

# **(Beratungs-)Gespräche in der Lehrerbildung**

**Prinzipien und Verfahren für eine größere Glaubwürdigkeit**



**Autorenteam:**

*Olaf Ansorge (Studienseminar LbS Göttingen)*

*Joachim Lange (Studienseminar für Sonderpädagogik Lüneburg)*

*Walter Schledde (Studienseminar LbS Oldenburg)*

*Jörg Schlee (Universität Oldenburg)*

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)  
Landesverband Niedersachsen  
Berliner Allee 16 · 30175 Hannover  
Telefon (0511) 338040  
E-Mail: [eMail@gew-nds.de](mailto:eMail@gew-nds.de)  
[www.gew-nds.de](http://www.gew-nds.de)

Ausgabe: Dezember 2007  
Auflage: 750 Exemplare  
Schutzgebühr: 4,- €

## Vorwort

Gerade die 2. Phase der Lehrerausbildung steht seit Jahren in der Kritik<sup>1</sup>. Die Kritik ist vor allem von Seiten der Referendar/innen und Ausbildungslehrer/innen: *Die Ausbildung sei nicht praxisrelevant genug und damit unglaubwürdig („Show- Unterrichtsbesuche“, „Feiertagsdidaktik“), die zu Grunde gelegten Beurteilungskriterien seien intransparent und die zuständigen Auszubildenden gingen nicht genug auf die bereits vorhandenen Kompetenzen der Lebramtsanwärter/innen ein, sie gängelten und unterwiesen eher*<sup>2</sup>.

Zum anderen nahm besonders das Bund-Länder-Kommissions-Modellversuchsprogramm „Innovelle-bs“<sup>3</sup> (Innovative Konzepte der Lehrerbildung (2. und 3. Phase) für berufsbildende Schulen) diese vielfältig geäußerte Kritik zum Anlass, neue Konzepte zum verbesserten Gelingen der bundesweiten Lehrerausbildung zu entwickeln. Die dort vorkommenden Schlagwörter des Veränderungsbedarfs sind „Modularisierung“, „Kerncurricula“, „mehr Theorie- und Praxisbezug“ und „Subjektorientierung“.

Insbesondere diese kurz dargestellte Ausgangssituation war genügend Anlass für das GEW-Referat „Berufliche Bildung und Weiterbildung“ des Landesvorstands Niedersachsen in den Jahren 2005 und 2006 zwei Fortbildungen für Auszubildende der 2. Phase anzubieten, die sich insbesondere mit der Förderung der Beratungskompetenz der Seminar- und Fachleitungen sowie der schulischen Ausbildungslehrkräfte beschäftigte.

Dazu wurde als kompetenter Hauptreferent Herr Prof. Dr. Jörg Schlee von der Universität Oldenburg gewonnen.

Kernziele der Fortbildungsseminare waren die Klärung der Ge- und Misslingsbedingungen für die zahlreichen Beratungsanlässe in der 2. Phase, die Übung der notwendigen kommunikativen Fertigkeiten sowie die Beratungsabläufe personenzentriert zu strukturieren.

Dabei sind einerseits klare theoretische Bezugspunkte der notwendigen Beratungskompetenz der Auszubildenden (die vor allem aus der humanistischen Psychologie stammen) verdeutlicht worden und andererseits worden verschiedene konkrete Beratungsverfahren für unterschiedliche Anlässe vorgestellt und simuliert.

Die dargestellten Beratungsverfahren wurden als so wertvoll von den Seminarteilnehmern/innen anerkannt, dass die GEW Niedersachsen sich entschieden hat, sie zu veröffentlichen. Sie können die Glaubwürdigkeit der Lehrerausbildung verbessern, indem sie eine **transparente, subjektorientierte und wertschätzende Beratung ermöglichen**.

Wenn in Zukunft die angehenden Lehrerinnen und Lehrer das Gefühl haben, alltagstauglich und mit Freude auf den Lehrerberuf vorbereitet zu sein, wäre das ein wirklicher Erfolg.

Zu Beginn der Broschüre legt Jörg Schlee die Notwendigkeit von geklärten Menschenbildannahmen in der pädagogischen Arbeit dar. Hieraus entwickeln die Autoren Empfehlungen zur Seminargestaltung, zum Vorgehen in strukturierten Unterrichtsnachbesprechungen, zur Gestaltung der Ausbildungsstandesgespräche sowie zum angemessenen Umgang mit so genannten Tür- und Angelfragen.

Anschließend werden aufbauend auf die theoretischen Grundannahmen weitere Vorschläge zur Gliederung der Hausarbeit und den dazugehörigen Beratungsgesprächen gemacht.

Zum Abschluss stellt Jörg Schlee zusammenfassend das „Doppeldeckerprinzip“ zur Erhöhung der Nützlichkeit und Glaubwürdigkeit der Seminarangebote dar.

Olaf Ansorge gibt zu guter Letzt einen kurzen Ausblick auf die weiteren Herausforderungen.

Diese Broschüre richtet sich vor allem an **alle Auszubildende** in der 2. Phase der Lehrerbildung und zugleich an **alle Studienreferendare/innen**, um eine zufrieden stellendere Lehrerausbildung zu fördern.

Im Namen des GEW-Referats „Berufliche Bildung und Weiterbildung“ bedanke ich mich ausdrücklich für die sehr konstruktive und engagierte Zusammenarbeit im Autorenteam.

---

<sup>1</sup> vgl. z. B.: Keuffer/Oelkers (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg, Weinheim und Basel

<sup>2</sup> vgl. Klippert, Heinz (2004): Lehrerbildung – Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen, S. 112.

<sup>3</sup> Viele interessante Artikel und Materialien unter [www.innovelle-bs.de](http://www.innovelle-bs.de)

Zur Notwendigkeit von geklärten Menschenbildannahmen in der pädagogischen Arbeit - einige grundlegende Überlegungen .....	5
Empfehlungen zur (Fach-) Seminargestaltung.....	13
Vorschlag für das Vorgehen bei einer strukturierten Unterrichtsnachbesprechung.....	17
Unterrichtsbesprechung mit Leitfragen .....	22
Beratungsgespräche – transparent und subjektorientiert .....	29
Gespräche zum Ausbildungsstand.....	39
Was soll ich machen, wenn ... ?.....	41
Zum angemessenen Umgang mit so genannten Tür- und Angel-Fragen.....	41
Ein Vorschlag zur Gliederung von Hausarbeiten .....	46
Mögliche Beratungsgespräche über die Gestaltung der Hausarbeit .....	50
Nützlichkeit und Glaubwürdigkeit durch das Doppeldeckerprinzip.....	57
Ausblick .....	60
Beitrittserklärung .....	61

Jörg Schlee

### **Zur Notwendigkeit von geklärten Menschenbildannahmen in der pädagogischen Arbeit - einige grundlegende Überlegungen**

Warum wird innerhalb der Lehrerausbildung das Referendariat als eine besonders anstrengende und kritische Phase erlebt? Weshalb empfinden so viele Lehramtsanwärter und Referendare diese Zeit als belastend und unerfreulich? Warum beurteilen auch viele Studien- und Fachleiter die Arbeit mit den Anwärtern und Referendaren als besonders diffizil und herausfordernd?

Zunächst ergeben sich die Belastungen einem erheblichen Anteil daraus, dass die Qualifizierung von Schülern ein ebenso anspruchsvolles wie schwieriges Unterfangen ist. Denn als lebende Wesen verhalten sie sich nicht einfach wie Wachs in den Händen ihrer Lehrkräfte. Sie lassen sich nicht brav beeindruckt und formen. Sie haben ihren eigenen Kopf und reagieren auf die Unterrichtsmaßnahmen ihrer Lehrer meist sehr unterschiedlich. Was dem einen Schüler einleuchten mag, kann einen anderen zu rebellischen Verhaltensweisen anregen. Was die eine Schülerin auf Anhieb begreift, muss einer anderen noch zweimal mit unterschiedlichen Worten erklärt werden. Es ist also für die Referendare nicht einfach, für den erfolgreichen Umgang mit Schülern erfolgreiche Konzeptionen und günstige Handlungs-routinen zu entwickeln.

Die zweite Bedingung, durch die die Arbeit im Seminar belastet wird, ergibt sich aus der Doppelfunktion von Fach- und Studienleitern. Verständlicherweise liegt ihnen als Betreuer und Unterweiser ihrer Anwärter und Referendare viel daran, diese möglichst gut für die beruflichen Aufgaben auszubilden. Diesem Anliegen können sie um so besser nachkommen, je offener und vertrauensvoller sie über deren Fragen, Unsicherheiten und Schwächen informiert werden. Da die Fach- und Studienleiter ihre Anwärter und Referendare andererseits aber auch benoten müssen, darf man sich nicht wundern, wenn ihnen diese über ihren Ausbildungsstand nicht immer reinen Wein einschenken, sondern aus Angst vor einer schlechten Beurteilung oft etwas zu schönen oder zu kaschieren versuchen. Es muss nicht zwangsläufig so sein, aber in vielen Fällen ähnelt die Beziehung zwischen den Fach- und Studienleitern und ihren Referendaren einem Eiertanz mit taktierenden Einlagen. Diese ungünstige Situation ergibt sich nicht aus menschlichen Schwächen, sondern sie ist das zwangsläufige Resultat struktureller Bedingungen. Daher sollte sie nicht mit moralischen Kategorien bewertet werden.

Zu diesen beiden Belastungsfaktoren gesellt sich eine dritte Bedingung, die für alle Beteiligten die Schwierigkeiten erhöht: Sowohl die Referendare als auch ihre Fach- und Studienleiter müssen ihre Entscheidungen und Begründungen auf unsicherem Grund treffen. Ob es dabei um die Unterrichtsvorbereitung geht oder um die Unterrichtsgestaltung, ob sie sich in einer Unterrichtsnachbesprechung oder in einer Beratung befinden, ob es um die thematische Vorbereitung oder um die aktive Mitarbeit in einer Seminarsitzung geht, ob Gespräche mit Kollegen, Schülern oder Eltern anstehen, immer müssen sie unter verschiedenen Möglichkeiten wählen, ohne sich dabei auf gesicherte Kriterien beziehen zu können. Daher ist es für sie ausgesprochen schwer, stimmig begründen zu können, was in einer jeweiligen Situation richtig, günstig, angemessen, ratsam oder aber falsch, ungünstig, unangemessen oder gar verhängnisvoll sein könnte. Das Fehlen von klaren Bezugspunkten für das pädagogische Denken und Handeln lässt Referendare und Studienleiter auf schwankendem Boden stehen. Diese – zumindest latente – Unsicherheit verschärft die oben beschriebenen Belastungen enorm.

Um Missverständnisse zu vermeiden: Es geht hier nicht um die *persönlichen* Standpunkte der jeweiligen Personen, sondern es geht um die grundlegenden Bezugs- und Orientierungspunkte in der wissenschaftlichen Disziplin Pädagogik. Da die Bedeutung solcher Bezugs- und Orientierungspunkte weder in der Erziehungswissenschaft noch in der Lehrerbildung erkannt wird, ist die daraus resultierende Unsicherheit nicht spezifisch für das Referendariat. Sie durchzieht vielmehr die gesamte Pädagogik. Dass allen Lehrern für ihr „Handwerk“ klare Orientierungspunkte fehlen und sie deshalb mit einer permanenten Verunsicherung ausgesetzt sind, wird beispielsweise an der großen Nachfrage deutlich, die Publikationen erfahren, welche Kriterien für „guten Unterricht“ versprechen. Auch die zahlreichen Modellversuche sowie die unterschiedlichen Konzepte zur Schulentwicklung sind letztlich als Suchprozesse nach geeigneten Orientierungs- und Handlungskriterien zu verstehen. Ebenso machen die Aufforderungen zu internationalen Vergleichen (Oelkers, 2003) deutlich, dass eigene Bezugspunkte fehlen. Auch das scheinbar geistreich-bedeutungsvolle, letztlich belanglose Rasonieren namhafter Erziehungswissenschaftler resultiert aus dem Fehlen explizierter Gegenstandsannahmen (Oelkers, 2001). Das gilt ebenfalls für die zahllosen Fragebögen, die im Rahmen so genannter Qualitätssicherungsmaßnahmen entwickelt worden sind, sowie für die Diskussion um so genannte Standards. Wenn sich Kollegien von Schulen und Studienseminaren immer häufiger von Unternehmensberatern Hilfe erhoffen, dann kann das auch als ein Indiz dafür gesehen werden, dass sie mit ihrem pädagogischen Latein offensichtlich am Ende sind. Wenn Pädagogen immer häufiger Anleihen bei den Neurowissenschaften versuchen und gleichzeitig für sich einen „systemischen Ansatz“ (Herold & Landherr, 2001) beanspruchen, dann lässt sich daraus erkennen, dass sie sich zum Gegenstand ihrer Disziplin keine klare und stimmige Vorstellungen gemacht haben. Insgesamt: Die Indizien für eine generelle Unsicherheit in der Pädagogik sind nicht zu übersehen. Daher müs-

sen Fachleiter wie Referendare in ihrer Praxis auslöffeln, was ihnen durch die theoretische Fahrlässigkeiten von Erziehungswissenschaftlern eingebracht wurde.

