

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 5 (2023)
Reichweite einer Pädagogik
sozio-emotionaler Entwicklungsförderung**

Bibliografie:

Liliana Tönnissen, Gabi Ricken,
Stephanie Wenck und Dennis Christian Hövel:
Beobachten lernen in Hamburg und Zürich:
Erprobung von Lehrkonzepten in unterschiedlichen
Seminar Kontexten.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 5 (5), 184-196.
<https://doi.org/10.35468/6021-13>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.eze-zeitschrift.net>
doi.org/10.35468/6021

ISSN 2941-1998 online
ISSN 2629-0170 print

Beobachten lernen in Hamburg und Zürich: Erprobung von Lehrkonzepten in unterschiedlichen Seminarkontexten

Liliana Tönnissen^{*1}, *Gabi Ricken*², *Stephanie Wenck*²
*und Dennis Christian Hövel*¹

¹Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Schweiz

²Universität Hamburg

***Korrespondenz:**

Liliana Tönnissen
liliana.toennissen@hfh.ch

Beitrag eingegangen: 23.12.2022
Beitrag angenommen: 04.04.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Dennis Hövel
<https://orcid.org/0000-0003-0933-2661>

Liliana Tönnissen
<https://orcid.org/0009-0009-0578-0708>

Abstract

Systematisches Beobachten gilt als prädestinierte Methode zur Gewinnung von Informationen über die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Hollenweger, 2021). Es ermöglicht, Interaktionen und Prozesse in Situationen und damit unterstützende bzw. behindernde Bedingungen direkt zu erfassen. In der Studie steht das Beobachten von Unterricht; konkret die Beobachtung von Prozessen der Klassenführung (KF) und der Lernunterstützung (LU) als Basis für die Erkennung von Lernbarrieren im Fokus. Eingesetzt wird ein Seminarkonzept mit Lernanlässen (Treatment), mit denen Studierende solche Prozesse beobachten lernen. Gefragt wird nach der *Spezifik*, die ein Lehrangebot enthalten muss, um eine hohe Beobachtungspräzision zu erreichen.

Die Treatmentgruppe ($N = 27$) wurde in einem experimentellen Design mit einer Kontrollgruppe ($N = 48$) verglichen. Studierende beider Gruppen verfügten über Vorwissen zur KF und LU und bearbeiteten vergleichbare Seminarbausteine zum Erwerb von methodischem Beobachtungswissen. Studierende der Treatmentgruppe vertieften *explizit* die spezifische Beobachtung von Klassenführungs- und Lernunterstützungsprozessen. Beide Gruppen fertigten vor und nach dem Seminar Beobachtungsprotokolle zu einem Unterrichtsvideo an. Die Protokolle der Treatmentgruppe enthielten im Posttest mehr Beobachtungen zu Interaktionen und Merkmalen der KF und LU als die der Kontrollgruppe. In diesen wurden andere, eher unsystematische Beobachtungen festgehalten. Daraus werden Konsequenzen für die Lehre abgeleitet und diskutiert.

Keywords

Beobachten von Unterricht, Klassenführung, Lernunterstützung, Erkennen von Lernbarrieren.

1 Einleitung

Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften gewinnen nicht nur in sonderpädagogischen, sondern in allen pädagogischen Kontexten an Bedeutung (Vock & Gronastaj, 2017). Diagnostisch kompetent zu sein, bedeutet Methoden zu beherrschen, Ergebnisse angemessen zu interpretieren, akkurat zu beurteilen und zu reflektieren (Karst, 2017; Kopmann, 2022). Mit der vorliegenden Studie wird untersucht, wie durch die Nutzung spezifischer Seminarbausteine und Lernanlässe Studierende der Heilpädagogik an der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich ihre Beobachtungskompetenzen präzisieren. Folgende Ausgangsüberlegungen sind relevant:

(1) Diagnostisches Arbeiten erfordert Kenntnisse über den diagnostischen Gegenstand. Im sonderpädagogisch-heilpädagogischen Kontext sind dies theoretische Annahmen über die Entstehung von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Sowohl Schulleistungsstudien als auch theoretische Arbeiten belegen, dass Lern- und Entwicklungsprozesse durch ein System von Bedingungen beeinflusst werden (Ricken, 2017). Folglich sind auch Schwierigkeiten in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in einem System von unterschiedlichen Faktoren zu verorten. Zum *diagnostischen Gegenstand* zählen somit auch Unterrichtssituationen, in denen individuelle Prozesse aller Akteur:innen interagieren: Lernprozesse der Lernenden und Prozesse, mit denen Lehrkräfte Unterricht führen und das Lernen unterstützen.

(2) Ansätze zur Lehrkräfteprofessionalisierung untersuchen, wie Handlungen von Lehrkräften Unterrichtsergebnisse beeinflussen (Blömeke et al., 2022). Angenommen wird, dass Wissen und Haltungen – als Dispositionen zu verstehen – und die Fähigkeit, relevante Prozesse im Unterricht zu identifizieren, theoretisch einzuordnen und angemessen handeln zu können, Unterrichtsprozesse bestimmen. Diese situationsspezifische Fähigkeit, Unterricht professionell wahrzunehmen, wird als zentrale Kompetenz von Lehrkräften verstanden. Sie ermöglicht eine Ausrichtung der Aufmerksamkeit und Interpretation von Unterrichtsereignissen, wodurch die Unterrichtsqualität maßgeblich beeinflusst wird (Sherin & van Es, 2009; Holodynski et al., 2017; König et al., 2022; Blömeke et al., 2022; Janeczko, Junker & Holodynski, 2022).

