

Praktische Unterrichtsforschung

Autor(en): **Cornbleth, Catherine**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Infos & Akzente**

Band (Jahr): **8 (2001)**

Heft 4

PDF erstellt am: **17.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-917408>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Beobachtungen im Klassenzimmer

Praktische Unterrichtsforschung

Seit Jahren beschäftigt sich die amerikanische Professorin Catherine Cornbleth mit Curriculumforschung: Ihr Interesse gilt nicht in erster Linie dem, was in den Lehrplänen steht, sondern dem «praktizierten Lehrplan» - dem nämlich, was Schülerinnen und Schüler im Unterricht wirklich lernen und was ihnen durch die Art und Weise, wie Schule organisiert ist, auch an sozialem Wissen vermittelt wird. Im vorliegenden Beitrag zeigt Cornbleth auf, wie Studierende in der Ausbildung, aber auch interessierte Lehrpersonen den eigenen Unterricht erforschen können.

Von Catherine Cornbleth

Aus dem Englischen von Daniel Ammann

Versuchen Sie sich vorzustellen, wie viele Fernsehfilme Sie schon gesehen haben. Oder Filme im Kino. Oder welche Theaterstücke und Konzerte Sie besucht haben. Oder Sportveranstaltungen. Auch wenn wir an solchen Veranstaltungen teilnehmen, beherrschen wir das, was uns vorgeführt wird, noch lange nicht. Wir sind nicht deshalb Schauspielerinnen, Musiker oder Sportlerinnen, weil wir uns dafür begeistern. Auch keine Regisseurinnen, Bühnenausstatter oder Trainer. Warum meinen nun aber doch zahlreiche angehende und frisch ausgebildete Lehrkräfte, sie könnten problemlos unterrichten, indem sie sich auf ihre jahrelangen Erfahrungen als Schülerinnen und Schüler berufen?

Ziemlich häufig – zumindest in den Vereinigten Staaten – trifft man auf angehende und junge Lehrkräfte, die der Ansicht sind, punkto Unterricht oder Arbeit im Schulzimmer müsse man ihnen nicht mehr viel beibringen – vielleicht mit Ausnahme organisatorischer Belange. Sie vergessen, dass sie in der Rolle von Schülerinnen und Schülern waren und nur am Rand mitbekamen, was sich hinter den Kulissen abspielte und den Auftritt der Unterrichtsprofis als so selbstverständlich und problemlos erscheinen liess. Erst wenn zukünftige Lehrkräfte ein Be-

wusstsein für diesen blinden Fleck haben, entwickeln sie Interesse und Neugier, mehr über den Unterricht aus Sicht der Lehrpersonen zu erfahren. Damit ist der Weg offen, sich das Werkzeug für das eigene Unterrichten anzueignen.

Elemente des Wissensfundus, auf dem die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen beruht

- **Autorität oder Tradition.** Man befasst sich mit der Tradition der Schule, ihren Werthaltungen und herkömmlichen Methoden, und lernt, wie «man es immer schon machte». Zum Beispiel: Jahreszahlen auswendig lernen, Diktate schreiben
- **Folklore.** Man nimmt die informellen Ratschläge zur Kenntnis, die von einer Lehrergeneration zur nächsten weitergegeben werden, wie z.B. die Empfehlung an junge Lehrkräfte, «nicht vor Weihnachten zu lächeln», um der Klasse zu demonstrieren, wer in der Schule das Sagen hat.
- **Versuch und Irrtum.** Man probiert im Unterricht gewisse Verfahren aus und hofft dabei, dass sie funktionieren, bevor man so viele Fehler gemacht hat, dass man die Glaubwürdigkeit als Lehrperson verliert.
- **Forschungsergebnisse.** Man folgt di-

daktischen Richtlinien, die auf Resultaten der Bildungsforschung basieren. Zum Beispiel sorgt man für Abwechslung im Unterricht, weil man gelesen hat, dass so die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler aufrechterhalten wird und die unterschiedlichen Stärken und Interessen berücksichtigt werden.

Lehrkräfte nutzen in der Regel ein Element oder auch eine Kombination von Elementen aus diesem «Wissensfundus». Daneben stützen sie sich auf persönliche Präferenzen und Überzeugungen.