Wie ganz anders ständen Referendare da, wenn es für ihren Lern- und Qualifizierungsprozess einen eindeutigen Werte- und Kriterienkanon gäbe?! Wie ganz anders ständen Studien- und Fachleiter in der Auseinandersetzung mit den Lehramtsanwärtern und Referendaren da, wenn sie über einen solchen Kanon verfügen würden?! Eine solche Entscheidungs- und Handlungssicherheit aufgrund geklärter Orientierungspunkte brächte für *alle* Lehrer eine enorme Erleichterung. Die Planungen für den Unterricht ließen sich viel einfacher erstellen. Im Verhalten gegenüber Schülern brauchten sie vielleicht nicht mehr so skrupulös zu sein. Wie viel leichter hätten es Lehrkräfte auch in Elterngesprächen, wenn sie ihr berufliches Handeln rechtfertigen müssten?! Wie viel konfliktfreier würden Lehrerkonferenzen verlaufen, wenn es eindeutige Bezugspunkte für das als richtig eingeschätzte, angemessene und günstige Handeln gäbe?! Wie viel einfacher hätten es Schulleiter, wenn sie sich bei der Personalentwicklung oder bei der Planung von Fortbildungsveranstaltungen für ihr Kollegium auf geklärte Kriterien und Wertvorstellungen beziehen könnten?!

Die meisten Lehrer, Schulleiter und Funktionsträger haben in dieser Situation durch persönliche Entscheidungen einen individuellen Lösungsweg gefunden, um in ihrem beruflichen Alltag mit dem Fehlen generell gültiger Orientierungspunkte zu recht zu kommen. In einer Ausbildungssituation ist dies jedoch nicht so einfach, denn sie fordert immer wieder Begründungen und Rechtfertigungen vor anderen Personen. Eine wichtige Aufgabe von Fach- und Studienleitern besteht ja eben darin, neben der Vermittlung von Handwerkszeug auch Orientierungshilfe zu geben. Da aber klare Kriterien fehlen, kommt es nicht selten vor, dass die Referendare bei dem einen Fachleiter auf bestimmte Prinzipien eingeschworen werden, die den Prinzipien eines anderen Fachleiters nicht entsprechen. Ihre Mentoren oder Praxislehrer vertreten möglicherweise noch andere Ansichten. Mit anderen Worten: Das Fehlen genereller Orientierungspunkte kann durch individuelle Lösungen nicht zufrieden stellend kompensiert werden.

### **Grundlegende Orientierungspunkte für professionelles Handeln**

Was muss man sich unter den generell gültigen Orientierungspunkten vorstellen bzw. wie sind sie zu finden? Diese Frage lässt sich folgendermaßen beantworten: Um innerhalb einer Disziplin bzw. eines Sachgebietes kompetent und professionell denken und handeln zu können, sind immer zwei Bezugspunkte eine notwendige Voraussetzung:

- Die Orientierung an klaren und angemessenen Zielvorstellungen.
- Die Orientierung an einem klaren und angemessenen Gegenstandsverständnis.

Dass man es ohne klare Zielvorstellungen schwer hat, angemessene Handlungspläne zu entwerfen und die hierfür richtigen Entscheidungen zu treffen, leuchtet Pädagogen schnell ein. Denn spätestens seit Robert Magers (1970) Plädoyer für eindeutige Lernziele ist offensichtlich: Wer nicht weiß, wohin er will, kann sich kaum für angemessene Schritte entscheiden. Auch wenn es im Anschluss an die Überlegungen von Mager zu einer Hypertrophierung der Lernzielformulierungen gekommen ist, die teilweise absurde Ausmaße annahm, bleibt der Grundgedanke dennoch richtig: Pädagogisches Denken und Handeln brauchen möglichst klare Zielvorstellungen. Diese These hat vermutlich weder für Fachleiter noch für Referendare einen Neuigkeitswert. Vielmehr wird sie sehr wahrscheinlich durch vielfältige Erfahrungen bestätigt worden sein.

Anders sieht es in der Erziehungswissenschaft bzw. in der Lehrerbildung mit dem zweiten Bezugspunkt aus. Die Bedeutung eines klaren und angemessenen Gegenstandsverständnisses wird weder in theoretischen Abhandlungen noch in praktischen Handlungsempfehlungen ausreichend bedacht. Hierbei darf man sich durch den Begriff „Gegenstand“ nicht verschrecken lassen. Unter dem „Gegenstand“ einer Disziplin oder eines Fachgebietes sind nicht nur Materialien oder angefertigte Gegenstände, sondern auch Lebewesen (Menschen, Tiere, Pflanzen) oder Abstrakta zu verstehen. Die gedanklichen Vorstellungen bzw. das Verständnis von einem Gegenstand sollten der zentrale Ausgangspunkt aller Überlegungen und Handlungen sein. Ohne diesen geklärten Ausgangspunkt begibt man sich unter den Einfluss von unbegriffenen Prämissen und riskiert, sich unreflektiert jeweiligen Modeströmungen anzupassen. Wer sich mit seinem Gegenstand nicht auskennt, dem fehlt für das Denken und Handeln der entscheidende Bezugspunkt. Er kommt „ins Schwimmen“. Um es mit einer Metapher zu verdeutlichen: Man kann sich mit Hilfe einer Landkarte oder eines Stadtplanes nur dann orientieren, wenn man darauf seinen eigenen Standpunkt erkennen kann. Wer jedoch seinen Ausgangspunkt nicht kennt bzw. wer keine klaren und angemessenen Vorstellungen von seinem Gegenstand hat, wird in seinem Metier kaum erfolgreich werden können.

Diese Zusammenhänge sind nicht nur für die Pädagogik bzw. für die Lehrerbildung von Bedeutung, sondern sie gelten generell für alle wissenschaftlichen Disziplinen und praktischen Tätigkeitsfelder. Bei Fachleuten in anderen Berufsfeldern unterstellen wir immer, dass sie etwas von ihrem Gegenstand, von ihrer Sache, ihrer Materie, ihrem Latein verstehen müssen. Nur unter dieser Bedingung können sie ein Expertentum entwickeln. Je intensiver sie sich mit einem „Gegenstand“ und seinen Eigenarten befasst haben, je klarer und je differenzierter das dadurch entwickelte Verständnis geworden ist, desto erfolgreicher können sie mit ihm umgehen.

Niemand würde sich von einem Chirurgen operieren lassen, der sich nicht bestens in der menschlichen Anatomie auskennt.

Niemand würde sich von einem Architekten ein Haus entwerfen lassen, der sich nicht mit den Gesetzen der Statik und den Eigenarten unterschiedlicher Baumaterialien auskennt.

Niemand würde seine Kleider in eine chemische Reinigung geben, in der die Mitarbeiter nichts von Farben und Textilien verstehen.

Niemand würde seinen Wagen einem Automonteur anvertrauen, der sich weder mit Motoren noch mit der Bordelektronik auskennt.

Umgekehrt würde ein Dompteur kaum eine gute Dressurnummer entwickeln können, wenn er mit Tigern so arbeiten würde als seien sie Pferde.

Ein Gärtner dürfte nicht viel Freude an seinen Blumen haben, wenn er seine Rosen wie Primeln behandeln würde.

Jeder Katzenliebhaber weiß, dass man Katzen nicht wie Hunde behandeln sollte.

Und die Erträge eines Landwirts werden vermutlich geringer ausfallen, wenn er den Weizen nach Regeln anbaut, die eigentlich für Kartoffeln gelten.

Im Grunde drückt der Terminus ‚Sach-Verstand‘ genau das aus, worauf es beim kompetenten und professionellen Handeln ankommt: Man muss sowohl über ein geklärtes als auch angemessenes Sachverständnis verfügen.

Die ‚Sache‘ bzw. der ‚Gegenstand‘ von Lehrern sind *Menschen*. Daher geht es in der Erziehungswissenschaft bzw. in der Lehrerbildung bei der Klärung des Gegenstandsverständnisses um die Menschenbildannahmen, die anthropologischen Kernannahmen oder Subjektmodelle. Die Klärung sowie die Festlegung auf angemessene Menschenbildannahmen sind deshalb so wichtig, weil sich Menschen ganz unterschiedlich modellieren lassen. Jedes Menschenbild bzw. Subjektmodell führt im pädagogischen Denken und Handeln zu unterschiedlichen Konsequenzen.

Nähme man beispielsweise wie im klassischen Behaviorismus an, menschliches Verhalten ergäbe sich hauptsächlich aus den Reaktionen auf Umweltreize, dann wären pädagogische Prinzipien und Maßnahmen ganz anders zu konzipieren als unter psychoanalytischen Vorstellungen. Würde man hingegen annehmen, die kindliche Charakterbildung und Leistungsfähigkeit sei durch die elterlichen Erbinformationen vorherbestimmt, ginge man im Unterricht und in der Erziehung mit den Schülern anders um als unter der Annahme, das von ihnen gezeigte Verhalten sei hauptsächlich das Resultat ihrer Lerngeschichte.

Angesichts der Tatsache, dass im Verlauf der Jahrhunderte sowie über alle Kulturen hinweg von Menschen über Menschen nicht nur sehr viele, sondern auch ganz unterschiedliche Menschenbilder entwickelt worden sind, stellt sich die Frage, welches Modell vom Menschen geeignet und angemessen sein könnte. Auf den ersten Blick erscheint es sehr schwierig, sich aus der Fülle von möglichen Menschenbildern für eines zu entscheiden. Jedoch kann man aus dem Sachverhalt, dass so viele und unterschiedliche Menschenbilder denkbar sind, auch eine Antwort auf diese Frage ableiten: Offensichtlich lassen sich Menschen als Erfinder und Benutzer von Modellen denken.

Als solche erfahren Menschen die Realität nicht im unmittelbaren und direkten Kontakt, sondern sie erleben diese immer nur gebrochen und gefiltert durch ihre gedanklichen Vorstellungen und Verständnisse. Menschen nehmen sich selbst, ihre Mitmenschen und ihre Umwelt nicht so wahr, wie sie *sind*, sondern nur so, wie sie sie aufgrund ihrer gedanklichen Vorstellungen und Bilder gedeutet und interpretiert haben. Diese gedanklichen Konstruktionen und Modelle befähigen sie, sich die Welt und ihre Zusammenhänge beschreiben und erklären zu können.

Wenn man Menschen als Modellerfinder und Modellbenutzer begreift, dann betrachtet man sie wie Wissenschaftler oder Forscher. So wie diese die ihnen gestellten Aufgaben und Probleme durch die Entwicklung wissenschaftlicher Theorien und Modelle zu bearbeiten und zu lösen versuchen, so versucht auch der so genannte Alltagsmensch sein Leben durch die Bildung von geeigneten subjektiven Theorien zu bewältigen. Menschen werden dann als Subjekte begriffen, die sich aktiv und erkennend mit sich selbst und der Welt auseinandersetzen. Sie reagieren dann nicht auf Reize, sondern sie handeln in Bezug auf den Sinn und die Bedeutung, die sie ihrerseits diesen Reize zumessen. D. h. Menschen sind auf Sinn und Bedeutung angewiesen. Diese sind ihnen jedoch nicht gegeben, sondern aufgegeben, müssen also von ihnen selbst aktiv konstruiert werden.

### **Menschen als Modellerfinder bzw. als Subjektive Theoretiker**

Der Vorschlag, Menschen wie Wissenschaftler zu modellieren geht auf G. A. Kelly (1955) zurück und wurde von Groeben et al. (1988) im Forschungsprogramm Subjektive Theorien konsequent weiterentwickelt und ausdifferenziert. Danach werden Menschen als Subjektive Theoretiker begriffen. Diese unterscheiden sich allenfalls graduell, nicht jedoch prinzipiell von wissenschaftlichen Theoretikern. Wobei auch der umgekehrte Bezug gilt: Wissenschaftler werden als Menschen begriffen. Wissenschaft ist somit kein elitäres Unterfangen, sondern es geht in der Wissenschaft ganz menschlich, manchmal auch im Sinne von „allzu menschlich“ zu.

Wenn man Menschen wie Wissenschaftler bzw. als Subjektive Theoretiker zu modelliert, dann billigt man ihnen dieselben Potentiale zu, die wir Wissenschaftlern unterstellen. Da man Wissenschaftlern das Potential zur Autonomie, zur Rationalität, zur Reflexivität sowie zur Kommunikationsfähigkeit zugesteht, muss man unter den vorgeschlagenen Menschenbildannahmen konsequenterweise diese Potentiale auch den so genannten Alltagsmenschen zugestehen. Dabei wird allerdings nicht unterstellt, dass Menschen diese Potentiale in jeder Situation optimal umsetzen. Die Erfahrungen im (zwischen-)menschlichen Alltag zeigen vielmehr, dass Autonomie, Rationalität, Reflexivität und Kommunikationsfähigkeit oft nur suboptimal verwirklicht werden. Aus dieser Suboptimalität lassen sich nun in einer Art Umkehrschluss Ziele für die Pädagogik bzw. für die Lehrerbildung ableiten. Danach sollten sie in Theorie und Praxis so gestaltet werden, dass die ihr anvertrauten Personen in die Lage versetzt werden, in immer mehr Situationen, immer häufiger und in immer größerem Ausmaß rational, reflexiv, kommunikativ und autonom zu handeln. Mit diesen übergeordneten Zielsetzungen wäre unter den vorgeschlagenen Menschenbildannahmen auch der zweite Orientierungspunkt geklärt und festgelegt.