Klassenführungs- und lernunterstützende Prozesse gelten als besonders relevant. Ihre Bedeutung für den Erfolg von Lehr-Lernprozessen ist fach- und jahrgangübergreifend empirisch gut belegt (Janeczko, Junker & Holodynski, 2022). *Klassenführung (KF)* umfasst alle Prozesse der Schaffung und Aufrechterhaltung von Lernumgebungen, in denen Regeln und Routinen genutzt werden und Lehrkräfte die Prozesse in der Klasse verfolgen (Monitoring) und organisieren (prozessuale Strukturierung). *Lernunterstützung (LU)* meint alle Prozesse zur Aktivierung von Lernenden und die klar strukturierte Bereitstellung von Lernumgebungen (Holodynski et al. 2017).

(3) Aus einer *diagnostischen* Perspektive entspricht das professionelle Wahrnehmen dem Beobachten. Aus *sonderpädagogischer* Perspektive sind besonders potenzielle Barrieren in Unterrichtsprozessen zu identifizieren, die Lernprozesse und den Zugang zu Lernprozessen erschweren. Die Verwendung von Klassenführungs- und Lernunterstützungsmerkmalen bietet sich als Basis für systematische Beobachtungen von Barrieren in Lehr-Lernprozessen an und erweitert auf diese Weise die Analyse individueller Lernprozesse (Wenck & Ricken, 2020).

(4) Aktuell wird angenommen, dass die Fähigkeit, Prozesse der KF und LU wahrnehmen und interpretieren zu können, bereits im Lehramtsstudium angebahnt werden muss, und zwar über das Beobachten authentischer Unterrichtsszenen (Koschel & Weyland, 2020; Gippert

et al., 2022). Das Üben mit Videos verbessert die Wahrnehmung von LU und KF deutlich (Sunder, Todorova & Möller, 2016; Bönnte, Lense, Dicke & Leutner, 2019). Bisherige Studien nutzen dafür vor allem Videos aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht und fokussieren die LU im fachlichen Kontext (Sunder, Todorova & Möller, 2015 & 2016; Stefensky, Gold, Holodynski & Möller, 2015) und die Klassenführungsexpertise (Gold, Förster & Holodynski, 2013; Hellermann, Gold & Holodynski, 2015). Untersucht wird vor allem die Effektivität des Videoeinsatzes (Gippert et al., 2022; Helmke, 2012; Junker et al., 2022). Erste Seminarkonzepte und Selbstlernmodule, die in Lehramtsstudiengängen integriert werden können, liegen vor (Koschel & Weyland, 2020; Janeczko, Junker & Holodynski, 2022). In diesen Studien stehen diagnostische Fragestellung allerdings nicht explizit im Vordergrund. Den Ansatz des spezifischen Beobachtens von Merkmalen der KF und LU als Basis für das Identifizieren von potenziellen Lernbarrieren (Wenck & Ricken, 2020) zu nutzen, ist ein neuer Aspekt, der mit der darzustellenden Studie verfolgt wird.

(5) Kinder und Jugendliche, bei denen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten bzw. Behinderung und Schwierigkeiten im sozio-emotionalen Bereich angenommen werden, erfahren in der Schule oft eine fehlende Passung zwischen Anforderungen und ihren Handlungsmöglichkeiten (Matthes, 2019). Lernhandeln ist nicht in erwarteter Weise möglich; Kinder beginnen Prozesse nicht oder beenden sie vorzeitig. Fehlendes Vorwissen oder Probleme in der Motivation und Handlungsregulation (Matthes, 2019) bedingen als störend empfundenen Verhalten. Störungen entstehen auch durch Schwächen in der KF und LU, so dass der Beobachtung dieser Merkmale gerade auch im Kontext der sozial-emotionalen Entwicklung eine besondere Bedeutung zukommt. Wilson, Lipsey und Derzon (2003) belegen mit einer Metaanalyse die Effekte des Einsatzes von gezielten Klassenführungsstrategien auf externalisierende Verhaltensprobleme und ermittelten aus 45 Studien eine durchschnittliche Effektstärke von $d = 0,43$.

Von diesen Überlegungen ausgehend geht es im Folgenden um die Frage, wie Studierende spezifische Beobachtungskompetenzen bezogen auf Barrieren erwerben. Diese Frage erfordert eine besondere Aufmerksamkeit, da vor allem Noviz:innen dazu neigen, Schulschwierigkeiten und Schwierigkeiten im sozial-emotionalen Bereich ausschließlich beim Kind festzumachen und Umweltfaktoren auszublenden (Thiel, 2021). Der Bereich der beobachteten Komponenten muss also explizit erweitert werden. Außerdem zeigen Seminarevaluationen und Semesterarbeiten z. B. an der HfH Zürich, dass die Vermittlung von Beobachtungswissen und ein allgemeines Üben nicht ausreichen, um präzise Beobachtungsergebnisse zu erhalten. Studierende beobachteten trotz der Erarbeitung im Seminar mehrheitlich ohne Kriterien, fassten Beobachtungsprotokolle unpräzise ab und generierten so diagnostisch kaum verwertbare Daten.

2 Fragestellung

Die Studie untersucht die Wirksamkeit eines Seminarkonzepts bezüglich der Entwicklung der Beobachtungskompetenzen angehender Lehrpersonen für Heil- und Sonderpädagogik an der HfH Zürich.

Vier Erweiterungen ergänzen die Studien zum Beobachtungslernen und zur Entwicklung der professionellen Wahrnehmung:

Erstens ist das Beobachtenlernen in ein diagnostisches Modul eingebettet und stellt nicht nur einen einzelnen Kurs wie in Punkt (4) dar.

