeinsamen Lösungssuche									X		
5.5.1.3 Zum Abgleich von Beobachtungen						x					
5.5.1.4 Zur Belehrung									X		
5.5.1.5 Zur Ergründung von Ursachen	х				х	x					

Kategoriensystem: 5. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten	34 (N=1)	35 (N=1)	36 (N=1)	37 (N=1)	38 (N=1)	39 (N=1)	40 (N=1)	41 (N=1)	42 (N=1)	43 (N=1)	44 (N=1)
5.1 Auf Schülerebene											
5.1.1 Gespräch mit Timo											
5.1.1.1 zwischen Timo-Lehrer-neutraler-Person	1										
5.1.1.2 Ermutigen Fragen zu stellen											
5.1.1.3 auf Störverhalten aufmerksam machen							x				х
5.1.1.4 Klärung des Problems											×
5.1.1.5 Verhaltensänderung				x							
5.1.1.6 zur Ergründung von Ursachen			х		x		X				х
5.1.2 Lernprozess begleiten											
5.1.2.1 Praktikant als Unterstützung für Timo											
5.1.2.2 Durch Aufgabe eine positive wertvolle Rolle zuweisen											
5.1.2.3 Sprache fördern											
5.1.2.4 Im Bereich Schreiben/Lesen fördern											
5.1.2.5 allein arbeiten ermöglichen											
5.1.2.6 Etappenziele formulieren											
5.1.2.7 individualisierter Lernplan erstellen											
5.1.2.8 Hilfestellung/Arbeitsauftrag nur mit ihm besprechen											
5.1.3 Erweiterung der Diagnose											
5.1.3.1 Lernstanderhebung											
5.1.3.2 Schülerbeobachtung											
5.1.3.3 zur genauen Beschreibung des Verhaltens			x								
5.1.3.4 Verhalten in unterschiedlichen Lernsituationen anschauen			x		x		X				
5.1.3.5 Verhalten bei/nach Bewegung											
5.1.3.6 sofort ermahnt werden kann											
5.1.3.7 außerhalb des Unterrichts			x								
5.1.4 'Erziehung' Timos											
5.1.4.1 muss Heft Lehrperson zeigen (ordentlicher Umgang)											
5.1.4.2 Verhaltensstrategien entwickeln											х
5.1.4.3 keinen direkten Kontakt mit Sascha											
5.1.4.4 Umgang mit Material thematisieren									x		
5.1.4.5 Wochenziele bezüglich seines Verhaltens											×
5.1.4.6 bei Störung aus der Gruppe nehmen									x		

Kategoriensystem: 5. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten	34 (N=1)	35 (N=1)	36 (N=1)	37 (N=1)	38 (N=1)	39 (N=1)	40 (N=1)	41 (N=1)	42 (N=1)	43 (N=1)	44 (N=1)
5.1.4.7 Timo soll aufrecht hinsetzen											
5.1.4.8 Verhalten hat Auswirkungen auf andere		i i									
5.1.5 Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung											
5.1.5.1 Zeichen bei Unverständnis											
5.1.5.2 an 'gesunden' Blickkontakt gewöhnen											
5.1.5.3 Wertschätzung/Interesse entgegenbringen							x				
5.1.5.4 Lob und/oder Ermutigung	×				×		×	×			
5.1.5.5 Selbstreflexion											
5.2 Zwischen Schüler- und Klassenebene											
5.2.1 Integration Timos in die Klasse											
5.2.1.1 neue Sitzposition							X			х	x
5.2.1.2 Sitznachbar für Timo							х	х			
5.2.1.3 Bestimmter Partner zum Nachfragen									Ti .		
5.3 Auf Klassenebene							Ü				
5.3.1 Klassenraumgestaltung											
5.3.1.1 Vielfältige Sitzvarianten ermöglichen											
5.3.2 Umgang mit Störungen										9	
5.3.2.1 Transparenz bei Maßregelungen											
5.3.2.2 nonverbale Signale und präventive Vorgehenweisen											
5.3.3 Unterrichtsgestaltung (Verbesserung der Aufmerksamkeit)											
5.3.3.1 Körperspannungsübung zur Verbesserung der Haltung											
5.3.3.2 Ziele/Arbeitsaufträge klar formulieren											
5.3.3.3 Mehr Lebensbezug		61					2				
5.3.3.4 Mitspracherechte Themenauswahl											
5.3.3.5 entdeckendes Lernen		12			x						
5.3.3.6 Konzentrationstraining											
5.3.3.7 mehr Einzelarbeit											
5.3.3.8 Bewegtes Lernen											
5.3.3.9 Schüler in das Unterrichtsgespräch einbeziehen											
5.3.3.10 Offener Unterricht											
5.3.3.11 Differenziertes Arbeitsmaterial				x				х			
5.3.3.12 Methodenvielfalt											