Das Gegenstandsverständnis „Mensch als Subjektiver Theoretiker“ enthält somit zwei Aspekte:

- Einen beschreibenden (deskriptiven), der darüber Auskunft gibt, wie Menschen *sind*. Dieser ist für die Orientierung im pädagogischen Denken und Handeln als Ausgangspunkt der eine Bezugspunkt.
- Einen bewertenden (präskriptiven), der darauf verweist, wie Menschen sein *sollten*. Dieser ist als übergeordnete Zielvorstellung der andere Bezugspunkt.

Damit sind die Voraussetzungen für die Entwicklung von professionellem Denken und Handeln allerdings erst zu einem Teil gegeben. Und zwar insofern, dass sowohl das Gegenstandsverständnis als auch die Zielvorstellungen als „klar“, d.h. relativ konkret und eindeutig benannt werden können. Ob sie jedoch auch als „angemessen“ bezeichnet werden können, hängt von weiteren Kriterien ab. Nämlich einerseits davon, ob sie ethischen Maßstäben genügen. Und andererseits, ob sie sich theoretisch und praktisch als fruchtbar erweisen, d. h. ob man mit ihrer Hilfe zu praktikablen und nützlichen Folgerungen kommen kann. Dieses ist in den nächsten Abschnitten zu prüfen.

### **Folgerungen aus den anthropologischen Kernannahmen**

Begreift man Menschen als Subjektive Theoretiker, muss man das Lernen im Unterricht und Studium als die Veränderung von Subjektiven Theorien verstehen. Die Aufgabe der Pädagogik bzw. der Lehrerbildung liegt dann darin, für diese Veränderungen geeignete Handlungsprinzipien, Vorgehensweisen bzw. Gelingensbedingungen zu entwickeln. Dabei zeigt sich, dass sowohl das Gegenstandsverständnis „Menschen als Subjektive Theoretiker“ als auch die Zielvorstellung „Optimierung von Rationalität, Reflexivität, Kommunikation und Autonomie“ zu Folgerungen führen, die meines Erachtens alle als Vorteile gesehen werden können.

Da unter dem Gegenstandsverständnis „Menschen als Subjektive Theoretiker“ angenommen wird, dass es keine prinzipiellen Unterschiede zwischen einem Wissenschaftler und einem so genannten Alltagsmenschen gibt, wird unter dieser Sichtweise die Pädagogik zu einer Disziplin, in der sich das Subjekt der Erkenntnis nicht grundsätzlich von dem Objekt der Erkenntnis unterscheidet. Das bedeutet: Der Erziehungswissenschaftler, der an einer Universität forscht und lehrt, „funktioniert“ im Prinzip nach den gleichen Regeln und Gesetzmäßigkeiten wie seine „Objekte“, d.h. wie Kinder und Jugendliche. Dasselbe gilt für alle anderen Personen(-gruppen) ebenfalls. So gibt es in Bezug auf ihre menschlichen Charakteristika zwischen Schulleitern und ihren Lehrern, zwischen Fachleiter und ihren Referendaren, zwischen Referendaren und ihren Schülern keine prinzipiellen Unterschiede. Sie sind alle als handelnde und erkennende Subjekte zu begreifen, deren „Objekte“ im zwischenmenschlichen Kontakt – also auch in Lehr-Lernsituationen – ebenfalls als handelnde und erkennende Subjekte zu verstehen sind. Dies legt es nahe, sich in der gegenseitigen Begegnung und Auseinandersetzung an dem so genannten Selbstanwendungsprinzip zu orientieren. Man hat also anderen Menschen gegenüber so zu handeln, wie man selbst „behandelt“ werden möchte. Das Selbstanwendungsprinzip entspricht weitgehend dem Kategorischen Imperativ von Immanuel Kant. Alle pädagogischen Konzepte und Maßnahmen, die aus dem Gegenstandsverständnis „Menschen als Subjektive Theoretiker“ abgeleitet werden, müssen diesem ethischen Prinzip folgen. Damit wird meines Erachtens eine wichtige Voraussetzung eingelöst, um das Gegenstandsverständnis berechtigterweise als „angemessen“ bezeichnen zu können.

Abgesehen von der ethischen Richtlinie kann das Selbstanwendungsprinzip jedoch darüber hinaus auch eine ganz allgemeine Orientierung in pädagogischen Situationen liefern. Da sich diese nicht standardisieren lassen, sondern immer wieder unterschiedlich, häufig sogar ganz unerwartet ausfallen können, erweist sich der Bezug auf die Frage „Was wäre jetzt für mich angemessen, günstig, hilfreich usw.?“ als eine nützliche Orientierungshilfe.

Wenn unterschiedliche Personen(-gruppen) in gleicher Weise als Subjektive Theoretiker angesehen werden, dann gibt es zwischen ihnen auch Ähnlichkeiten bzw. Übereinstimmungen in dem, durch das sie unterstützt und gefördert werden bzw. durch das sie beeinträchtigt und behindert werden. Mit anderen Worten: Was Lehrern gut tut, tut in aller Regel auch Schülern gut und umgekehrt. Was Fachleitern gut tut, tut auch Referendaren gut. Dieser Sachverhalt führt in pädagogischen Zusammenhängen zu dem so genannten Doppeldeckerprinzip (Vgl. Schlee, S. 92 in diesem



Band), das aus dem Selbstanwendungsprinzip abgeleitet werden kann. In der Lehrerbildung fordert das Doppeldeckerprinzip, dass Fachleiter bzw. Hochschullehrer mit ihren Referendaren bzw. Lehramtsstudenten im Prinzip nicht anders umgehen sollten als sie es von diesen im Umgang mit ihren Schülern erwarten. Mit anderen Worten: Auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems (Kindergarten, Schule, Hochschule, Seminar) sollten prinzipiell immer die gleichen Prinzipien gelten. Dieser Anspruch lässt sich auch auf unterschiedliche Tätigkeitsbereiche ausdehnen, so dass sich beispielsweise in einer Schule die leitenden Handlungsprinzipien für den Umgang mit anderen Menschen nicht widersprechen dürften, egal ob es sich um eine Unterrichtssituation, ein Elterngespräch, eine Dienstbesprechung, eine Konferenz, eine Beratung, eine Fördermaßnahme, eine Unterrichtsnachbesprechung, eine Personalentwicklung oder um eine Schulentwicklung handelt. Das Wissen um diese Zusammenhänge erhöht die Glaubwürdigkeit und Stimmigkeit. Und es erleichtert die Ausbildung pädagogischer Haltungen, wie es auch in neuen Situationen Halt und Orientierung bieten kann.

### Ein differenzierteres Verständnis vom Lernen

Das Gutachten der Kultusministerkonferenz zur Reform der Lehrerbildung (Terhardt 2000) fordert von Lehrerinnen und Lehrern, dass sie Experten für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen sein sollten. Allerdings schweigt sich das Gutachten darüber aus, was mit diesem Expertentum im Einzelnen und Konkreten gemeint sein könnte und wie es erworben werden könnte. Daher muss die Vorstellung „Lehrer als Experten für Lernen“ relativ nichts sagend und wenig hilfreich bleiben. Unter dem Gegenstandsverständnis „Menschen als Subjektive Theoretiker“ lässt sich jedoch das Verständnis vom Lernen differenzieren. Idealtypisch lassen sich drei unterschiedliche Lernarten vorstellen, mit deren Hilfe sich die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern besser beschreiben lassen. Außerdem lässt sich dadurch das von ihnen geforderte Expertentum genauer beschreiben. Daraus lassen sich wiederum die für die Lehrerbildung erforderlichen Ziele konkreter benennen.

Wie eben schon angesprochen, meint Lernen die Veränderung von Subjektiven Theorien. Da nun angenommen wird, dass sich Subjektive Theorien nicht prinzipiell von wissenschaftlichen Theorien unterscheiden, sondern sich vielmehr funktional und strukturell als parallel zu wissenschaftlichen Theorien vorzustellen sind (Groeben et al. 1988, S. 17ff.), kann man – zumindest heuristisch – davon ausgehen, dass sich Subjektive Theorien ebenso verändern wie wissenschaftliche Theorien. Deren Veränderungen werden in der Wissenschaftstheorie durch drei unterschiedliche Modelle beschrieben und diskutiert:

- a) Das Kumulationsmodell. Die bekannteste Veränderung wissenschaftlicher Theorien ergibt sich daraus, dass durch immer wieder neue Erfindungen und Entdeckungen jeweils neue Erkenntnisse dem bereits bekannten Wissen hinzugefügt (kumuliert) werden. Auf diese Weise können Konzepte und Theorien immer genauer und differenzierter werden und sich auch in ihrem Geltungsbereich verändern. Die Veränderung der wissenschaftlichen Theorien ist also im Sinne eines „Mehr und Genauer“ zu denken.
- b) Das Revolutionsmodell. Eine völlig andere Art der Veränderung wissenschaftlicher Theorien hat Thomas Kuhn (1967) unter dem Begriff „Paradigmawechsel“ beschrieben. Hier ergeben sich die Veränderungen durch eine Auswechslung der Prämissen. Es geht also nicht um eine Erweiterung und Präzisierung der Kenntnisbestände, sondern um eine Veränderung in den grundsätzlichen Denk- und Interpretationsmustern. Ein solcher Paradigmawechsel kann als Fortschritt bzw. als Gewinn betrachtet werden, wenn das neue Paradigma mindestens so viel leisten kann wie das alte, darüber hinaus jedoch auch noch dessen offene Fragen und ungelöste Probleme erfolgreich bearbeiten kann. Die theoretischen Veränderungen nach dem Revolutionsmodell können als ein „Grundsätzlich-völlig-anders“ verstanden werden.
- c) Das Evolutionsmodell. Die Veränderungen nach diesem Modell kann man sich folgendermaßen vorstellen: Auf der Grundlage gleicher Prämissen haben sich zu einem bestimmten Gegenstandsbereich unterschiedliche Teiltheorien entwickelt. Sie betonen unterschiedliche Aspekte, beanspruchen jedoch alle, das Gleiche, zumindest jedoch Vergleichbares zu leisten. In der hierdurch entstehenden Konkurrenz setzen sich dann in der Regel die erklärungsstärksten Theorien durch, während die anderen in Vergessenheit geraten. Dadurch verändern sich Sichtweisen. Diese Veränderung kann im Sinne eines „Anders“ gesehen werden.

Überträgt man nun diese Vorstellungen von den unterschiedlichen Veränderungsarten wissenschaftlicher Theorien auf die Veränderung von Subjektiven Theorien, dann kann man zu folgenden Entsprechungen kommen:

- Lernen im Sinne einer kumulativen Veränderung der Subjektiven Theorien würde dann stattfinden, wenn es um Wissenszuwachs bzw. Kenntnisgewinn geht. Sowohl in der Schule als auch in der Lehrerbildung spielt diese Art von Lernen eine entscheidende Rolle. Unterweisungen, Belehrungen und Instruktionen haben alle diese Art der Veränderung bzw. des Lernens zum Ziel.
- Lernen im Sinne einer revolutionären Veränderung der Subjektiven Theorien würde einen Wechsel in den Grundüberzeugungen bewirken. Derart tief greifende Veränderungen sind jedoch mit pädagogischen Mitteln kaum bzw. gar nicht zu erreichen. Oft scheitern hier auch Psychotherapien. Subjektive Paradigma-

wechsel kommen nämlich meist durch *äußere* Veränderungen zustande. Das können Orts- oder Statuswechsel sein. Oft veranlassen auch traumatische Erlebnisse revolutionäre Veränderungen, weil durch sie in manchen Situationen von einem Moment zum anderen „die Welt aus den Fugen“ gerät und die Konstruktion völlig neuer Gedanken- und Interpretationsmuster erforderlich macht.

- Lernen im Sinne einer evolutionären Veränderung von Subjektiven Theorien käme einem Einstellungswandel gleich. Nicht das Wissen, nicht die Grundüberzeugung, jedoch die Sichtweise und die Haltung werden eine andere. Es geht bei dieser Art des Lernens um Klärungsprozesse sowie um das Erkennen und Begreifen von Zusammenhängen. Damit verändert sich in den meisten Fällen auch die *Bedeutung* des Wissens bzw. der Kenntnisse.

Das, was wir allgemein als ‚Lernen‘ bezeichnen, lässt sich also bei genauerer Betrachtung auf sehr unterschiedliche psychische Veränderungsvorgänge zurückführen und damit genauer verstehen. Da sich die revolutionären Veränderungen von Subjektiven Theorien, kaum mit pädagogischen Methoden erreichen lassen, kommen für das schulische Lernen hauptsächlich die kumulativen Veränderungen i. S. eines Wissenserwerbs sowie die evolutionären Veränderungen i. S. von Einstellungs- und Haltungsänderungen in Frage. Beide Lernarten sind aufeinander verwiesen und bedingen einander.