Zweitens verfügen Studierende an der HfH durch ihren vorhergehenden Studienabschluss und Berufserfahrungen über Kenntnisse zur KF und LU. Das ermöglicht zu prüfen, ob diese Vorkenntnisse bereits eine präzise Beobachtung der Unterrichtsprozesse erlauben oder ob erst *ein gezieltes Üben (Interventionsphase B) zu besseren Beobachtungsergebnissen führt. Es wird vermutet, dass ein explizites Erarbeiten und Üben der Beobachtungskategorien die Qualität der Beobachtungen steigern.*

Drittens wird das Erkennen von KF und LU im Seminar um die Beurteilung der Lehr- Lernsituation im Hinblick auf Lernbarrieren erweitert.

Viertens wird ein Seminarkonzept in die Lehre an der HfH integriert, welches an der Universität Hamburg für ein Diagnostikmodul im Lehramt Sonderpädagogik systematisch entwickelt und evaluiert wurde (Ricken & Wenck, 2023). Damit wird Entwicklungsarbeit in einen anderen Lehrkontext transferiert und die Evaluation des Konzepts außerhalb der entwickelnden Arbeitsgruppe an der Universität Hamburg ermöglicht.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe bilden 75 Teilzeitstudierende im Master Schulische Heilpädagogik der HfH, die als Lehrpersonen in der Kindergarten-, Primar- oder Sekundarstufe tätig sind. Sie verfügen über einen Bachelorabschluss und mehrjährige Berufspraxis. Als Lehrpersonen haben sie Übung darin, Schüler:innen zu beobachten, ihr Können und ihre Entwicklung einzuschätzen und Unterricht zu planen.

Im Modul Diagnostik, Förderung und Partizipation der HfH finden Parallelkurse statt, aus denen die Kontroll- (KG) und Treatmentgruppe (TG) gebildet wurden. Um möglichst zufällig zu verteilen, erfolgte die Zuteilung der Studierenden zu den Gruppen nach der alphabetischen Reihenfolge der Nachnamen (KG = 48 TN, TG=27 TN).

3.2 Studiendesign

Die Überprüfung der Hypothese erfolgte mittels eines experimentellen Prä-Post-Designs. An zwei Messpunkten (t1 und t2) haben Studierende ihre Beobachtungen zu einer Unterrichtsvideosequenz als Annotationen (abhängige Variable) verschriftlicht.

Die erhobenen Daten zum Messpunkt t1 dienten als Grundrate. Zwischen den beiden Messpunkten fand eine Interventionsphase statt. Die Intervention bestand aus zwei Teilen (Phase A und B) zum Thema Beobachten. Die Phase B wurde zwischen Treatment- und Kontrollgruppe variiert (unabhängige Variable).

Das gesamte Seminar umfasste für alle TN fünf ECTS und erstreckte sich über 12 Wochen mit fünf Sitzungen zu je fünf Lektionen im Abstand von zwei bis drei Wochen. Zwischen den Sitzungen fand ein Selbststudium statt, in dem die Inhalte der Sitzungen vor- und nachbereitet wurden. Wie in der Abbildung 1 ersichtlich, erfolgte die skizzierte Intervention in der Sitzung vier, der erste Messpunkt (t1) zwischen Sitzung drei und vier und der zweite Messpunkt (t2) nach Sitzung vier.

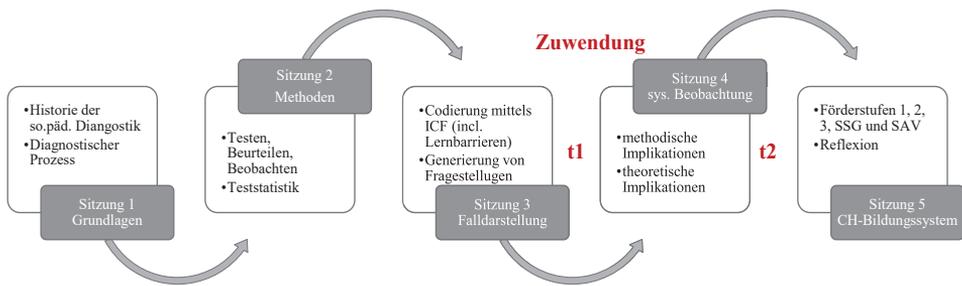


Abb. 1: Semesterablauf

Alle Studierenden der TG und der KG besuchten eine Vorlesung mit einem anschließenden Seminar über fünf Lektionen. Die Kursleitungen bestanden aus Dozierenden (2 TG, 6 KG) des Diagnostikmoduls an der HfH. Eine einheitliche Einarbeitung und die Verwendung der gleichen Unterrichtsmaterialien stellten sicher, dass in allen Kursgruppen die folgenden Inhalte vermittelt wurden:

Phase A in allen Seminargruppen: Zur Vorbereitung lasen sich alle TN in das Thema: „Informationsgewinnung im Rahmen förderdiagnostischer Praxis mit dem Ziel der Kompetenzförderung“ nach Bundschuh und Winkler (2019) ein. In der Veranstaltung wurde die Bedeutung der Beobachtung in der sonderpädagogischen Diagnostik und Intervention erarbeitet. Die Verhaltensbeobachtung als bedeutsames Instrument im sozio-emotionalen Bereich wurde in ihre Facetten aufgefächert: wissenschaftlich orientierte Beobachtung versus Alltagsbeobachtung. Zielgerichtetheit, Differenziertheit und Objektivität wurden besprochen. Die Güte der Beobachtung und typische Beobachtungsfehler wurden erläutert.