Kategoriensystem: 5. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten	34 (N=1)	35 (N=1)	36 (N=1)	37 (N=1)	38 (N=1)	39 (N=1)	40 (N=1)	41 (N=1)	42 (N=1)	43 (N=1)	44 (N=1)
5.3.3.13 'spannendere' Gestaltung					x						
5.3.4 Soziale Unterrichtsrahmung											
5.3.4.1 personenbezogenen Bewertungsmaßstab einführen											
5.3.4.2 Umgang mit Arbeitsmaterial thematisieren/bewerten											
5.3.4.3 Klassengespräch über Störungen und Außenseiter											
5.3.4.4 klare Strukturen und Regeln							x				
5.3.4.5 gemeinsam Klassenregeln festlegen											х
5.3.4.6 Klassenklima verbessern	x										
5.3.4.7 Klassenrat			-								х
5.3.4.8 Belohnungssystem											
5.3.4.9 Einführung von Gruppenaufgaben/-regeln											
5.3.4.10 Förderliche Fehlerkultur entwickeln											
5.4 Auf Schulebene											
5.4.1 Kooperation mit Kollegen/Sozialarbeitern											
5.4.1.1 als neutrale Person bei Gesprächen mit Timo											
5.4.1.2 zur Beratung/zum Gespräch					х						
5.4.2 Kooperation mit Kollegen											
5.4.2.1 Einheitlicher Umgang											x
5.4.2.2 Abgleich von Beobachtungen						x					
5.4.2.3 Beratung								x			
5.5 Außerhalb der Schulebene: Elternhaus			9								
5.5.1 Kontakt zu Eltern (Elterngespräch)											
5.5.1.1 Elternabend											
5.5.1.2 Zur gemeinsamen Lösungssuche			X		х					х	х
5.5.1.3 Zum Abgleich von Beobachtungen			X			x					
5.5.1.4 Zur Belehrung											
5.5.1.5 Zur Ergründung von Ursachen						×		x			X

Kategoriensystem: 5. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten	45 (N=1)	46 (N=1)	47 (N=1)	48 (N=1)	49 (N=1)	50 (N=1)	51 (N=1)
5.1 Auf Schülerebene							
5.1.1 Gespräch mit Timo							
5.1.1.1 zwischen Timo-Lehrer-neutraler-Person							
5.1.1.2 Ermutigen Fragen zu stellen		x					
5.1.1.3 auf Störverhalten aufmerksam machen	x				х		
5.1.1.4 Klärung des Problems		×					
5.1.1.5 Verhaltensänderung							x
5.1.1.6 zur Ergründung von Ursachen	x					X	
5.1.2 Lernprozess begleiten							
5.1.2.1 Praktikant als Unterstützung für Timo							
5.1.2.2 Durch Aufgabe eine positive wertvolle Rolle zuweisen							
5.1.2.3 Sprache fördern							
5.1.2.4 Im Bereich Schreiben/Lesen fördern		х	х				
5.1.2.5 allein arbeiten ermöglichen			х				
5.1.2.6 Etappenziele formulieren							
5.1.2.7 individualisierter Lernplan erstellen	l _g						
5.1.2.8 Hilfestellung/Arbeitsauftrag nur mit ihm besprechen	x						
5.1.3 Erweiterung der Diagnose							
5.1.3.1 Lernstanderhebung				X		X	
5.1.3.2 Schülerbeobachtung							
5.1.3.3 zur genauen Beschreibung des Verhaltens	0		x				
5.1.3.4 Verhalten in unterschiedlichen Lernsituationen anschauen						×	
5.1.3.5 Verhalten bei/nach Bewegung							
5.1.3.6 sofort ermahnt werden kann							
5.1.3.7 außerhalb des Unterrichts							
5.1.4 'Erziehung' Timos							
5.1.4.1 muss Heft Lehrperson zeigen (ordentlicher Umgang)					х		
5.1.4.2 Verhaltensstrategien entwickeln							
5.1.4.3 keinen direkten Kontakt mit Sascha							
5.1.4.4 Umgang mit Material thematisieren							
5.1.4.5 Wochenziele bezüglich seines Verhaltens							
5.1.4.6 bei Störung aus der Gruppe nehmen							