Sowohl angehende als auch junge kluge Lehrkräfte aber behandeln diesen «Wissensfundus» als unverbindlich. Es sind für sie lediglich Möglichkeiten, die sie ausprobieren, überprüfen und im eigenen Klassenzimmer verfeinern. Sie halten sich mit ihrem Urteil zurück. Sie machen sich lieber selber ein Bild, als vorbehaltlos fremden Ratschlägen zu folgen. Sie sind daran interessiert, auf realisierbare und verlässliche Weise etwas über die eigene Schule oder ihre Klasse zu lernen und ihren eigenen Unterricht zu verbessern. Mit anderen Worten: Sie betreiben Unterrichtsforschung. Unterrichtsforschung geht systematisch vor

und liefert zuverlässige Resultate, die nicht nur für die untersuchte Klasse, sondern auch in ähnlichen Fällen Gültigkeit haben.

Gegenstand der Unterrichtsforschung sind systematische Erhebungen im und über den Schulunterricht. Sie betreffen Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Curriculum und Lehr- und Lernprozesse. Indem sich z.B. eine Lehrerin – individuell oder im Kollegenkreis – mit sich selber auseinandersetzt, erfährt sie viel darüber, wie sie ihre Unterrichtspraxis optimieren und bessere Resultate erzielen kann. Trifft es zum Beispiel wirklich zu, dass sich ihre Schülerinnen und Schüler weniger ablenken lassen oder den Unterricht weniger stören, wenn sie ihnen eine breite Palette von Aktivitäten anbietet? An welchem Punkt wird Abwechslung kontraproduktiv? (Da der Übergang von einer zur nächsten Aktivität bei jeder Schüler/innengruppe anders verläuft, dürfte auch das Ausmass an Abwechslung von Klasse zu Klasse unterschiedlich sein und allenfalls vom Alter und anderen Faktoren abhängen.)

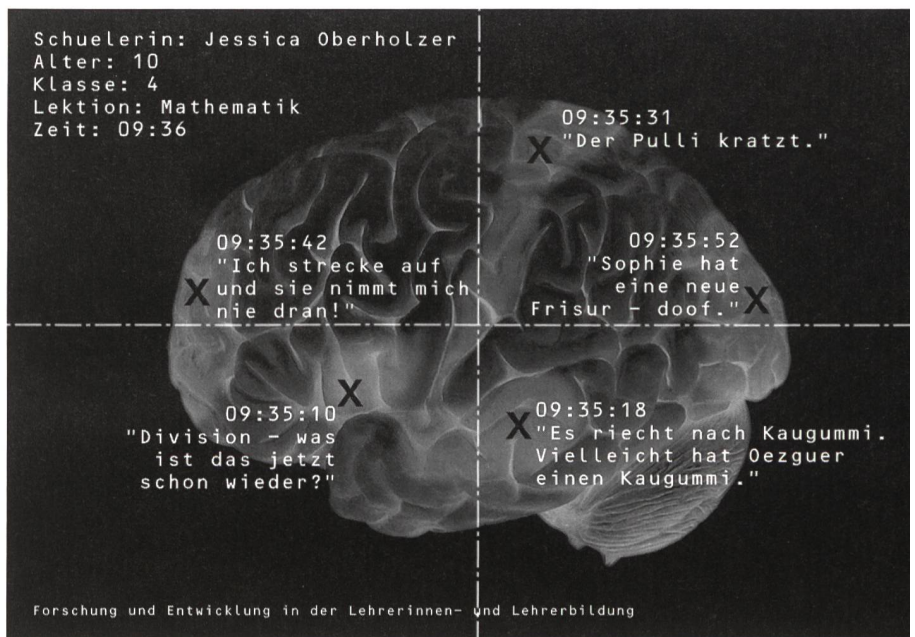
Im zweiten Teil dieses Beitrags führe ich verschiedene Beispiele solcher Untersuchungen an. Sie sollen Lehrerinnen und Lehrer ermutigen, Wege zu entdecken, den eigenen Unterricht zu erforschen. Eine Art der praktischen Unterrichtsanalyse, die sowohl künftigen wie berufserfahrenen Lehrkräften nützt, ist die Fallstudie bzw. die Untersuchung eines einzelnen Vorfalles. Fallstudien fokussieren einzelne Schüler oder Schülerinnen, spezifische Handlungen oder Auswirkungen bestimmter Objekte oder Handlungen auf die Klasse. In ihrem Buch *Ethnographic Eyes* (1999) beschreibt Carolyn Frank eine Fallstudie, mit der sie Lehramtskandidaten beauftragte, die sie an einer zweisprachigen Primarschule betreute. Es ging darum, die Studierenden zu befähigen, sich in ihrem Handeln stärker auf «Tatsachen zu berufen», als sich auf Einschätzungen