Phase B in der Kontrollgruppe: Zur Vorbereitung auf das Seminar schrieben die Studierenden Beobachtungen zu einer als problematisch eingestufte Lernsituation eines Kindes auf. Im Seminar wurden die Beobachtungen mit Peers und der Kursleitung diskutiert und reflektiert. Insbesondere wurde die Güte der Beobachtung auf der Basis des erworbenen Wissens, das heisst hinsichtlich der Urteilsübereinstimmung und Validität bewertet.

Phase B in der Treatmentgruppe: Im Seminar beschäftigten sich die TN mit zwei Aufgaben in Anlehnung an die Seminarbausteine, die in der Universität Hamburg für das Seminar „Diagnostik – Analyse erschwerter Lern- und Entwicklungsbedingungen“ entwickelt wurden (Ricken et al., Seminarkonzept, 2021). Im ersten Baustein wurde mit dem Text von Fisseni (2004) der Einfluss der Sprache auf das Abfassen von Beobachtungen behandelt. Im zweiten Baustein wurden Lernbarrieren in Unterrichtssituationen thematisiert, die auf mangelhafte oder fehlende Maßnahmen der KF und LU zurückzuführen sind. Dazu wurden die Merkmale der KF und LU operationalisiert, Beobachtungskategorien entworfen und als Instrument zur Analyse von Lehr-Lernsituationen erprobt. Damit standen den Studierenden Indikatoren zur Verfügung, mit denen sie konkrete Handlungen zur KF und LU beobachten konnten.

Tab. 1: Operationalisierung der Beobachtungsmerkmale zu „Klassenführung“ und „Lernunterstützung“

Klassenführung	Monitoring	<ul style="list-style-type: none"> • Allgegenwärtigkeit (den Überblick behalten und parallele Unterrichtsprozesse gleichzeitig steuern) • Reaktion auf Störungen (zur richtigen Zeit, an die richtigen Person gerichtet, in angemessener Intensität, ohne den Unterrichtsverlauf zu stören auf Störungen reagieren) • Feedback (den Schüler:innen positive Präsenz durch Feedback vermitteln)
	Prozessuale Strukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Übergänge (für reibungslose Übergängen zwischen Unterrichtsaktivitäten sorgen) • Tempo (für ein angemessenes Tempo bei Unterrichtsaktivitäten sorgen, das dem Lerntempo der Schüler:innen angepasst ist) • Gruppenmobilisierung und Beschäftigungsradius (dafür sorgen, dass die Schüler:innen beschäftigt sind)
	Regeln und Routinen	<ul style="list-style-type: none"> • Etablieren und Einhalten von Regeln und Routinen (der Unterrichtsverlauf lässt erkennen, dass es etablierte Regeln und Routinen gibt, die auch ohne Aufforderung eingehalten werden, ggf. wird deren Einhaltung eingefordert)
Lernunterstützung	Kognitive Aktivierung	<ul style="list-style-type: none"> • Exploration von Schülervorstellungen (bisherige Vorstellungen und deren ggf. eingeschränkte Erklärungsmacht verdeutlichen; Aufbau angemessener Konzepte anbahnen) • Kommunikationskultur für Austausch (Ideen begründen und diskutieren lassen) • Transfer von Wissen (Anwendung erworbener Konzepte in multiplen Kontexten, Verallgemeinerungen vornehmen lassen)
	Inhaltliche Strukturierung	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltliche Klarheit (Klarheit von Äußerungen der Lehrkraft und der Schüler:innen wird sichergestellt, Klarheit von Lerninhalten und Aufgabenstellungen wird sichergestellt) • Zielklarheit (es wird sichergestellt, dass Schüler:innen das Ziel einer Unterrichtsaktivität klar ist) • Maßnahmen zur Veranschaulichung (zum Beispiel mündlicher Gesprächsbeiträge), Hervorhebung und Zusammenfassung (zum Beispiel wichtiger Aussagen im Gespräch)

3.3 Erhebungsinstrument

Die Beobachtungen wurden über Annotationen zu einer Videosequenz erfasst. Genutzt wurden die ersten 12 Minuten des Unterrichtsvideos *Grundschule, 4. Klasse, HSU vom 30.4.2019* der Plattform „Unterricht Online“ der Ludwig-Maximilians-Universität München (verfügbar unter: <https://unterrichtonline.org/>). Das Video enthält Szenen zu den Unterrichtsmerkmalen. Die Zuordnungen wurden durch fünf Personen vorgenommen. Im Ergebnis eines Konsensratings wurde eine Masterlösung erstellt.

3.4 Datenerhebung

Zum Messpunkt t1, eine Woche vor der Veranstaltung, und zum Messpunkt t2, in der Woche nach der Seminarveranstaltungen wurde die Unterrichtssequenz je zwei Mal angeschaut. Nach dem ersten Durchgang sollte protokolliert werden, was beim Beobachten auffiel (*Video-Zeit 1*). Für den zweiten Durchgang wurden die TN angewiesen das Video jeweils anzuhalten, um Beobachtungen zu den jeweiligen Timecodes im Video (*Annotationen*) zu protokollieren.

Die Annotationen wurden in ein Beobachtungsprotokoll kopiert. Im Anschluss an die beiden Videodurchgänge sollten die TN zum Messpunkt t1 eine Reflexion über die Veränderungen ihrer Beobachtung vom ersten zum zweiten Durchgang abfassen (*Forscher-Zeit zu t1*). Zum Messpunkt t2 wurden sie aufgefordert, ihre Beobachtungen vor und nach der Seminarveranstaltung zu vergleichen (*Forscher-Zeit zu t2*). Die Protokolle bestanden aus den Elementen: 1) *Notizen Video-Zeit 1*: Stichworte 2) *Annotationen*: Beobachtungen 3) *Forscher-Zeit*: Reflexion der wahrgenommenen Veränderungen. Das galt für die Studierenden der TG und der KG.