Die beiden unterschiedlichen Lernarten verlangen von den Lehrkräften ein unterschiedliches Expertentum sowie ein unterschiedliches methodisches Vorgehen. So brauchen Lehrkräfte für die Wissensvermittlung ein entsprechendes Sachwissen. Sie sollten in ihrem jeweiligen Unterrichtsfach ein Experte sein und sich ferner in dessen Didaktik auskennen. Um jedoch bei den Schülern eine Veränderung ihrer Einstellungen, Haltungen und Sichtweisen anregen zu können, müssen Lehrkräfte über ein Expertentum in Kommunikations- und Beziehungsgestaltung verfügen. Geht es beim Sachexpertentum um *Kenntnisse*, so geht es beim Letzteren um *Fähigkeiten und Fertigkeiten*.

Die Unterscheidung von kumulativem und evolutionärem Lernen ist somit nützlich, weil sie ein tieferes Verständnis für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen ermöglicht. Durch sie wird erkennbar, dass sowohl in Schulen als auch in den Hochschule die evolutionären Veränderungen von Subjektiven Theorien weitgehend vernachlässigt werden. Für die Wissensvermittlung werden nämlich Lehr- und Studienpläne aufgestellt. Außerdem wird in mündlichen und schriftlichen Prüfungen kontrolliert, ob die Schüler bzw. die Lehramtsstudenten die angestrebten Kenntnisse erworben haben. Hingegen gibt es für das so genannte evolutionäre Lernen, also für die persönlichen Klärungsprozesse weder systematische Anleitungen noch angemessene Evaluationen. Dabei kommt dem evolutionären Lernen eine eminente Bedeutung zu, weil es das kumulative Lernen gewissermaßen einbettet.

Ob und wie in Lehr-Lernsituationen die Vermittlung von Wissen gelingt, hängt nämlich ganz wesentlich von den Haltungen und Sichtweisen der beteiligten Personen ab. Auch die Bedeutung und die persönliche Relevanz des erworbenen Wissens sind weitgehend von ihnen abhängig. Wenn man diese Zusammenhänge näher analysiert, dann wird erkennbar, dass bei der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen nicht allein das Fachwissen der Lehrkräfte, sondern auch ihre Glaubwürdigkeit, ihre Vorbildfunktion, ihre kommunikative und soziale Kompetenz gefragt sind. Für den Erwerb der hierfür erforderlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten ist in der Lehrerbildung jedoch kein systematisches methodisches Vorgehen vorgesehen. Verklärend wird zwar häufig von einer „Persönlichkeitsbildung“ gesprochen, doch sind keine ernsthaften, theoretisch begründbaren und überprüfbaren Ausbildungsschritte erkennbar. Daher fehlen vielen Lehrkräften wichtige Voraussetzungen, um das von der Kultusministerkonferenz geforderte Expertentum für Lernen entwickeln und einsetzen zu können. Es bleibt ihnen in vielen Situationen, insbesondere wenn diese anspruchsvoller und schwieriger sind, nichts anderes übrig als gekonntes pädagogisches Handeln durch moralische Appelle zu kompensieren.

### **Gelingensbedingungen für die Veränderung Subjektiver Theorien bzw. für Lernen**

Lehrer haben keinen unmittelbaren Zugang zu den Subjektiven Theorien ihrer Schüler. Fachleiter haben keinen direkten Zugriff auf die Subjektiven Theorien ihrer Referendare. Lehrer und Fachleiter können ihren Schülern bzw. Referendaren nur Rahmenbedingungen erstellen, unter denen diese selbst ihre Subjektiven Theorien überprüfen und ggf. verändern können. Pädagogische Einflussnahme ist insofern immer nur als eine indirekte denkbar. Was die vielfältigen Berufserfahrungen in Schule und Seminar schon lange nahe legen, wird hier aus theoretischer Sicht noch einmal bestätigt: Lehren und Lernen verhalten sich nicht zu einander wie zwei Seiten einer Medaille. Es gibt zwischen ihnen keine unmittelbare Entsprechung. Vielmehr müssen Lehren und Lernen als zwei jeweils selbständige Prozesse verstanden werden.

Wenn Lehrer ihren Schülern nur die Rahmenbedingungen für die Veränderung ihrer eigenen Subjektiven Theorien gestalten können, welche Prinzipien und Vorgehensweisen sind dann als günstig zu betrachten? Unter welchen Bedingungen erweist sich die Gestaltung einer Lehr-Lernsituation für die Veränderung von Subjektiven Theorien als geeignet. Bei der Suche nach Antworten auf diese Frage kann wiederum die so genannte Parallelitätsannahme helfen, also die Annahme, dass es zwischen wissenschaftlichen und Subjektiven Theorien keine grundsätzlichen Unterschiede gibt und dass sich Wissenschaftler und Subjektive Theoretiker nicht prinzipiell unterscheiden. Denn die

## Zur Notwendigkeit von geklärten Menschenbildannahmen in der pädagogischen Arbeit - einige grundlegende Überlegungen

---

Bedingungen zur Entwicklung und Veränderung wissenschaftlicher Theorien sind hinreichend bekannt. Daher kann man sich fragen, ob sich diese nicht auch für die Entwicklung und Veränderung Subjektiver Theorien vergleichbar heranziehen lassen.

Wissenschaftler arbeiten einerseits unter Bedingungen, die als Unterstützung angesehen werden können. Meist werden ihnen geeignete Räume und Einrichtungen zur Verfügung gestellt. Sie können auf Tagungen und Kongressen, über Publikationen, durch das Internet und durch Post mit ihren Kollegen kommunizieren und sich mit deren Ansichten austauschen. Sie können sich über Bibliotheken und auf anderen Wegen auf vielfältige Weise Informationen verschaffen. Sie können Geräte, Maschinen und Instrumente als Hilfsmittel einsetzen. In nicht wenigen Fällen werden ihnen Assistenten und Bürokräfte zur Entlastung und Unterstützung zur Verfügung gestellt. Insgesamt also ein Bündel von Maßnahmen, die sich als förderlich und unterstützend erweisen. Nicht zuletzt sei in diesem Zusammenhang die Wertschätzung von Seiten der Öffentlichkeit erwähnt.

Andererseits müssen sich Wissenschaftler hohen Anforderungen stellen. Die entsprechenden Erwartungshaltungen an ihre Leistungen kommen nicht allein von der Öffentlichkeit, meist erweisen sich die eigenen Kollegen als die schärfsten und anspruchvollsten Kritiker. Daher sehen sich Wissenschaftler mit permanenter Skepsis und Kritik konfrontiert. Sie können sich auf ihren erfolgreichen Arbeiten nicht ausruhen, sondern werden immer wieder aufs Neue mit weitergehenden Erwartungen gefordert und haben immer Rechenschaft über ihre Tätigkeiten abzulegen.

Diese Bedingungskonstellation scheint für die Entwicklung und Veränderung von wissenschaftlichen Theorien mehr oder weniger charakteristisch zu sein. Und sie lässt sich in Situationen, in denen es um die Veränderung Subjektiver Theorien geht wieder finden. Einerlei ob es sich um Unterricht, Beratung, Supervision, Therapie oder um die Arbeit im Seminar handelt, immer müssen mindestens die beiden folgenden Bedingungen gegeben sein: Einerseits braucht es wohlwollende und verständnisvolle Unterstützung, andererseits braucht es Skepsis und anspruchsvolle Anforderungen.

Wenn die Unterstützung in Lehr-Lernsituationen auch nicht in Form eines Gehaltes, eines speziellen Arbeitszimmers oder durch Hilfskräfte gegeben werden kann, so doch durch den Respekt und die Wertschätzung gegenüber der Person und durch ein prinzipiell wohlwollendes Arbeitsklima. Daher kann man zusammenfassend

- Psychische Sicherheit und Vertrauen
- Skepsis und Konfrontation

als die wesentlichen Gelingensbedingungen für die Veränderung von Subjektiven Theorien begreifen. Denn in einem Klima der Verunsicherung und des Misstrauens werden sich die Subjektiven Theoretiker kaum auf neue Gedanken und Sichtweisen einlassen können. Im Gegenteil: Unter Irritationen und ängstigen Bedingungen klammern wir uns eher an die Vorstellungen, die uns bislang Halt und Orientierung gegeben haben. „Angst macht dumm“ hat der Psychoanalytiker Zullinger einmal gesagt. Wenn eine Situation hingegen von Vertrauen und psychischer Sicherheit geprägt wird, dann kann man es riskieren, vertraute Sichtweisen aufzugeben und sich gegebenenfalls auf neue Gedanken einzulassen. Wenn man sich wohl und grundsätzlich respektiert fühlt, dann kann man seine bisherigen Vorstellungen selbst in Frage stellen und braucht sachliche Zweifel und Anforderungen nicht zu fürchten.

Dabei ist allerdings zu bedenken, dass Psychische Sicherheit und Vertrauen die Veränderung Subjektiver Theorien nur *ermöglichen*, nicht jedoch anregen und bewirken (können). Hierzu braucht es eine weitere Gelingensbedingung, nämlich Skepsis und Konfrontationen. Diese Konfrontationen ergeben sich aus Aufgabenstellungen, Fragen, Hinweisen, Darstellung anderer Sichtweisen, Hinweise auf Ziele, Fehler oder Irrtümer. Sie alle regen die Überprüfung und Veränderung von Subjektiven Theorien an. Aus ihnen ergeben sich also die Lernimpulse. Diese Anstöße können jedoch nur dann fruchtbar werden, wenn sie in einem Klima des gegenseitigen Vertrauens erfolgen. Das bedeutet: Für eine günstige Lernsituation braucht es beide Gelingensbedingungen. Eine allein würde nicht ausreichen. Wenn bei der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen nur das Wohlbefinden der Lernenden im Vordergrund stünde und die Anforderungen nicht weiter bedacht würden, dann käme man zu der von einem ehemaligen Bundespräsidenten gescholtenen „Kuschelpädagogik“. Würde man jedoch umgekehrt in Lehr-Lernsituationen nur Skepsis walten lassen und Anforderungen stellen ohne dabei den Respekt und die Wertschätzung der Person zu berücksichtigen, dann könnten sich vermutlich ebenso wenig fruchtbare Lernprozesse ergeben.

„Psychische Sicherheit und Vertrauen“ einerseits und „Skepsis und Konfrontation“ andererseits erweisen sich somit für Lehr-Lernsituationen als zwei wichtige Gestaltungsprinzipien. Sie können und sollten durch eine Reihe weiterer Prinzipien ergänzt werden, die hier aus Raumgründen nur erwähnt, aber nicht mehr ausführlich dargestellt und begründet werden können:

- Transparenz der Situation
- Klarheit von Zielen und Intentionen
- Verbindlichkeit und Verlässlichkeit
- Eigenes Handeln durch Üben, Anwenden und Übertragen
- Vielfacher Lebensbezug

- Kontinuität und Beständigkeit

Insgesamt lassen sich aus den anthropologischen Kernannahmen „Menschen als Subjektive Theoretiker“ etliche Folgerungen ableiten, die sich für die Erziehungswissenschaft und für die Lehrerbildung als vorteilhaft erweisen, so dass sich auch hieraus eine gewisse Berechtigung ergibt, dieses Gegenstandsverständnis als „angemessen“ zu bezeichnen.

### **Abschließende Zusammenfassung**

In diesem Beitrag wird die These aufgestellt, dass sich viele Schwierigkeiten im Referendariat vermindern oder gar verhindern ließen, wenn sich das Denken und Handeln in der Erziehungswissenschaft und in der Lehrerbildung explizit an folgenden Bezugspunkten orientieren würden:

- geklärtes und angemessenes Gegenstandsverständnis, womit die Menschenbildannahmen gemeint sind.
- Geklärte und angemessene übergeordnete Zielvorstellungen.

Das Gegenstandsverständnis und die übergeordneten, langfristigen Zielvorstellungen bilden die Grundlagen für kompetentes und professionelles Handeln. Wenn diese Bezugspunkte geklärt sind, dann erleichtern sich nicht nur die Begründungen und Argumentationen für pädagogische Maßnahmen ganz erheblich, auch Stimmigkeit und Glaubwürdigkeit können entstehen.

Um diese Behauptungen verständlich und plausibel zu machen wird in diesem Beitrag außerdem der Vorschlag gemacht, Menschen als Subjektive Theoretiker zu modellieren. Damit wird der Versuch unternommen, ein „geklärtes“ und „angemessenes“ Menschenbild darzustellen und auf knappem Raum einige Konsequenzen für die pädagogische Arbeit daraus abzuleiten.

### **Literatur**

- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Francke Verlag
- Herold, M. & Landherr, B. (2001): SOL – Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht. Hohengehren (Schneider).
- Kelly, G.A. (1955): The psychology of personal constructs, Vol. I, II. New York.
- Kuhn, Th. (1967): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. (Suhrkamp).
- Mager, R. (1970): Motivation und Lernerfolg. Weinheim (Beltz).
- Oelkers, J. (2001): Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim (Beltz).
- Oelkers, J. (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim (Beltz).
- Terhardt, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim (Beltz).