und Meinungen anderer abzustützen. Die Studierenden wählten aus einer Klasse einen Schüler oder eine Schülerin aus (beispielsweise jemanden, der mit dem Schulstoff, mit Gleichaltrigen oder Erwachsenen Schwierigkeiten hatte). Sie hatten die Aufgabe, «ihren» Schüler oder «ihre» Schülerin über längere Zeit in unterschiedlichen Situationen, bei unterschiedlichen Tätigkeiten und an verschiedenen Orten zu beobachten und sich mit ihm oder ihr darüber zu unterhalten. Diese Beobachtungsaufgabe über einen gewissen Zeitraum und in unterschiedlichen Situationen lieferte eine Vielfalt an Informationen und wirkte der Gefahr, vorschnell jemanden zu beurteilen, entgegen. Die zukünftigen Lehrkräfte lernten sorgfältig zu beobachten und darüber genau Buch zu führen. Beobachtungsnotizen und erläuternde Bemerkungen mussten klar voneinander getrennt werden. Zu den erläuternden Bemerkungen gehörten Fragestellungen, zu denen weiteres Informationsmaterial beschafft werden musste. Das informelle Interview mit einem Probanden erlaubte den Studierenden, die Situation aus der Sicht des Lernenden zu begrei-

fen und nicht einfach Schlüsse aus dem beobachteten Verhalten zu ziehen. In der Folge solcher Untersuchungen können Lehrpersonen vielleicht feststellen, dass sich ihre anfängliche Einschätzung verändert hat. So jedenfalls erging es Carolyn Franks Lehramtskandidaten. Und so könnte es durchaus auch praxiserfahrenen Lehrerinnen und Lehrern ergehen, wenn sie anhand einer Fallstudie beispielsweise untersuchen, wie sich die Zeiten und die Schüler/innenschaft verändert haben und welche Auffassungen und Praktiken vielleicht obsolet geworden sind.

Unterrichtsforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wenn sich angehende Lehrkräfte bereits als Teil ihres Ausbildungsprogrammes mit Unterrichtsforschung auseinandersetzen, so kann ihnen das helfen, etwas über Unterrichtsprozesse zu lernen, verschiedene Vermittlungsstrategien und Interaktionsformen auszuprobieren und zu aufmerksameren Profis zu werden. Im Programm der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität in Buffalo beispielsweise wird von angehenden



Lehrkräften verlangt, dass sie ein «Reflexives Forschungsprojekt» zu einer für sie relevanten Fragestellung oder einem Problembereich durchführen. Unter Anleitung von Dozierenden der Universität und in Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern der Übungsschulen wird die Untersuchung von den Lehramtskandidaten während der ersten beiden praktischen Semester geplant und durchgeführt.

Eine angehende Sekundarlehrerin mit dem Schwerpunktfach Sozialkunde, Karen Roy, beschäftigte sich mit einer «Risiko-Gruppe» von Schülerinnen und Schülern, die wegen schulischer, sozialer oder emotionaler Probleme Gefahr liefen, in der Schule oder im Privatleben zu versagen. Aufgrund ihres Vorwissens und ihrer Lektüre der entsprechenden Fachliteratur beschloss sie (mit Unterstützung ihrer Praxislehrerin), drei «gefährdete» Schülerinnen und Schüler zu bestimmen und ihnen spezielle Aufmerksamkeit zu widmen. Nachdem diese im zweiten Notenquartal ungenügende Durchschnitte gehabt hatten, sollten ihre Noten im dritten Quartal dann als Indikatoren dafür genommen werden, ob die Aufmerksamkeit Wirkung zeigte. Ausserdem verglich sie deren schulischen Fortschritt mit demjenigen von drei erfolgreichen Schülerinnen und Schülern.

Karen schenkte den so genannten «Risiko»-Schülerinnen und -Schülern zunächst dadurch mehr Aufmerksamkeit, dass sie mit ihnen informelle Gespräche anfang und so einen positiven Rapport aufbaute. Ihr fiel auf, dass die drei Jugendlichen, die sie ins Visier genommen hatte, auf einmal «früher zum Unterricht erschienen, nach dem Unterricht noch zum Plaudern dablieben und sogar im Büro der Sozialkunde vorbeischauten, um mich während meiner Zwischenstunden zu besuchen» («How Can Teachers Reach Students At-Risk?»). Mit der Zeit bat sie die Jugendlichen auch um ihre Meinung bezüglich Unterrichtsstrategien und -aktivitäten, um den

Unterricht zu verbessern und sie zu ermutigen und zu motivieren, aber auch um sie an Arbeitsaufträge und bevorstehende Abgabetermine zu erinnern (S. 13).