3.5 Datenanalyse

Alle 150 Beobachtungsprotokolle mit den Annotationen wurden von zwei eingearbeiteten wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen mit einer ausgewiesenen Expertise in KF und LU eingestuft. Drei Kategorien *Klassenführung (KF)*, *Lernunterstützung (LU)* und *Sonstiges* wurden deduktiv gebildet. In einer Tabelle wurde die Anzahl der Nennungen zu den genannten Kategorien aufgeführt. Beobachtungen, die auf keine der beiden Merkmale zutrafen, wurden der Kategorie *Sonstige* zugeordnet. Die Rohwerte beider wurden einer Interrater-Reliabilitätsprüfung mittels Pearson Korrelation unterzogen. Die Werte für t1 lagen zwischen $r = .61$ bis $.76$. Aufgrund der niedrigen Übereinstimmung wurde ein Konsensrating durchgeführt. Im Konsensrating wurde ermittelt, dass der Schreibstil der Studierenden die Zuordnung beeinflusste. Die dadurch entstandene Inkonsistenz konnte bei 32 Files eliminiert werden. Nach Durchführung des Konsensratings zeigte die Pearson-Korrelation Werte zwischen $r = .83$ bis $.88$.

Für die weiteren Analysen wurden die Rohdaten beider Personen gemittelt. Die Überprüfung möglicher Treatmenteffekte erfolgte mit Hilfe einer zweifaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA), wobei Faktor eins die Messwiederholung und Faktor zwei die Gruppenzugehörigkeit darstellte. Die Fehlervarianzhomogenitäts-Voraussetzungen zur Messwiederholungsanalyse (Bortz, 2005, S. 354) wurde mittels Mauchly-Tests auf Sphärizität geprüft, die bei nicht-signifikantem Chi-Quadrat als gegeben angesehen werden konnte (Bortz, 2005).

Zur Bestimmung der Effektstärken wurde das Partielle Eta-Quadrat (η^2) bestimmt sowie Cohen's d (1988) für die Gruppenunterschiede in den Mittelwerten der abhängigen Variable (drei Ausprägungen) zu t1 sowie ein um die Vortestunterschiede korrigiertes d (Klauer, 1993) zu t2 berechnet. Entlang der Klassifikation von Cohen (1988) wird Werten zwischen $d \geq 0.2$ und $\eta^2 \geq .01$ eine kleine, von $d \geq 0.5$ und $\eta^2 \geq .06$ eine mittlere und von $d \geq 0.8$ und $\eta^2 \geq .14$ eine große praktische Bedeutsamkeit zugeschrieben.

4 Ergebnisse

Die Mittelwerte der Häufigkeiten im Video identifizierter Facetten bzw. Merkmale zur KF und zur LU steigen von der Prä- zur Post-Erhebung in der TG an, während die Mittelwerte der KG unverändert bleiben (Abbildung 2).

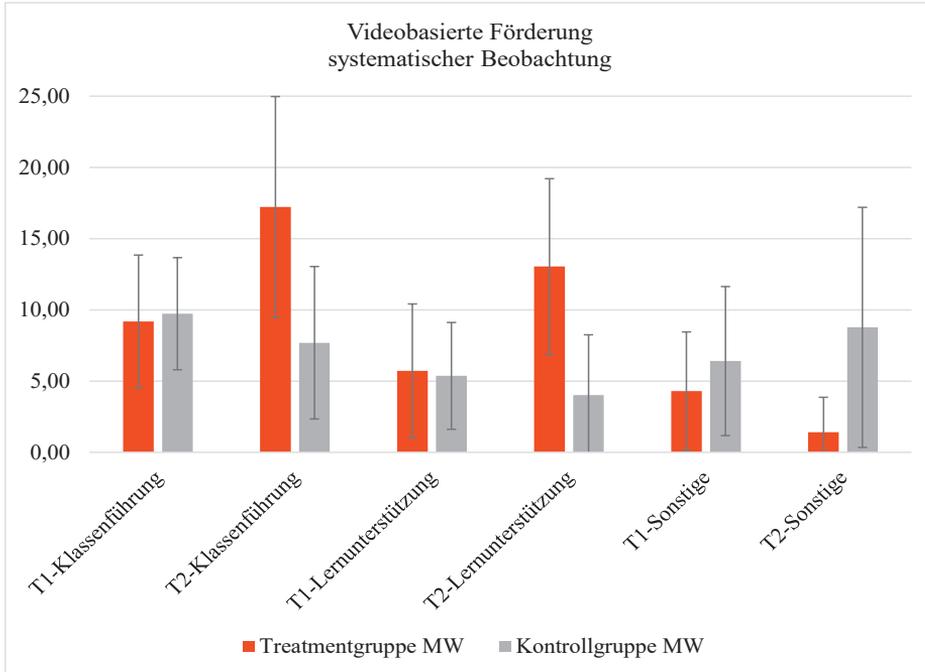


Abb. 2: Deskriptive und Inferenzstatische Ergebnisse

Tabelle 2 enthält die statistischen Kennwerte. Für die abhängige Variable Annotationen mit den Ausprägungen *KF*, *LU* und *Sonstiges* zeigt sich ein nicht-signifikantes Chi-Quadrat, sodass die Voraussetzungen für die Messwiederholungsanalyse gegeben sind. Die ANOVA für die Interaktion Gruppenzugehörigkeit mal Zeit zeigt einen signifikanten Zuwendungseffekt sowohl für den Aspekt *KF* ($F(1, 73) = 64.769, p < .001, \eta^2 = .470, 95\% \text{ KI für } \eta^2 [.717, .247]$) als auch für den Aspekt *LU* ($F(1, 73) = 56.624, p < .001, \eta^2 = .437, 95\% \text{ KI für } \eta^2 [.684, .190]$) zugunsten der TG. Im Vergleich zur KG, die nicht an dem spezifischen Theorieinput teilgenommen hat, veränderten sich die systematische Beobachtung der *KF* ($d_{\text{korr}} = 1.51$) und der *LU* ($d_{\text{korr}} = 1.80$) mit großer Effektstärke.