Walter Schledde

## **Empfehlungen zur (Fach-) Semingergestaltung**

### **1 Ausgangslage**

Referendar/innen verbinden mit der Ausbildung im Studienseminar ambivalente Gefühle. Sie befürchten u. a. **einerseits**: es den Fachleitungen Recht machen zu müssen; keine fachlichen Schwächen zeigen zu dürfen; keine Schwierigkeiten mit Schüler/innen haben zu dürfen; kritische Anmerkungen grundsätzlich negative Folgen für sie haben; sie ein Rolle spielen müssen, keine eigenen Ideen verfolgen zu dürfen; usw...

und sie erhoffen sich **andererseits**:

grundsätzliche Akzeptanz ihrer Wünsche und Überlegungen durch die Fachleitungen und die Mitreferendare/innen; Fehler machen zu dürfen; ein gutes Verhältnis zu den Lernenden zu bekommen; offen über Unterrichtserlebnisse reflektieren zu können ohne negative Folgen befürchten zu müssen; an glaubwürdigen und verständlichen Bewertungskriterien gemessen zu werden; das Fachseminar stimmig zur Unterrichtswirklichkeit zu erleben; usw....

Fachleiter/innen wünschen sich ihrerseits eine vertrauensvolle und offene Zusammenarbeit, auf deren Basis auch kritische Rückmeldungen an die Referendar/innen konstruktiv aufgenommen werden.

Diese Vielzahl von Hoffnungen, Ängsten, Wünschen, Interessen können bei allen Beteiligten Unsicherheiten bewirken und die Zusammenarbeit zwischen Referendar/innen und Fachleiter/innen äußerst störanfällig machen. In der einschlägigen Literatur ist dieser Zusammenhang vielfach beschrieben.

Um die Chancen für eine gelungene Zusammenarbeit zu erhöhen, hat sich „Handwerkszeug“ in der praktischen Ausgestaltung von Fachseminaren bewährt, die sich aus den eingangs beschriebenen theoretischen Grundlagen (Schlee) ableiten lassen.

Die Rückmeldungen der Referendare/innen mehrerer Jahrgänge am Studienseminar LbS in Oldenburg belegen, dass sich die Empfehlungen für die Fachseminarpraxis im Sinne einer konstruktiven Zusammenarbeit bewährt haben. Die Wirksamkeit aller Elemente zu einem sinnvollen Ganzen wird durch den geläufigen Umgang aller Beteiligten und der damit zusammenhängenden Entwicklung von pädagogischen Haltungen erhöht. Darüber hinaus wird Referendaren/innen auch dadurch zunehmend ermöglicht, das erlernte Handwerkszeug und die dazugehörige Haltungen für die Unterrichtsgestaltung und -steuerung einzusetzen.

Die Empfehlungen für die Fachseminar- und Unterrichtsgestaltung (Doppeldeckerprinzip) werden in ihrer Bedeutung für Lernen und Entwicklung der Referendare/innen und Schüler/innen nur kurz erläutert. Ebenfalls können die einzelnen Elemente nicht isoliert (wie die Gliederung es nahe legt) betrachtet werden. Sie ergänzen und bedingen sich einander.

### **2 Empfehlungen für die (Fach-) Seminarpraxis**

#### **2.1. Übernahme von Verantwortung durch (rotierende) Aufgaben**

##### **Gastgeber zur Vorbereitung des Fachseminarraumes**

In jeder Sitzung hat ein/e Referendar/in die Aufgabe den Fachseminarraum so vorzubereiten, sodass alle Teilnehmenden pünktlich und in einladenden/ansprechenden Bedingungen die Arbeit aufnehmen können. In der ersten Sitzung übernimmt die Fachleitung diese Aufgabe, die dann im Weiteren zwischen allen Beteiligten rotiert. Zu den Aufgaben gehören: lüften; Temperatur und Licht beachten; nach Absprache mit der Fachleitung in der letzten Sitzung Medien und Materialien bereitlegen; korrekter Sitzkreis; Stühle und Tische für gemeinsame Arbeit/ Pause anordnen; Getränke und kleinen Imbiss (Gebäck/Kuchen ...) beschaffen und bereitstellen; die ursprüngliche Ordnung im Fachseminarraum nach der Veranstaltung herstellen; in der Referendarküche Teller, Tassen und Besteck einräumen.

**Dadurch können** Haltungen trainiert werden, die Schüler/innen im Klassenraum zu Ordnung anzuregen und aktiv einzubeziehen.

##### **Protokollant**

Die Referendare protokollieren die Ergebnisse des Fachseminars.

**Dadurch lernen** sie eine Möglichkeit der Ergebnissicherung, die in den Unterricht übertragen werden kann.

##### **Zeitnehmer/in**

Ein/e Referendar/in behält die zu Beginn abgesprochenen Zeitrahmen für die unterschiedlichen Phasen des Fachsemi-

nars für die Gruppe im Auge und beratschlagt gemeinsam mit der Fachleitung ggf. notwendig erscheinende Abweichungen vom geplanten Verlauf.

**Dadurch können** Möglichkeiten aufgezeigt werden, Schüler mit kleinen überschaubaren Aufgaben in die Unterrichtsdurchführung mit einzubeziehen.

### **Tandem**

Jede/r Referendar/in ist Teil eines Tandempaars, die idealerweise an einer gemeinsamen Ausbildungsschule tätig sind. Die Tandems haben die Aufgabe ausbildungsbegleitend einen besonderen/vertrauensvollen Austausch über ihre Erfahrungen, Überlegungen, Erkenntnisse usw. durchzuführen. Darüber hinaus werden sie zur gegenseitigen Hospitation (insbesondere bei Unterrichtsbesuchen) ermutigt und aufgefordert.

**Dadurch erleben** die Referendare/innen ein Beispiel, wie Schüler/innen einen vertrauensvollen Austausch über Unterrichtsinhalte und deren Bedeutung in der Partnerarbeit bewerkstelligen können.

### **Experte/in**

Viele Referendare verfügen über besondere Fähigkeiten und Erfahrungen (z. B. im Beruf erworbenes Expertenwissen). Dieses Expertenwissen kann an geeigneter Stelle in Form eines geplanten Inputs durch den/die Referendar/in in das Fachseminar eingebracht werden.

**Dadurch kann** die Sichtweise gestärkt werden, Schülern/innen ebenfalls Expertenwissen zuzutrauen und einzufordern.

### **Leitung des Fachseminars bzw. Tandemleitung (z.B. bei Abwesenheit der Fachleitung)**

Um den kontinuierlichen Arbeitsprozess im Fachseminar auch bei Abwesenheit der Fachleitung aufrecht zu erhalten, übernehmen Seminarmitglieder die Leitung von Sitzungen. Der Verlauf und die Inhalte werden gemeinsam mit der Fachleitung geplant. Eine Rückmeldung und gemeinsame Reflexion wird durchgeführt.

**Dadurch können** die Referendare/innen ermutigt werden, auch herausfordernde Aufgaben an die Schüler/innen abzugeben. Gleichzeitig erwerben sie Leitungskompetenz für die gewünschte Teamarbeit.

### **Controller**

Im Fachseminar sind Rückmeldungen der Referendare/innen zu Fachseminarinhalten (Bedeutung, Verständlichkeit, Glaubwürdigkeit, Praktikabilität z. B. über vorgegebene Satzanfänge) fester Bestandteil. Beispiele für Satzanfänge sind: „Verstanden habe ich...“; „Fragen habe ich noch...“; „Gewünscht hätte ich mir...“ „Den Zusammenhang zu meiner Unterrichtspraxis sehe ich...“ usw.

**Dadurch kann** die Sichtweise und Fähigkeit gestärkt werden, Schüler/innen in die Unterrichtsreflexion und damit Unterrichtsgestaltung gezielt mit einzubeziehen.

### **Übernahme von Ruhe- und Bewegungsritualen**

Die Fachleitung führt zu Beginn und z. B. nach Pausen Meditations- oder Bewegungsübungen durch. Im Laufe der Ausbildung werden die Referendare/innen ermutigt, diese Aufgabe zu übernehmen.

**Dadurch werden** die Referendare/innen angeregt Ruhe- und Bewegungsrituale sinnvoll und angemessen in ihren Unterricht mit einzubauen.

## **2.2. Erstellen von Transparenz**

### **Visualisierter Verlauf der Fachseminarsitzung**

Zu Beginn jeder Sitzung erläutert die Fachleitung anhand einer Visualisierung Inhalte, Methoden und Zeitstruktur der Sitzung. Während der Sitzung haben alle Beteiligten die Möglichkeit klärend, evaluierend, verändernd sich auf den visualisierten Verlauf zu beziehen.

**Dadurch werden** die Referendare/innen angeregt mit visualisierten Unterrichtsverläufen im Klassenraum zu arbeiten um u. a. die Schüler/innen stärker in die Mitverantwortung einzubeziehen.

### **Langfristige Pläne über Inhalte und Aufgaben (Advance Organizer)**

Zu Beginn der Ausbildung bekommen die Referendare/innen einen Plan an die Hand, aus der die didaktischen Schwerpunkte des Fachseminars sowie ihre Aufgaben (Protokoll, Gastgeber, Zeitnehmer, Tandempartner) hervor gehen.

**Dadurch werden** die Referendare/innen angeregt, den Schülern/innen den längerfristigen „roten Faden“ ihres Unterrichts in visualisierter Form zu verdeutlichen.

### **Fragen- und Problemspeicher**

Zu jeder Sitzung liegt der aktuelle Fragen- und Problemspeicher vor, der nach Bedarf ergänzt und/oder abgearbeitet wird.

**Dadurch werden** die Referendare angeregt, konstruktiv und transparent mit auftretenden ungeklärten Fragen und

Problemen umzugehen.

#### **Arbeiten mit visualisierten Strukturen**

Arbeitsergebnisse und Schlussfolgerungen zu Fachseminarinhalten werden mittels vorgegebenen oder individuellen Strukturen visualisiert um ihre Bedeutung, Gewichtung, Bewertung für den Unterricht für alle sichtbar zu machen.

**Dadurch wird** die Sichtweise gestärkt und die Fähigkeit trainiert die Ergebnissicherung und Vertiefung im Unterricht in visualisierten Strukturen im Zusammenspiel mit den Schüler bearbeiten zu lassen.

#### **Arbeiten mit vorgegebenen Gesprächsfertigkeiten**

In Auswertungs- und Präsentationsphasen oder auch Obenaufunden (siehe unten) werden Absprachen darüber getroffen, nur Gesprächsfertigkeiten anzuwenden, die auf Moderationskarten vorgegeben werden (Reflektieren, Paraphrasieren, Fragen erläutern, Initiative und Verantwortung zuspielden, ... usw.), damit die Vortragenden zu weiteren und vertiefenden Erläuterungen angeregt werden.

**Dadurch üben** die Referendare/innen u. a. in Präsentationsphasen ihre Schüler/innen lernwirksamer zu begleiten.

#### **Klare Aufgaben und Strukturen bei Einzel- Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit**

Arbeitsaufträge werden auf die jeweilige Sozialform zugeschnitten. D. h. angemessene Inhalte, klare Hinweise auf die Abläufe, Verteilung von Aufgaben sowie der Zeitumfang werden transparent gestaltet.

**Dadurch erleben** die Referendare/innen die Wirksamkeit von lernfördernden Arbeitsaufträgen.

#### **Metakommunikation**

Im Fachseminar wird deutlich zwischen Metakommunikation und Arbeitsphase unterschieden und ggf. durch Visualisierungen verdeutlicht. Die Referendare/innen können so immer wieder klären, wie der Stand der Arbeit ist und können gleichzeitig Einfluss auf die Arbeitsphasen nehmen.

**Hierdurch erleben** und erlernen die Referendare/innen ein wichtiges (kommunikatives) Handwerkszeug, um im Klassenraum Unterrichtsphasen für die Schüler/innen klar zu strukturieren.

#### **Klare Vorgaben zum kommunikativem Handwerkszeug in allen Phasen des Seminars**

Vor den einzelnen Phasen des Seminars wird gemeinsam geklärt, welches kommunikative Handwerkszeug in den Phasen eingesetzt werden soll. Die Absprachen erstrecken sich u. a. über teilnehmendes Zuhören, klärendes Nachfragen, konfrontierendes Hinterfragen, Ideen entwickeln, persönliche Bedeutung äußern, Metakommunikation usw..

**Hierdurch erleben** und erlernen die Referendare/innen zwischen unterschiedlichem Handwerkszeug zu wählen und ihre mögliche Wirkung gegenüber Schülern/innen einzuschätzen.

### **2.3. Fördern und Fordern von Selbstkundgabe**

#### **Blitzlicht**

Referendare/innen werden über die Methode Blitzlicht angehalten über die persönliche Bedeutung von Fachseminarinhalten zu reflektieren.

**Damit erhalten** die Referendare/innen einen vertieften Einblick darin, wie Schüler/innen angeleitet werden könnten, ihrerseits über Unterrichtsinhalte zu reflektieren (Metakognition).

#### **„Obenaufunde“ mit Sprechstein**

Referendare berichten über den Stand ihrer unterrichtlichen Arbeit (positive Entwicklungen, Schwierigkeiten, Fragen). Die Mitreferendare/innen und die Fachleitung hören aktiv zu, geben ggf. Hinweise oder ergänzen den Fragen- und Problemspeicher.

**Hierdurch werden** die Referendare/innen angeregt, Schüler/innen zum Stand der Dinge in ihrer persönlichen und fachlichen Entwicklung Reflexionsmöglichkeiten einzuräumen und zuzutrauen (Metakognition).