Karens Ergebnisse zeigten, dass bei den Schülerinnen und Schülern der «Risiko-Gruppe» im dritten (gegenüber dem zweiten) Quartal Qualität und Quantität der erledigten Hausarbeiten gestiegen waren, dass sich ihre aktive Teilnahme am Unterricht sowie ihr allgemeines Verhalten verbessert hatten und dass auch ihre Noten beträchtlich besser ausfielen (im Durchschnitt 22 Punkte, viel mehr als die Vergleichsschülerinnen und -schüler, deren Noten bereits hoch waren). Diese Veränderung schrieb sie ihrem Bemühen zu, mit den Jugendlichen einen «positiven, professionellen Rapport» aufzubauen. Durch ihre Untersuchung, schreibt Karen, habe sie gelernt, dass «ganz und gar einfache, persönliche und tägliche Interaktionen zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler wesentlich zur Schaffung einer positiven Lernumgebung beitragen können» (S. 16). Ich möchte bezweifeln, dass irgendetwas im Unterricht oder aus der Fachliteratur der Lehrerausbildung im Hinblick auf die Erwartungen einer Lehrkraft an die Schülerinnen und Schüler und die Interaktionen mit ihnen eine so nachhaltige Wirkung gezeigt hätte wie das «Reflexive Forschungsprojekt». Sind Jugendliche erst einmal als «problematisch» eingestuft, werden sie nicht selten auch so behandelt, so dass sich diese Etikettierung am Ende dann auch bewahrheitet. Im vorliegenden Beispiel zeigten das Interesse und die Forschungsarbeit der angehenden Lehrerin allerdings, dass auch etwas anderes möglich ist.

Unterrichtsforschung in der beruflichen Weiterbildung

Unterrichtsforschung kann erfahrene Lehrkräfte in ihren Bemühungen um einen besseren Unterricht allgemein oder bei der Problemlösung in Einzelfällen

unterstützen. Eine Lehrerin der Mittelstufe in einer meiner Nachdiplomklassen an der Universität in Buffalo (ich nenne sie hier Margaret Donnelly) machte sich Gedanken darüber, weshalb nur wenige ihrer Schülerinnen und Schüler Fragen stellten, wenn sie – bevor sie zu einem neuen Thema übergang – diese dazu aufforderte. Da die Leistungen der Klasse nicht besonders gut waren, hätte sie mehr inhaltliche oder themenbezogene und nicht nur organisatorische Fragen wie «Wann müssen wir das abgeben?» oder «Kommt das in der Prüfung?» erwartet. Also beschloss sie, im Rahmen ihres Unterrichtsprojekts und aufgrund ihrer Beobachtungen zwei didaktische Veränderungen vorzunehmen und deren Auswirkungen zu beobachten.

Margaret wählte für das Projekt eine Klasse aus und zeichnete zuerst Anzahl und Typ der Fragen (themenbezogen bzw. organisatorisch) auf, welche die einzelnen Lernenden stellten. Hierfür verwendete sie ein einfaches Kontrollblatt (in diesem Fall den Klassenspiegel). Dann veränderte sie ihr Verhalten. Nach der Aufforderung, Fragen zu stellen, liess sie den Schülerinnen und Schülern mehr Zeit zu reagieren und zeigte besondere Anerkennung für thematisch relevante Fragen. Sie hielt Anzahl und Typ der Schüler/innenfragen während einer Woche fest. Margaret war über das Resultat höchst erstaunt. Sie stellte nämlich fest, dass mehr Schülerinnen und Schüler mehr Fragen stellten, und zwar nicht nur, wenn die Lehrerin sie darum bat, sondern auch sonst. Der Anteil themenbezo-

Inserate

Bücher für Schule und Unterricht
BUCHHANDLUNG BEER
 St. Peterhofstatt 10, 8022 Zürich
 Tel. 01 211 27 05 Fax 01 212 16 97

knobel
 schuleinrichtungen

eugen knobel, grabenstr. 7, 6301 zug
 tel. 041 710 81 81, fax 041 710 03 43
 www.knobel-zug.ch, eugen@knobel-zug.ch

gener Fragen war gestiegen. Auch die Noten waren besser geworden.