Tab. 2: Deskriptive und Inferenzstatische Ergebnisse

	Treatmentgruppe		Kontrollgruppe		Zeit * Gruppe				
	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	η^2	<i>d</i>	<i>KI 95% d</i>	
T1-Klassenführung	9.19	4.66	9.73	3.94	<.001	.470	-0.13	1.77	1.25
T2-Klassenführung	17.22	7.75	7.69	5.35			1.51		
T1-Lernunterstützung	5.72	4.69	5.37	3.75	<.001	.437	0.09	2.07	1.54
T2-Lernunterstützung	13.04	6.17	4.02	4.23			1.80		
T1-Sonstige	4.30	4.16	6.41	5.23	<.001	.145	-0.43	-0.84	-1.29
T2-Sonstige	1.41	2.45	8.77	8.43			-1.06		

Anmerkungen: Für die Posttest-Unterschiede wurde Cohens *d* um die Vortestunterschiede korrigiert.

Während die Anzahl der subjektiven Alltagsbeobachtungen, die unter *Sonstiges* erfasst wurden, in der TG vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zurückgingen, nahmen sie in der KG zu. Auch hier zeigt die ANOVA-Analyse einen überzufälligen Interaktionseffekt ($F(1, 73) = 12.359, p < .001, \eta^2 = .145, 95\% \text{ KI für } \eta^2 [.388, -.098]$) mit einer Effektstärke ($d_{\text{korr}} = 1.06$) von großer praktischer Bedeutsamkeit.

Die Annotationen zum Messpunkt t1 geben Einblick in die Beobachtungskompetenz, die Studierenden aufgrund ihres Vorwissens und ihrer Berufserfahrung in die Seminare mitbringen. Die Annotationen bezogen sich mehr auf die KF als auf die LU. Die TN fokussierten das Lehrpersonenverhalten oder das Verhalten der Kinder. Interaktionen wurden selten registriert. Unterrichtselemente wie Rituale und Sozialformen in der gezeigten Videosequenz wurden von allen Studierenden wahrgenommen.

Die reibungslosen Unterrichtsabläufe beispielsweise wurden von einigen TN als beeindruckend beschrieben und von anderen wiederum für ihren Geschmack als zu rigid, je nach eigener Präferenz. Alle TN haben Elemente der KF beobachtet und beschrieben. Bei den Beobachtungen zur LU fällt hingegen auf, dass über die Hälfte der TN höchstens 5 und einige keine Nennungen protokollierten. Fachliche Inputs und Hilfestellungen der Lehrperson in der Videosequenz wurden wenig erkannt oder als irrelevant eingestuft. Die Nennungen, welche unter *Sonstiges* gezählt wurden, bewegten sich zum Messpunkt t1 zwischen 0 und 15 Nennungen. Zum Messpunkt t2 minimierten sie sich in der TG auf 0-3 Nennungen, während die die Nennungen zu beiden Unterrichtsmerkmalen signifikant anstiegen. Bei den Annotationen fielen in der TG die sprachlichen Veränderungen auf. Durch den Fokus auf die Unterrichtsmerkmale, wurde das Unterrichtsgeschehen breiter facettiert wahrgenommen. Die Aussagen waren präziser, da sie vermehrt theoriegeleitet und unter Benutzung von Fachvokabular erfolgten.

Bei der KG zeichnete sich zum Messpunkt t2 ein anderes Bild ab. Bezüglich der *Klassenführung* nahm bei der Hälfte der TN die Anzahl der Nennungen moderat zu. Bei der anderen Hälfte blieb sie gleich oder nahm sogar ab. Bezüglich der *Lernunterstützung* hat sich die Anzahl der Nennungen kaum verändert und zu *Sonstiges* nahm sie paradoxerweise deutlich zu. Werden die Effekte im Hinblick auf die oben beschriebene Intervention betrachtet, ist festzustellen, dass die spezifische Erarbeitung der Merkmale der KF und LU in der TG zu einer häufigeren Wahrnehmung der Interaktionen in der Videosequenz führte. Bei der KG hatte die Intervention, die bis auf die Einführung der Unterrichtskriterien aus den gleichen Elementen bestand, den Effekt, dass sich die Studierenden bemühten, die gelernten Gütekriterien wie Objektivität umzusetzen, indem sie nicht interpretierten. Der Fokus lag auf detaillierten Beschreibungen einzelner Kinder, die unter *Sonstiges* eingeordnet werden mussten. Kompetenztheoretisch betrachtet bleiben die Studierenden der KG auf der Beschreibungsebene und interpretieren nicht theoriegeleitet.

Damit werden Effekte sichtbar, die darauf hindeuten, dass erst durch die explizite Konzentration auf KF und LU, lernrelevante Interaktionen beschrieben werden können, die das Erkennen von Barrieren anbahnen.