#### **Pädagogisches Tagebuch**

Den Referendaren/innen wird zu Beginn ihrer Ausbildung ein ansprechend gestaltetes und mit Hinweisen zu Bedeutung und Handhabung versehenes sog. pädagogisches Tagebuch überreicht. Das pädagogische Tagebuch stellt eine weitere Möglichkeit dar, persönliche Entwicklungsstände zu explizieren und zu reflektieren.

**Hierdurch können** Referendare/innen angeregt werden (ggf. als zukünftige/r Klassenlehrer/in), Schülern/innen ein Ausbildungs- oder Schultagebuch zu empfehlen und zu überreichen.

#### **Resümee**

Die Seminar- und Unterrichtspraxis hat gezeigt, dass je gelungener, sinnvoller und geläufiger die Empfehlungen von allen Beteiligten umgesetzt werden, desto konstruktiver, zufrieden stellender und effektiver gestaltet sich der gemeinsame

Lernprozess. Durch visualisierte Strukturen, sinnvolle Aufgaben, aktiv geförderte Metakommunikation, Einbringen von Selbstkundgabe und wertschätzende Kommunikation können die eingangs beschriebenen Befürchtungen und Unsicherheiten zwischen Referendaren/innen und Fachleitungen (aber auch zwischen Schülern/innen und Lehrern/innen) „besänftigt“ und zu Gunsten eines „vernünftigeren“ Miteinanders weiterentwickelt werden. Darüber hinaus ergeben sich geklärte und einsichtige Kriterien für Rückmeldung/Bewertung der Mitarbeit der Referendare/innen im Fachseminar.



Alfred Goll & Jörg Schlee

### **Vorschlag für das Vorgehen bei einer strukturierten Unterrichtsnachbesprechung**

Der nachfolgende Vorschlag für die Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen hat sich aus einer Fortbildung für Seminar- und Fachleitungen der Grundschule ergeben, die 1997 bis 1998 am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest durchgeführt wurde. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen lernten die Vorgehensweise für ein Kollegiales Beratungs- und Supervisionsverfahren (Schlee 1992, 2004). Dazu gehörte auch der Erwerb von differenzierten Gesprächs- und Zuhörkompetenzen.

Dieses Verfahren beansprucht, Ratsuchenden bei Klärungsfragen Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Das bedeutet, dass ihnen keine Ratschläge, Handlungsempfehlungen, Tipps oder Hinweise gegeben werden dürfen. Statt dessen werden sie angeregt, ihre persönlichen Sichtweisen ausführlich darzustellen und zu reflektieren. Durch ausgewählte Konfrontationstechniken werden sie veranlasst, ihre gedanklichen Zusammenhangskonstruktionen und Einstellungen überprüfen, um dadurch eigenständig Lösungsperspektiven für ihre Fragen und Anliegen entwickeln zu können. Für die Fortbildungsteilnehmenden war beeindruckend, dass Ratsuchende in diesem Verfahren zu Lösungen kommen können, ohne dass ihnen von anderen Personen hierfür gut gemeinte Hinweise und Empfehlungen erteilt werden. Daher fragten sie sich, ob bestimmte Prinzipien und Vorgehensweisen der Kollegialen Beratung und Supervision nicht auch auf die Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen übertragen werden könnten.

Aus den Erfahrungen mit der Kollegialen Beratung und Supervision wurde ihnen besonders wichtig, künftig in Unterrichtsnachbesprechungen für größtmögliche Transparenz zu sorgen. Und zwar deshalb, weil Intransparenz ein Nährboden für Phantasien, Befürchtungen, Spekulationen usw. ist, unter denen eine rationale Reflexion von Unterrichtsgeschehen kaum gelingen kann. Umgekehrt ermöglicht Transparenz Orientierungs- und Handlungssicherheit. Und auf deren Grundlage können Rationalität, Reflexivität und Kommunikation in den Besprechungen und Unterrichtsanalysen wesentlich besser gelingen. Das Risiko sachfremder Einflüsse auf die Nachbesprechung kann dadurch erheblich reduziert werden.

Daher haben mehrere Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Parallelität zu dem Kollegialen Beratungs- und Supervisionsverfahren durch Gesprächspläne und/oder andere Visualisierungen versucht, den an einer Unterrichtsnachbesprechung beteiligten Personen eine Orientierungssicherheit zu geben (Goll 2001, Scheidle 2001, Simon & Bockschewsky 2001). Die Beobachtungen und Erfahrungen mit den Vorschlägen zur Visualisierung und Strukturierung der Unterrichtsnachbesprechungen waren außerordentlich ermutigend. Nicht nur die Fachleitungen sowie andere an den Besprechungen beteiligten Personen (Mentoren, Schulleitungen), sondern vor allem die Referendare/innen zeigten sich sehr zufrieden. Die Besprechungen wurden aufgrund ihrer klaren Strukturierung viel weniger verunsichernd erlebt. Ebenfalls kam das in Stundennachbesprechungen häufig zu beobachtende Taktieren – sei es offensichtlich oder latent – weitgehend zum Erliegen. Statt dessen wurde die Bereitschaft zum Zuhören, zur Selbstreflexion und zur Überprüfung anderer Argumente deutlich erhöht.

Der von Goll (2001) in Anlehnung an Schlee (1992) entwickelte Gesprächsplan sieht nun folgendermaßen aus (Vgl. Abbildung S. 34): Zunächst wird die Besprechung durch entsprechend bezeichnete Felder in insgesamt 7 Phasen eingeteilt, die in einer vorgeschriebenen Folge zu durchlaufen sind. Diese Phasen sind auf dem rechten Rand visualisiert.

#### 1. Phase: Die Referendarin / der Referendar hat das Wort.

In dieser Phase können sich die Referendare/innen ohne äußere Vorgaben frei zu allen Punkten ihrer Unterrichtsplanung und –durchführung äußern, die ihnen wichtig und bedeutsam erscheinen. Zugelassen sind allenfalls Verständnisfragen. Mit dieser Phase wird u. a. intendiert, möglichst viel von den gedanklichen Bezugspunkten und Hintergründen der Referendare/innen zu erfahren. So kann ein besseres Verständnis für ihr Vorgehen ermöglicht werden, was nicht unbedingt mit einem Billigen oder Gutheißen gekoppelt sein muss.

#### 2. Phase: „Das hat mir gut gefallen.“

In dieser Phase sagen alle Personen, die an der Unterrichtsnachbesprechung beteiligt sind, was ihnen an der Unterrichtsstunde gut gefallen hat. Dabei hat es sich bewährt, wenn der Reihe nach immer nur ein Gesichtspunkt erwähnt wird und von einer Person, die die Funktion eines Protokollanten übernimmt, jeweils in Stichworten auf einer Karteikarte notiert wird. Wenn möglich, sollten sich diese Gefällensäußerungen auf Gesichtspunkte beziehen, die im Seminar als Kriterien für guten Unterricht be-

handelt wurden. Doch sind prinzipiell auch andere Gesichtspunkte zugelassen. Auf diese Weise erhalten die Referendare/innen ein Feedback von dritter Seite über das, was sie schon können. Sie können es auf den Karteikarten wie ein schwarz auf weiß bestätigtes Guthaben nach Hause tragen.

### 3. Phase: „Darüber möchte ich sprechen.“

In dieser Phase können alle Personen, die an der Unterrichtsnachbesprechung beteiligt sind, Themen und Stichworte benennen, über die sie gerne sprechen würden. Die Protokollantin notiert all diese Vorschläge jeweils einzeln auf Karteikarten, die eine andere Farbe als die eben erwähnten „Gefallenskarten“ haben. Der Wunsch nach Besprechung eines Themas muss sich keineswegs nur auf kritische Anmerkungen oder skeptische Überlegungen beziehen. Die gewünschten Themen können sich auch auf ganz allgemeine pädagogische oder didaktische Erörterungen beziehen oder auch bewusst positive Leistungen hervorheben und argumentativ festigen.

### 4. Phase: Die Referendarin / der Referendar legt die Themen für die Besprechung fest.

In dieser Phase suchen sich die Referendare/innen aus den Karteikarten mit den Themenvorschlägen diejenigen aus, die sie besprechen möchten. Die Karten mit unerwünschten Themen können sie aussortieren. Auf diese Weise legen allein die Referendare/innen – unabhängig von einer eventuellen Gewichtung der Fachleitungen fest, welcher der Themenvorschläge besprochen wird. Obwohl sich manche Fachleitungen mit dieser Regelung zunächst schwer tun, weil sie befürchten, dass Referendare/innen einen bequemen Weg gehen könnten, indem sie unangenehme Konfrontationen und peinliche Aussprachen umgehen, muss diese Regelung konsequent eingehalten werden, wenn man Referendare/innen als potentiell rationale, reflexive und autonome Personen begreift. Die anfängliche Befürchtung erweist sich jedoch in aller Regel als unberechtigt, da die empirische Erfahrung zeigt, dass Referendare/innen sich fast immer für die Themen und Anliegen ihrer Fachleitungen interessieren, auch und gerade dann, wenn sie mit kritischen Hinweisen rechnen müssen.

### 5. Phase: Besprechung

In dieser Phase werden die ausgewählten Themen und Stichworte erörtert. Wenn möglich, dann sollte die Besprechung so erfolgen, dass die Referendare/innen zu argumentativen Auseinandersetzungen und zur Hypothesenbildung angeregt werden. Es geht also nicht allein um ein Feedback für den/die Referendar/in, sondern vor allem um die Hintergründe für das Zustandekommen bestimmter Situationen. Das Gelingen dieser Phase hängt wesentlich von den Kommunikationsfertigkeiten der Fach- und Seminarleitungen ab. Sie müssen beispielsweise skeptische Anfragen und kritische Argumente so vortragen können, dass sich die Referendare/innen in ihrer Person nicht verunsichert fühlen. Hierauf kann jedoch in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen werden.

### 6. Phase: „Daran möchte ich arbeiten“

In dieser Phase legen die Referendare fest, woran sie in der nächsten Zeit arbeiten wollen, um ihre Unterrichtskompetenzen weiter zu entwickeln und ihre Professionalisierung weiter voran zu treiben. Ihre Fachleitungen können sie dabei beraten, so dass sie hierfür ein angemessenes Maß finden und ihre Vorhaben möglichst konkret und überprüfbar formulieren.

### 7. Phase: Metakommunikation

In dieser letzten Phase nehmen alle Beteiligten eine metakommunikative Bewertung der Unterrichtsnachbesprechung vor. Dabei beziehen sie sich sowohl auf die angesprochenen Inhalte als auch auf die formalen und kommunikativen Aspekte. Sie können ihre Gefühle und Erkenntnisse ansprechen. Und sie erwähnen, was sie als günstig und hilfreich erlebt haben bzw. wo sie sich eventuell für künftige Besprechungen Alternativen wünschen.

Auf dem rechten Randstreifen des Gesprächsplanes wird mit Hilfe eines Setzsteins verdeutlicht, in welcher Phase der Besprechung man sich befindet. Die Erfahrung zeigt, dass sich auf diese Weise die Selbstdisziplin der beteiligten Personen erheblich erhöht. Abschweifungen oder Wiederholungen kommen kaum noch vor. Sollten sie sich ereignen, dann können die Redebeiträge sehr viel leichter und vor allem sachlicher wieder auf „die Spur“ gebracht werden.

Im breiten Mittelstreifen des Gesprächsplanes sind in kurzen Stichworten die Bewertungs- bzw. die Beurteilungskriterien aufgeführt, die in dem jeweiligen Seminar

- für die Planung des Unterrichts
- für die Durchführung des Unterrichts
- für die Reflexion des Unterrichts

gelten sollen. Diese Kriterien werden von den Fachleitungen vorgegeben oder sie sind von ihm gemeinsam mit den Referendaren/innen erarbeitet worden. Sie können auch für das gesamte Ausbildungs- bzw. Studien-seminar gelten. Mit dem Hinweis auf diese Kriterien sind Kontinuität und Verbindlichkeit in der Seminararbeit intendiert. Allerdings sind in den jeweiligen Wabenmustern Felder für Erweiterungen oder Ad-hoc-Ergänzungen vorgesehen, so dass auch situationsbedingte oder personenspezifische Flexibilisierungen möglich werden.

Der schmale linke Streifen soll einer zusätzlichen Verdeutlichung des Prozesses während der Besprechung dienen. Dadurch dass ein Setzstein auf eines der Felder

- Störung
- Beurteilung
- Besprechung
- Metakommunikation
- Pause

gelegt wird, gewinnen die an der Besprechung beteiligten Personen eine zusätzliche Orientierungs- und Handlungssicherheit. Dadurch können auch die gegenseitigen Erwartungshaltungen klarer werden, was sich wiederum günstig auf die Gesprächsdisziplin auswirkt. Für die Referendare/innen ist besonders das Feld „Störung“ interessant, weil sie mit seiner Hilfe im Sinne der themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn immer dann eine Störung anmelden können, wenn sie etwas nicht verstehen, sich unbehaglich fühlen oder den Eindruck gewinnen, nicht angemessen verstanden oder respektiert zu werden. Es gehört regelrecht zu den Aufgaben einer/s Referendarin/s, den Setzstein auf das besagte Störungsfeld zu legen, wenn er aus irgendwelchen Gründen nicht mehr mit voller Aufmerksamkeit und Offenheit an der Besprechung teilnehmen kann. Die Störungsmeldung kann also als eine Art Notbremse angesehen werden. Die Referendare/innen weder sachlich noch emotional zu überfordern, liegt nämlich auch im Interesse der Fachleitungen und Ausbildungslehrer/innen. Denn zum einen können sie als Auszubildende nur beschränkt wirksam werden, wenn sich die Referendare/innen in ihrer Aufnahmefähigkeit beeinträchtigt fühlen. Zum anderen können sie durch eventuelle Störungsmeldungen Hinweise dafür erhalten, was sie in künftigen Besprechungen gegebenenfalls anders und besser machen könnten.