Indem Margaret die Klasse mit ihrem Verhalten zu inhaltlichen Fragestellungen ermutigte, indem sie ihnen Zeit liess und deren Bemühungen ausdrücklich honorierte, gab sie der Unterrichtskultur im Klassenzimmer gleichsam eine neue Prägung. Zentrale Fragen zu stellen galt nun nicht mehr als Zeichen eines Unwissens, das man verbergen musste. Die Lehrerin war angenehm überrascht, dass derart kleine Veränderungen – denn als solche betrachtete sie diese – einen so grossen Unterschied ausmachen konnten.

Unterrichtsanalyse als Curriculumforschung

Lehrpläne geben auf politischer Ebene ständig Anlass zu Diskussionen, und in Schulen und Klassenzimmern werden sie ständig umgesetzt oder neu verhandelt. Wer indes erwartet, dass die schulische Lehrplanpraxis die Absichten der verantwortlichen Lehrplanpolitiker/innen widerspiegelt, wird enttäuscht. Um die Lernanlässe zu verstehen, die sich den Schülerinnen und Schülern effektiv bieten, und vielleicht auch etwas daran zu verbessern, benötigen wir eine Unterrichtsforschung, die sich sowohl auf die Praxis – den gelebten Lehrplan – als auch auf den strukturellen Rahmen konzentriert (vgl. Cornbleth, im Druck). Um ein Beispiel zu nennen: Nach einer über zehn Jahre dauernden öffentlichen Debatte in den Vereinigten Staaten darüber, wie amerikanische Geschichte vermittelt werden soll und was Schülerinnen und Schüler diesbezüglich wissen müssen, wollte ich einmal der Frage nachgehen,

was denn nun tatsächlich gelehrt wird, insbesondere welches Bild von «Amerika» im Geschichtsunterricht an Primar- und Sekundarschulen vermittelt wird, und was in den Augen der Lehrkräfte den grössten Einfluss auf ihren Unterricht ausübte (Cornbleth 1998).

In den Ergebnissen zeigte sich unter anderem, dass zahlreiche Lehrkräfte der Mittel- und Oberstufe zusätzliche Perspektiven sowie eine kritische Sicht in ihren Unterrichtsplan integrierten – also sehr viel mehr als man aufgrund der eher konservativen Lehrplanpolitik des Staates und vorgegebener Richtlinien hätte erwarten dürfen. Die Lehrkräfte schienen damit – wenn auch nicht in gleichem Masse, aber doch deutlich spürbar – sowohl auf die wachsende nationale Vielfalt zu reagieren als auch auf neuere Entwicklungen in der Geschichtsschreibung und bei staatlichen Prüfungen. Auch die Geschichte marginalisierter Gruppen wie die der Afro-Amerikaner/innen, der Arbeiter/innenschaft und der Frauen ist Teil der Geschichte Amerikas. Bei jeder Lehrplanreform sollten sich die Verantwortlichen Kenntnisse über die gegenwärtige Lage zu Nutze machen, bevor sie etwas zu verändern beginnen.

Schlussbemerkungen

Diese Beispiele unterrichtsanalytischer Forschung stammen aus der Arbeit mit Lehramtsstudierenden, Lehrpersonen, Forscherinnen und Forschern und Studierenden an der Universität. Sie alle haben individuell oder in Gruppen gearbeitet und konzentrierten sich auf die Vorgänge in einer oder mehreren Klassen, mit einer oder mehreren Lehrkräften, einem oder mehreren Lernenden.

Es ist ihnen gelungen, Erfahrungs- und Forschungswissen zu verbinden. Unterrichtsforschung ist ein Sammelbegriff für ganz unterschiedliche Arten systematischer Untersuchungen im und über den Schulunterricht. Sie umfasst, was andere unter den Begriffen Aktionsforschung, Ethnographie, Fallstudien und Lehrer/innenforschung unterschieden haben. Lehrkräfte, einschliesslich Lehramtsanwärter-

/innen und Lehrerbildner/innen, können in mehrfacher Hinsicht von der Unterrichtsforschung profitieren – als Beteiligte, als Initiator/innen und als intelligente Abnehmer/innen. Mehr und mehr Lehrer/innenausbildungsstätten in den USA beginnen auf die eine oder andere Weise Unterrichtsforschung in ihre Lehrgänge zu integrieren, denn zunehmend wird uns klar, dass unsere Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer und die Art, wie wir sie auf ihre Tätigkeit vorbereiten, eng aufeinander abgestimmt werden müssen.