Kategoriensystem: 5. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten	45 (N=1)	46 (N=1)	47 (N=1)	48 (N=1)	49 (N=1)	50 (N=1)	51 (N=1)
5.1.4.7 Timo soll aufrecht hinsetzen							
5.1.4.8 Verhalten hat Auswirkungen auf andere							
5.1.5 Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung							
5.1.5.1 Zeichen bei Unverständnis							
5.1.5.2 an 'gesunden' Blickkontakt gewöhnen			×				
5.1.5.3 Wertschätzung/Interesse entgegenbringen				x			
5.1.5.4 Lob und/oder Ermutigung				х	х	х	
5.1.5.5 Selbstreflexion							
5.2 Zwischen Schüler- und Klassenebene							
5.2.1 Integration Timos in die Klasse							
5.2.1.1 neue Sitzposition			х				
5.2.1.2 Sitznachbar für Timo					х		x
5.2.1.3 Bestimmter Partner zum Nachfragen							
5.3 Auf Klassenebene							
5.3.1 Klassenraumgestaltung							
5.3.1.1 Vielfältige Sitzvarianten ermöglichen					17		
5.3.2 Umgang mit Störungen							
5.3.2.1 Transparenz bei Maßregelungen							,
5.3.2.2 nonverbale Signale und präventive Vorgehenweisen				x	x		
5.3.3 Unterrichtsgestaltung (Verbesserung der Aufmerksamkeit)							
5.3.3.1 Körperspannungsübung zur Verbesserung der Haltung							
5.3.3.2 Ziele/Arbeitsaufträge klar formulieren						n/a	
5.3.3.3 Mehr Lebensbezug							
5.3.3.4 Mitspracherechte Themenauswahl							
5.3.3.5 entdeckendes Lernen							
5.3.3.6 Konzentrationstraining							
5.3.3.7 mehr Einzelarbeit							
5.3.3.8 Bewegtes Lernen							
5.3.3.9 Schüler in das Unterrichtsgespräch einbeziehen							
5.3.3.10 Offener Unterricht							
5.3.3.11 Differenziertes Arbeitsmaterial			x				x
5.3.3.12 Methodenvielfalt			х				X

Kategoriensystem: 5. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten	45 (N=1)	46 (N=1)	47 (N=1)	48 (N=1)	49 (N=1)	50 (N=1)	51 (N=1)
5.3.3.13 'spannendere' Gestaltung				X			
5.3.4 Soziale Unterrichtsrahmung							
5.3.4.1 personenbezogenen Bewertungsmaßstab einführen							
5.3.4.2 Umgang mit Arbeitsmaterial thematisieren/bewerten				x			
5.3.4.3 Klassengespräch über Störungen und Außenseiter							
5.3.4.4 klare Strukturen und Regeln							
5.3.4.5 gemeinsam Klassenregeln festlegen							
5.3.4.6 Klassenklima verbessern							
5.3.4.7 Klassenrat		x					
5.3.4.8 Belohnungssystem							
5.3.4.9 Einführung von Gruppenaufgaben/-regeln			x				
5.3.4.10 Förderliche Fehlerkultur entwickeln					Į.		
5.4 Auf Schulebene							
5.4.1 Kooperation mit Kollegen/Sozialarbeitern							
5.4.1.1 als neutrale Person bei Gesprächen mit Timo							
5.4.1.2 zur Beratung/zum Gespräch		x					
5.4.2 Kooperation mit Kollegen							
5.4.2.1 Einheitlicher Umgang							
5.4.2.2 Abgleich von Beobachtungen	2					х	
5.4.2.3 Beratung							
5.5 Außerhalb der Schulebene: Elternhaus							
5.5.1 Kontakt zu Eltern (Elterngespräch)							
5.5.1.1 Elternabend							
5.5.1.2 Zur gemeinsamen Lösungssuche	x					х	
5.5.1.3 Zum Abgleich von Beobachtungen	x		х				13.
5.5.1.4 Zur Belehrung							
5.5.1.5 Zur Ergründung von Ursachen		х					- u

14. Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt habe und dass alle Stellen, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, eindeutig unter Angabe der Quellen als Entlehnung kenntliche gemacht worden sind. Im Falle der Aufbewahrung meiner Arbeit erkläre ich nicht mein Einverständnis, dass die Arbeit Benutzern zugänglich gemacht wird.

Klepsau, den 9.11.2020

Ort, Datum

Vor- und Zuname

Vicole Walz