Dadurch dass durch den Gesprächsplan die Unterrichtsnachbesprechung in mehrere, klar unterschiedene Phasen eingeteilt wird, und dadurch dass die wichtigsten Beurteilungskriterien offen gelegt werden, ergibt sich für alle Beteiligten eine hohe Orientierungs- und Handlungssicherheit. Durch die zusätzliche Anzeige auf der Prozessleiste, durch die Visualisierungen der Bewertungen und Gesprächswünsche sowie durch die häufig vorkommenden metakommunikativen Erläuterungen werden diese verstärkt. Unsicherheiten und Versuche zu taktischen Verhaltensweisen vermindern sich deutlich. Auch unter zeitökonomischen Gesichtspunkten hat sich der Einsatz dieses strukturierten Vorgehens sehr bewährt. Befragungen bei Fachleitungen und Auszubildenden bestätigen dies eindrücklich. Goll (2001) und Urbanek (2001) berichten ferner, dass es für Seminar- und Fachleitungen sowie für Referendare/innen keine Schwierigkeit darstellt, sich relativ schnell mit diesem Vorgehen vertraut zu machen. Dabei haben sich neben der Lektüre eines einführenden Textes Simulationen mit fiktiven Besprechungssituationen als besonders günstig erwiesen, weil sie zu jeder Zeit Unterbrechungen, Nachfragen und metakommunikative Klärungen zulassen.

Allerdings bleibt innerhalb dieses Strukturierungsvorschlages eine Frage noch offen. Relativ häufig werden nämlich Unterrichtsnachbesprechungen im Kontext von Bewertungen oder gar Prüfungen vorgenommen. Da die Beurteilungen für die Referendare/innen in der Regel von erheblicher Bedeutung sind, sind solche Situationen meist von zusätzlichen psychischen Spannungen geprägt. Ist es nun vor diesem Hintergrund günstig, den Referendaren/innen die Beurteilung ihrer Unterrichtsgestaltung *vor* oder *nach* der Besprechung mitzuteilen? Für beide Vorgehensweisen lassen sich Pro- und Contraargumente ins Feld führen. Goll (2001, 30) hat in diesem Zwiespalt gute Erfahrungen damit gemacht, die Entscheidung den Referendaren/innen zu überlassen. Sie selbst sollten sich für diejenige Vorgehensweise entscheiden, unter der sie sich persönlich bei der Unterrichtsnachbesprechung den größeren Gewinn versprochen.

Abschließend möchten wir darauf hinweisen, dass der Einsatz eines strukturierenden Gesprächsplanes nur *eine* von mehreren Bedingungen für das erfolgreiche Gelingen einer Unterrichtsnachbesprechung ist. Entscheidend sind für die Fach- und Studienleitungen eine Haltung, die die Referendare/innen in ihrem Lernprozess und als künftige Kollegen/innen ernst nimmt, sowie kommunikative Kompetenzen, durch die eine derartige Einstellung transportiert und erfahrbar werden kann.

### **Literatur**

Alfred Goll (2001): Unterrichtsnachbesprechungen mit Lehramtsanwärterinnen – Vorschlag für ein strukturiertes Vorgehen, in: Jörg Schlee, Alfred Goll u. a. (2001): Beraten lernen – personenzentrierte Gesprächs- und Arbeitsformen, VBE Verlag NRW, Dortmund, S. 27 - 34

Martina Scheidle (2001): Nachbesprechung – Mit Karten visualisiert und strukturiert, in: Jörg Schlee, Alfred Goll u. a. (2001): Beraten lernen – personenzentrierte Gesprächs- und Arbeitsformen, VBE Verlag NRW, Dortmund, S. 38 – 46

Sabine Simon & Wolfram Bockschewsky (2001): Phasenmodell für eine strukturierte Unterrichtsnachbesprechung, in: Jörg Schlee, Alfred Goll u. a. (2001): Beraten lernen – personenzentrierte Gesprächs- und Arbeitsformen, VBE Verlag NRW, Dortmund, S: 46 – 53

Rüdiger Urbanek (2001): Ein Studienseminar lernt einen Gesprächsplan zur Unterrichtsnachbesprechung kennen, in: Jörg Schlee, Alfred Goll u. a. (2001): Beraten lernen – personenzentrierte Gesprächs- und Arbeitsformen, VBE Verlag NRW, Dortmund, S. 34 - 38

Jörg Schlee, Alfred Goll u. a. (2001): Beraten lernen – personenzentrierte Gesprächs- und Arbeitsformen, VBE Verlag NRW, Dortmund

Jörg Schlee (1992): Kollegiale Beratung und Supervision in Unterstützungsgruppen. Oldenburg (Universität Oldenburg, Institut für Sonderpädagogik, Prävention und Rehabilitatio)

Jörg Schlee (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe – Hilfe zur Selbsthilfe – Ein Arbeitsbuch. Stuttgart (Kohlhammer Verlag)

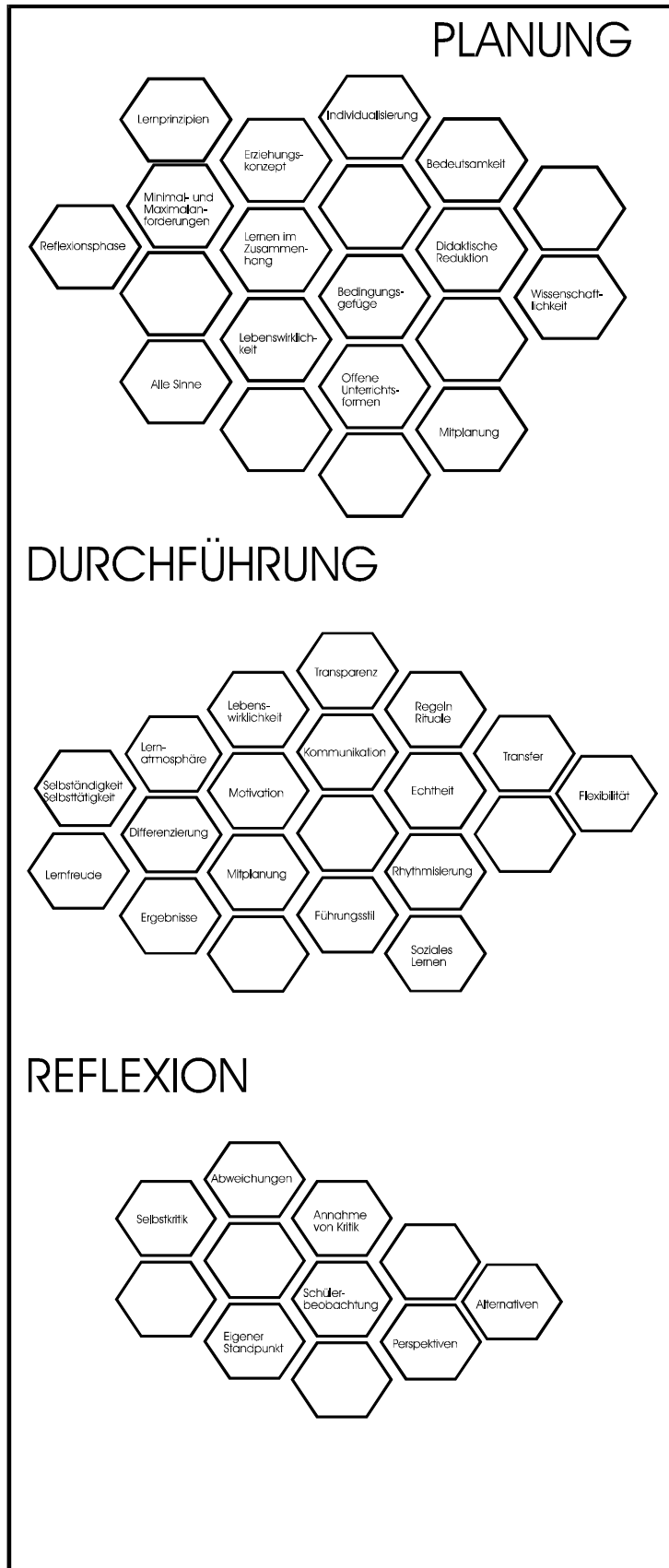
Pause

Meta-  
kommunikation

Besprechung

Beurteilung

Störung



1. Phase:  
Die Kandidatin/  
der Kandidat hat  
das Wort

2. Phase:  
"Das hat mir  
gut gefallen."  
(Alle gleich-  
berechtigt!)

3. Phase:  
"Darüber möchte  
ich sprechen."  
(Alle gleich-  
berechtigt!)

4. Phase:  
LAA legt Themen  
für die  
Besprechung fest.

5. Phase:  
Besprechung

6. Phase:  
"Daran möchte  
ich arbeiten" (LAA)

7. Phase  
Metakommunikation

Joachim Lange

## **Unterrichtsbesprechung mit Leitfragen**

Bei der hier vorgestellten strukturierten Unterrichtsbesprechung mit Leitfragen wurden Impulse des Kontaktstudium „Kooperation - Beratung - Supervision“ aufgenommen und Erfahrungen mit der Kollegialen Beratung und Supervision berücksichtigt. Der Impuls, mit Leitfragen zu arbeiten, kam von Sabine Simon (Hauptseminar Primarstufe Köln) während der Arbeitstagung „Die Bedeutung des Forschungsprogramms Subjektive Theorien für die zweite Phase der Lehrer/innenausbildung“ im März 2000. Weiterhin inspirierte das Verfahren der strukturierten Unterrichtsbesprechung von Alfred Goll, die kritischen Gespräche mit den Fachseminarleiterkollegen/innen aus Lüneburg und auch die Rückmeldungen der Lehramtsanwärter/innen ließen das Verfahren reifen.

### **Berater-/ Beurteilerfunktion von Fachseminarleitungen**

Laut Prüfungsverordnung haben Fachseminarleitungen Beratungsaufgaben. Sie beraten Auszubildende bei Unterrichtsbesuchen und in Gesprächen über den Ausbildungsstand. Doch was genau steckt hinter dem Beratungsbegriff? In einem Aufsatz über Unterrichtsberatung definiert Wolfgang Mutzeck: Beratung als eine Form der sozialen Hilfe gibt weniger Lösungsvorschläge oder Empfehlungen. Vielmehr bietet die Beratung der ratsuchenden Person ein Reflexionsverfahren an, das über die Selbstauseinandersetzung einer Hilfe zur Selbsthilfe entspricht. (vgl. Mutzeck 2005, S. 88)

Bei der Beratung der Anwärterin oder des Anwärter durch Fachseminarleitungen mündet die Beratung spätestens mit der Ausbildungsnote in eine Beurteilung, was dann eher einer asymmetrischen Gesprächsbeziehung entspricht. Trotzdem können nach Meinung von Mutzeck „auch in einer solchen Form von Unterrichtsberatung (Pflichtberatung) Empathie, Akzeptanz und Kongruenz zumindest durch die Person des Beraters und Beurteilers zum Tragen kommen“. (Mutzeck 2005, S.88)

### **Hinderliche und fördernde Gesprächsmerkmale**

Werden Anwärter/innen und Lehrer/innen befragt nach ungünstigen und förderlichen Faktoren, so wird hierbei deutlich, dass Elemente eines partnerzentrierten Gesprächs gewünscht werden.

„Bovet und Frommer (1999) stellten fest, dass störend bzw. verletzend erlebt wird wenn:

- die Unterrichtsberatung unstrukturiert ist,
- Ziele und Äußerungen des Beraters unklar, nicht eindeutig sind,
- Empathie fehlt, in die Gedankengänge und die spezielle Unterrichtssituation sich nicht hinein versetzt wird,
- die Beziehung zum Referendar/Lehrer gestört ist, z.B. distanziert, unaufrichtig, entmutigend, kein Vertrauen,
- mit Ratschlägen, meistens auch noch allgemeiner Art „bombardiert“ wird und dann noch in einer belehrenden Art und Betonung,
- Kritik im Vordergrund steht bzw. nur diese geäußert wird,
- nach eigenen Sichtweisen und Lösungen nicht gefragt wird bzw. diese nicht beachtet werden.

Als hilfreich, unterstützend und angenehm werden Unterrichtsberatungen unter folgenden Voraussetzungen erlebt:

- Ermutigung durch Aufzeigen von Positivem etc.,
  - angenehme, vertrauensvolle Kommunikation,
  - verständnisvolles, einfühlsames Zuhören,
  - Transparenz in Ziel und Vorgehensweise der Beratung,
  - konstruktive und konkrete Verbesserungsvorschläge
  - gemeinsame Alternativen entwickeln,
  - Wertschätzung der Persönlichkeit des Ratsuchenden,
  - die konkreten und individuellen Gegebenheiten einbeziehen,
  - Kritik differenziert, konstruktiv, sachlich, individuell,
  - Erwartungen, Wünsche und Sichtweisen des Referendars/Lehrers berücksichtigen,
  - Wichtiges von Unwichtigen unterscheiden und Wesentliches exemplarisch bearbeiten.“
- (Mutzeck 2005, S. 88f)

Der nachfolgende Vorschlag für eine Unterrichtsbesprechung soll u. a. die oben genannten Faktoren aufgreifen für die Rolle als Berater und Beurteiler der Fachseminarleiter sowie die störenden bzw. fördernden

Gesprächselemente angemessen berücksichtigen. Schließlich soll auch der Beurteilungsaspekt deutlich werden.