Literatur

- Cornbleth, Catherine (im Druck). «Curriculum Politics, Policy, Practice: Comparative Questions, Contextualized Cases.» *Comparing Curriculum-Making Processes*. M. Rosenmund, W. Heller u. A. Fries. Hrsg. von Peter Lang.
- Cornbleth, Catherine (1998). «An America Curriculum?» *Teachers College Record* 4 (1999): 622–646.
- Frank, Carolyn (1999). *Ethnographic Eyes: A Teacher's Guide to Classroom Observation*. Portsmouth, NH: Heinemann.



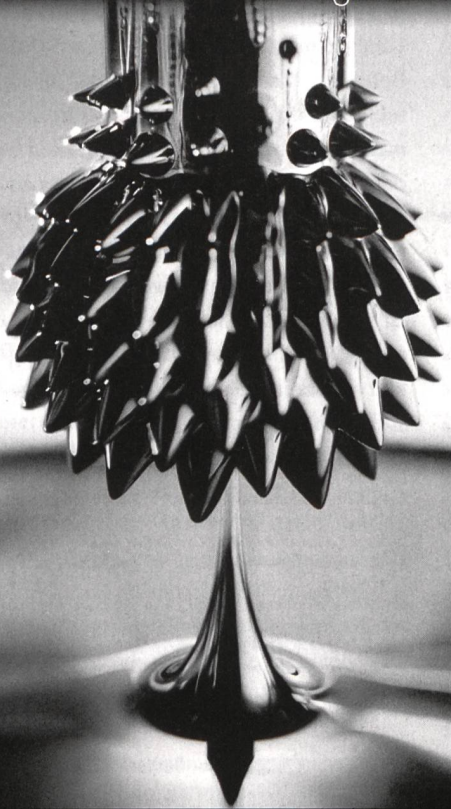
Catherine Cornbleth ist Professorin an der Graduate School of Education, State University of New York in Buffalo, USA.

Wer greift, begreift.

Phänomene sind ideale Wegbereiter des Verstehens. Den Dingen durch Eingreifen und selbständiges Mittun auf die Spur kommen, schafft Vertrauen. Über 500 spielerisch-lehrreiche «Phänobjekte» laden im Technorama zum Nach- und Weiterdenken ein.

«Zauber des Magnetismus»

Anziehend und abstossend zugleich: die faszinierenden Phänomene um Magnetismus und Elektromagnetismus.



Gruppen von Lehrkräften bieten wir gegen Voranmeldung Kurzeinführungen mit Tips zum «Lernen an und mit Phänomenen im Technorama».

Offen Dienstag bis Sonntag, 10 bis 17 Uhr; an Feiertagen auch montags geöffnet

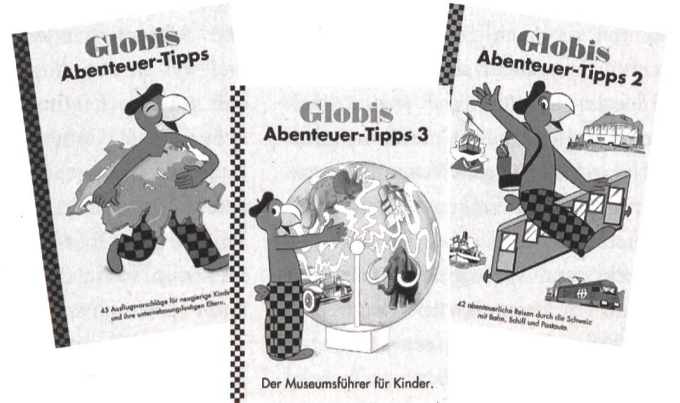
Autobahnausfahrt A1 Oberwinterthur
Bus Nr. 5 ab Hauptbahnhof Winterthur

Technoramastrasse 1, 8404 Winterthur
Tel. 052 243 05 05 / www.technorama.ch

TECHNORAMA



Neues von Globi



Erhältlich bei jeder Buchverkaufsstelle oder direkt über den Globi Verlag



Binzstrasse 15 CH-8045 Zürich info@globi.ch
Telefon +41 1 455 21 30 Fax +41 1 461 39 71

Globi

VERLAG