5 Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Studie war es, die Vermittlung von Beobachtungskompetenzen in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen für Sonderpädagogik unter die Lupe zu nehmen und daraus mögliche Implikationen für die Lehre abzuleiten. Die Hypothese, dass die Einführung von Kriterien zur KF und LU und ein gezieltes Erarbeiten und Üben (Phase B) zu präziseren Beobachtungsergebnissen führt, kann anhand der Daten gestützt werden. Das bedeutet, dass die spezifische Beobachtungs- oder Wahrnehmungsfähigkeit explizit durch eine theoretische Aufbereitung und Übungsphase entwickelt werden muss. Eine allgemeine methodische Erarbeitung reicht trotz der Vorkenntnisse der TN zu den Unterrichtsmerkmalen nicht aus, um fokussiert zu beobachten. Dies erscheint aber relevant, um potenzielle Lernbarrieren in Lehr-Lernsituationen zu identifizieren.

Die Lehre der sonderpädagogischen Diagnostik beruht auf der Vermittlung von Methoden und Instrumenten, welche die Passungsschwierigkeiten zwischen den schulischen Anforderungen und eigenen Lernmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu analysieren gestatten. Die Nöte, Schwierigkeiten und biographischen Verletzungen müssen in der sonderpädagogischen Diagnostik gleichermaßen wie Störfaktoren in der Schule, im Unterricht und im familiären Umfeld analysiert werden (Bundschuh & Winkler, 2019).

Trotz des Wissens über Unterrichtsmerkmale und die Bedeutung von Interaktionen zeigen die Ergebnisse der KG, dass die Beobachtungen der Studierenden selten auf lernfördernde oder lernhindernde Bedingungen und ihre Auswirkungen ausgerichtet wurden. Sie fokussierten meistens isoliert die Handlungen der Lehrperson oder die Verhaltensweisen einzelner Kinder. Zum Beispiel wurde häufig festgehalten, dass ein Junge Klatschbewegungen in Richtung eines anderen Jungen machte. Weil die Reaktion der Lehrperson darauf in der Beobachtung unberücksichtigt blieb, wurde das Verhalten als Störung interpretiert. In der Szene fährt die Lehrperson jedoch mit dem Unterricht fort, der Junge hört von selbst auf, und es kommt eben zu keiner Unterrichtsstörung. Oder anders ausgedrückt: Die Lehrkraft interveniert, indem sie den Jungen kurz anschaut, aber die Unterrichtsaktivität insgesamt nicht unterbricht. Damit reagiert sie angemessen auf eine Störung, was so von den TN offenbar nicht wahrgenommen wurde.

Im Vergleich dazu kommt es in der TG durch den Fokus auf die beiden Unterrichtsmerkmale KF und LU zu einem deutlichen Anstieg der Beobachtungen zu lernrelevantem Unterrichtsgeschehen.

Mit der Studie wurde die Vermittlung von Beobachtungskompetenzen in der Hochschullehre auf den Prüfstein gestellt. Sie zeigt, dass Beobachtungsseminare, die das notwendige Handwerkszeug vermitteln, eine oft sehr „technische“ Wirkung haben. Die Erkenntnisse über die wissenschaftliche Beobachtung zur systematischen Informationsgewinnung und ihrer Güte ermöglichte vielen Studierenden, den Unterschied zwischen Interpretationen und der Beschreibung von tatsächlich beobachtetem Verhalten bewusster zu identifizieren. In der Folge bemühten sie sich, nur noch zu beobachten und nicht mehr zu interpretieren. Bei der KG zeigte sich, dass die TN gewissermaßen genau an diesem Punkt stehen geblieben sind und sich auf Kinder konzentrieren.

Die Ergebnisse der TG zeigen, dass der nächste Schritt, das Beobachtete fachspezifisch und fundiert zu interpretieren – vor allem im Hinblick auf ein System wirkender Bedingungen (Unterrichtsmerkmale) – ebenfalls in der Lehre angestoßen und geübt werden muss, um diagnostisch verwertbare Daten zu generieren.

6 Ausblick

Die Studie weist auf eine wesentliche Bedingung für die sonderpädagogisch-diagnostische Professionalisierung hin: Spezifische Beobachtungskompetenzen müssen spezifisch entwickelt werden. Das betrifft die Ausrichtung der Aufmerksamkeit und die theoretische Interpretation. Vorhandenes Vorwissen wird offenbar nicht ausreichend aktiviert, um den Unterricht insgesamt wahrzunehmen. Damit überträgt sich theoretisches Wissen nicht automatisch auf diagnostische Prozesse. Ob dies ein Effekt der vorbereiteten Fokussierung auf die Beobachtungsaspekte, also der jeweiligen Aufgaben ist, und ob weitere Beobachtermerkmale eine Rolle spielen, muss durch weitere Studien geprüft werden.

Die Seminaraufbau durch die jeweiligen Phasen A und B erlaubt einerseits eine Zuordnung der Effekte zu den Variationen in Phase B. Damit lässt sich eine Hypothese über wirkende Seminarbedingungen formulieren. Andererseits sind durch die Einbettung beider Phasen in ein Modul andere konfundierende Bedingungen nicht auszuschließen, so dass die Studie zu wiederholen ist.

In den Reflexionen wurde in der TG verschriftlicht, welchen Effekt die Erkenntnis über das kriteriengeleitete Beobachten auf die eigene Wahrnehmung und den professionellen Habitus hatte. Eine qualitative Auswertung der Daten könnte Aufschluss darüber geben, wie sich die Bewusstwerdung über die Wirkung von kriteriengeleiteten Unterrichtsbeobachtungen auf die Professionalisierung der Studierenden auswirken kann.

Für die Weiterentwicklung der Lehre in der sonderpädagogischen Diagnostik ergeben sich aus der Studie zwei Implikationen: 1. Zielgerichtete Beobachtungen und Interpretationen und damit das Generieren spezifischer Daten müssen angestossen und geübt werden. 2. Explizit müssen Unterrichtsbedingungen, insbesondere vor dem Hintergrund, dass sie Barrieren darstellen können, fokussiert werden, damit auch „sonderpädagogische Analysen“ systemisch ausgerichtet werden.

Damit wurde ein breites Untersuchungsfeld aufgefächert, das auf die sonderpädagogische und diagnostische Professionalisierung abzielt. In Hamburg werden unter Berücksichtigung der Ergebnisse der vorliegenden Studie die Seminarbausteine überarbeitet und im Seminarverlauf geprüft werden, welche konkreten Beobachtungsaufgaben das Erkennen der Merkmale besonders verbessern und wodurch die Erkennung von Barrieren gesteigert werden kann.

Literaturverzeichnis

- Bönte, J., Lense, G., Dicke, T., & Leutner, D. (2019). Inszenierte Unterrichtsvideovignetten zur Förderung des Wissens um Klassenführung von (angehenden) Lehrkräften. In H. Angenent, B. Heidkamp & D. Kergel (Hrsg.), *Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter* (S. 241–257). Springer.
- Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G., & König, J. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction*, 79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600>
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer.
- Bundschuh, K., & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (9., überarb. Ausgabe). Ernst Reinhardt.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Ausg.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Hogrefe.
- Gippert, C., Hörter, P., Junker, R., & Holodynski, M. (2022). Professional vision of teaching as focus-specific or focus-integrated skill – conceptual considerations and video-based assessment. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103797>

- Gold, B., Förster, S., & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 141–155. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000100>
- Hellermann, C., Gold, B., & Holodynski, M. (April 2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(2), 97–109. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000129>
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerverprofessionalität: Diagnose, Evaluation* (4., aktual. Ausg.). Kallmeyer.
- Hollenweger, J. (2021). ICF als gemeinsame konzeptuelle Grundlage. In A. Kunz, R. Luder, & C. M. Bösch, *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 33–56). Verlag Hep.
- Holodynski, M., Meschede, N., Junker, R., & Zucker, V. (2022). Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung - eine Einführung. In R. Junker, V. Zucker, M. Oellers, T. Rauterberg, S. Konjer, N. Meschede, & M. Holodynski, *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 7–15). Waxmann.
- Janezcko, J., Junker, R., & Holodynski, M. (2022). *Digitales Lernmodul zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung*. Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung der Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Junker, R. (2022). *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung*. Waxmann.
- Karst, K. (2017). Akkurate Urteile – die Ansätze von Schrader (1989) und McElvany et al. (2009). In A. Südkamp, & A.-K. Praetorius, *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften* (S. 21–24). Waxmann.
- Klauer, K. (1993). *Denktraining für Jugendliche. Ein Programm zur intellektuellen Förderung. Handanweisung*. Hogrefe.
- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A.-K., Yang, X., & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>
- Kopmann, H. (2022). Zwischen Anspruch und Alltäglichkeit: Konzeptuelle und unterrichtspraktische Perspektiven auf eine inklusive Diagnostik. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 3. <https://doi.org/10.25656/01:25442>
- Koschel, W., & Weyland, U. (2020). Seminararkonzept zur videogestützten Lehre im beruflichen Lehramtsstudium unter dem Analysefokus „Umgang mit Heterogenität“. *Herausforderung Lehrer_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3, 283–301. <https://doi.org/10.4119/hlz-2556>
- Matthes, G. (2019). *Förderkonzepte einfühlsam und gelingend. Psychologische Grundlagen und Methoden der Entwicklung individueller Förderkonzepte*. Verlag Modernes Lernen.
- Ricken, G. (2017). Kompetent sein für Inklusive Schulen heisst auch Diagnostizieren lernen. In M. Gercke, S. Opalinski, & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion* (S. 187–199). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17084-4_12
- Ricken, G., & Wenck, S. (2023). Systematisches Beobachten von Unterrichtsprozessen als Basis für die Erkennung von Lernbarrieren. In G. Kaiser, E. Arnold, & J. Doll (Hrsg.), *Innovative Ansätze zur Veränderung der Lehrkräfteausbildung*. Manuskript in Vorbereitung.
- Sherin, M. G., & van Es, E. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60, 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Steffensky, M., Gold, B., Holodynski, M., & Möller, K. (2015). Professional vision of classroom management and learning support in science classrooms. Does professional vision differ across general and content-specific classroom interactions? *International journal of science and mathematics education*, 13(2), 351–368. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9607-0>
- Sunder, C., Todorova, M., & Möller, K. (2016). Kann die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Sachunterrichtsstudierenden trainiert werden? Konzeption und Erprobung einer Intervention mit Videos aus dem naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 22(1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s40573-015-0037-5>
- Thiel, F. (2021). Herausforderungen des Klassenmanagements – Störungsprävention und -intervention im Unterricht. *SchulVerwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 9, 67–70.
- Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Friedrich Ebert Stiftung.
- Wenck, S., & Ricken, G. (2020). ErLe – Erkennen von Lernbarrieren in Textvignetten. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, G. Bruns, B. Ehl, & N. Jansen, *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 240–245). Klinkhardt.
- Wilson, S., Lipsey, M., & Derzon, J. (2003). The effects of schoolbased information processing interventions on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 138–149. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.1.136>