### Zielsetzung und Ablaufplan

#### **Ziele der Nachbesprechung:**

- Entwicklung und Professionalisierung der Lehrerpersönlichkeit
- Gespräch soll Reflexion fördern, nicht vorwiegend belehrend sein
- Fachkenntnisse vertiefen / erweitern
- Hilfe bei konkreten Praxisfragen
- Einschätzung / Bewertung der Ausbilder deutlich machen

## **Nachbesprechung von Unterricht**

### **1. Stellungnahmen zum Unterricht**

- AnwärterIn beginnt meist, kennzeichnet ggf. Gesprächswünsche
- Rückmeldung zur Reflexion durch FSL.
- kurze Stellungnahmen der Anwesenden

### **2. Schwerpunkte setzen**

- AnwärterIn ggf. Ausbilder nennt 3 - 5 Punkte, die für Gespräch wichtig sind

### **3. Gespräch über Schwerpunkte**

- Vorzüge und Mängel erörtern
- Potentiale stärken, konstruktiv begründen
- problematischer Aspekte: Perspektiven zur Überwindung entwickeln / anbieten

### **4. Auswertung**

- Was war Ihnen wichtig?
- Was nehmen Sie sich vor?
- Wie war: Gesprächsklima, Zufriedenheit?
- Fazit:  
Ausbilder fasst zusammen,  
gewichtet Besprechungspunkte

### **Unterrichtsbesprechung mit Leitfragen**

Zu Beginn der Besprechung werden der Ablaufplan und die Leitfragen für den/die Anwärter/in gut sichtbar auf den Tisch ausgelegt.

Die eigentliche Stundenbesprechung erfolgt dann in fünf Schritten:

#### **0. Vorbereitung auf das Gespräch**

In der Vorbereitungsphase erhalten die am Gespräch beteiligten Personen folgendes Reflexionsblatt, um ihre Gedanken zum beobachteten Unterricht festzuhalten. Die Notizen aller Beobachter soll die Anwärterin oder der Anwärter nach der Besprechung erhalten.

Rückmeldebogen: Bitte geben Sie Ihr Blatt nach der Besprechung der / dem AnwärterIn!

Gelungenes Was ist gut gelaufen?	Fragwürdige Was ist problematisch?	Schritte zur Weiterarbeit
Vorsicht! Rückmeldungen können verletzen. Regeln für hilfreiche Rückmeldungen: - beschreiben, nicht interpretieren - konkret, am Beispiel bleiben - dosiert ( 2 - 3 Punkte), kein Rundumschlag		

Je nach Art des Unterrichtsbesuchs gestaltet sich die Vorbereitung unterschiedlich:

Bei einfachen Besuchen, ohne einen weiteren Fachseminarleiter findet die Vorbereitung aller am Gespräch beteiligten Personen in einem Raum statt. Die Anwärterin oder der Anwärter ist also mit dabei.

Bei besonderen Besuchen, wenn der Pädagogische Fachseminarleitung gemeinsam mit einem anderen Fachseminarleitungen die Besprechung durchführt, bereitet sich die Anwärterin oder der Anwärter auf seine/ihre Stellungnahme zunächst allein außerhalb des Besprechungsraums vor. Einerseits dient dies der Vorbereitung zur Prüfung, in der die Anwärter/innen sich selbstständig vorbereiten und ihre Stellungnahme der Kommission vortragen. Andererseits haben so die beiden Fachseminarleitungen die Möglichkeit, Gesprächspunkte und Gewichtungen vorher untereinander zu sondieren. Um eine Transparenz in dieses Vorgespräch der Fachseminarleitungen zu bringen, sind andere Besucher der Unterrichtsstunde, wie Mitankwärter/innen, Fachlehrer/innen und ggf. Schulleitungen beteiligt. Gerade bei Besprechungen in denen auch Kritik zu äußern ist, geht es in der Vorbesprechung darum, die Kritik mit den oben erwähnten Kriterien annehmbar zu gestalten.

### 1. Stellungnahmen zum Unterricht

- *Anwärter/in beginnt meist, kennzeichnet ggf. Gesprächswünsche*

Meist beginnt die Anwärterin oder der Anwärter mit ihrer/seiner Stellungnahme zum Unterricht. Manchmal werden auch schon Gesprächswünsche gekennzeichnet. Oft wollen die Anwärter doch lieber erst die Positionen der Anderen hören, um später Gesprächsschwerpunkte zu setzen.

- *Rückmeldung zur Reflexion durch FSL*

Unmittelbar nach der Stellungnahme der Anwärterin oder des Anwärters erfolgt die Rückmeldung durch den Fachseminarleitungen zum Aufbau und den Inhalten der Reflexion.

Zu Beginn der Ausbildung eignen sich die Fragestellungen des vorbereitenden Reflexionsblattes mit dem zusätzlichen Hinweis für die Anwärterin oder den Anwärter, sich ggf. zur Bestimmung von Gesprächspunkten folgende Fragen zu stellen: „Wo habe ich mich wohl gefühlt? Wo(bei) habe ich mich unwohl gefühlt?“

Im weiteren Verlauf der Ausbildung wird dann Wert gelegt auf eine strukturierte Stellungnahme, ausgehend von der Erreichung der Lernziele über die Mitarbeit der Schüler/innen im Sinne der Zielsetzung, die Reflexion des eigenen Lehrer- und Erzieherverhalten sowie der Methoden / Medien und Phasen(abweichungen). Bei dieser Stellungnahme sollen die Stärken und Schwächen des Unterrichts möglichst selbstständig erkannt und gewürdigt werden, sowie die Weiterentwicklung des Unterrichts gekennzeichnet bzw. Alternativen entwickelt werden.

- *kurze Stellungnahmen der Anwesenden*

Im Anschluss an die Stellungnahme der Anwärterin oder des Anwärters und der Rückmeldung zur Reflexion folgen möglichst kurz die Stellungnahmen der anderen Beteiligten. Die Statements sollen lediglich die jeweilige Position anreißen, um der Anwärterin oder dem Anwärter die Außensicht der Beteiligten transparent zu machen. Dabei kommt der Wertschätzung des Gelungenen der Unterrichtsstunde eine besondere Bedeutung zu. Sollten Schwächen bzw. Mängel offensichtlich sein, können dennoch „gelungene



Einzelemente“ gewürdigt werden. Gerade in größeren Runden ist es wichtig, auf kurze Statements hinzuweisen, damit dem gemeinsamen Gespräch in Dialogform nichts genommen wird und der Zeitrahmen von 60 bis 90 Minuten für eine Besprechung eingehalten wird. Bei Besprechungen, die länger als 90 Minuten dauern, zeigt sich im Nachhinein, dass Unzufriedenheit bei den Anwärtern aufkommt.

**2. Schwerpunkte setzen**

*- Anwärter/ in ggf. Ausbilder/ in nennt 3 - 5 Punkte, die für Gespräch wichtig sind*

In diesem Punkt geht es nur darum, Themen abzusprechen, die im Gesprächsverlauf intensiver besprochen werden sollen. Die Schwerpunktsetzung, welche Themen dran sind, fällt den Anwärtern/innen häufig schwer. Als hilfreich hat sich hier die Arbeit mit den Themenkarten und Leitfragen gezeigt. Neben dem Ablaufplan liegt ein Stapel von 16 Karten.

Durchführung  <b>Abschluss</b>	- Welcher Aspekt der Stunde wurde schwerpunktmäßig vertieft? - Wie stand der Auswertungsaspekt in Korrespondenz zu den Intentionen (Zielen) der Stunde / der Einheit? - Wodurch wird das Interesse der Schüler für die Auswertung geweckt und aufrecht erhalten?
LehrerIn-Verhalten  <b>Arbeitsaufträge</b>	- Wie wurden Kommunikationssituationen gestaltet, die der Orientierung oder Auswertung dienen? - Wie wurden Arbeitsaufträge erteilt? Gab es Hilfen für das Behalten? - Wodurch ist die Lehrkraft sicher, dass die Arbeitsaufträge von den Schülern verstanden wurden?

Auf der Vorderseite stehen Themen, auf der Rückseite drei bis vier Leitfragen, die in das Thema hinein führen. Die Anwärter sehen diese Karten durch und entscheiden sich für sie relevante Themen. Darüber hinaus sind natürlich auch andere Besprechungsthemen möglich. Gerade die Aspekte des Unterrichtsfachs oder der sonderpädagogischen Fachrichtung werden in diesen Leitfragen nicht erwähnt.

Bei den ersten Unterrichtsbesuchen helfen die Themenkarten und Leitfragen tatsächlich den Anwärtern/innen, wichtige Nachbesprechungsthemen zu finden. Im weiteren Verlauf der Ausbildung wird diese Strukturierungshilfe unwichtiger.

Neben den Anwärtern/innen haben auch die Fachseminarleitungen, wie andere am Gespräch Beteiligte die Möglichkeit Gesprächspunkte - unabhängig von den Themenkarten - zu benennen.

Meistens entscheiden sich die Anwärter/innen für eine bestimmte Auswahl und auch Reihenfolge der Besprechungspunkte. Hierdurch gelingt es, dass die Nachbesprechungsthemen an den Wünschen der Anwärter/innen orientiert sind. Es kommt vor, dass von Fachseminarleitungen vorgeschlagene Besprechungsthemen nicht zur Besprechung ausgewählt werden. Das ist eine Schnittstelle, die besondere Sensibilität braucht, um entweder die Autonomie der Anwärterin oder des Anwärters zu akzeptieren oder die Ausbildungsverpflichtung der Fachseminarleitungen über die Autonomie zu stellen.

**3. Gespräch über Schwerpunkte**

*- Vorzüge und Mängel erörtern*

Auftrag der Prüfungsverordnung ist es, Vorzüge und Mängel der Unterrichtsstunde ausführlich zu erörtern. Dies geschieht dann möglichst strukturiert von einem Thema zum nächsten.

Wenn das Gespräch über die Themenkarten mit Leitfragen strukturiert ist, wird die Anwärterin oder der Anwärter gebeten zu einer der Leitfragen des Themas Stellung zu nehmen. Dies soll die Reflexivität fördern. Anschließend können dann zu dieser Leitfrage andere Personen ihre Sichtweisen zusammen tragen. Die Leitfragen führen nur jeweils in das Thema hinein und behandeln es nicht erschöpfend. Sie sind gedacht, als ein Ausgangspunkt, um sich einem Thema zu nähern. Die meisten Anwärter/innen sind zufrieden mit dieser Strukturierungshilfe, es gibt aber auch wenige Rückmeldungen von Anwärtern/innen, die diese Form für sich ablehnen.

*- Potentiale stärken, konstruktiv begründen*

Leitender Gesprächsgedanke ist es, besonders die gelungenen Elemente der Stunde hervorzuheben. Mehrfach wurde beobachtet, dass Anwärter/innen eher mit spitzen Ohren auf die kritischen Anmerkungen der Fachseminarleitungen achten und diese Punkte für sie eine hohe Bedeutung haben. So werden auch ausdrücklich Gesprächspunkte zu Gelingenem angeboten.

*- problematischer Aspekte: Perspektiven zur Überwindung entwickeln / anbieten*

Gerade, wenn es Mängel zu besprechen gibt, ist es wichtig, dosiert vorzugehen, um die Anwärtlerin oder den Anwärter nicht mit Außensichten zu überschütten. Hier haben sich besonders die Themenkarten mit den Leitfragen bewährt.

So ist die Anwärtlerin oder der Anwärter aktiv damit beschäftigt, sich mit den Fragen auseinander zu setzen, statt dem Fachseminarleitungen zuhören zu müssen. Hierdurch soll die Reflexivität angeregt werden. Vielfach gelingt es damit den Anwärtern/innen, neue bzw. alternative Sichtweisen eigenständig zu entwickeln. So sind Hinweise der Fachseminarleitungen dann oft ein zusätzlicher Impuls, die problematische Situation zu bewältigen.

In seltenen Fällen kann es auch passieren, dass die Selbstwahrnehmung der Anwärtlerin oder des Anwärters sich deutlich von der Fremdwahrnehmung des Fachseminarleitungen unterscheidet. In diesem Fall muss der Beurteilungsaspekt deutlich werden, um klar zu machen, dass Sichtweisen/ Verhalten nicht akzeptiert werden können.

#### 4. Auswertung

In der Auswertungsrunde wird die Anwärtlerin oder der Anwärter gebeten, für sich zusammenzufassen, welche Besprechungspunkte wichtig waren.

- *Was war Ihnen wichtig?*

Diese Frage schaut zurück auf die Themen der Besprechung. Durch die Antwort kann nachvollzogen werden, wie zentrale Punkte der Besprechung angekommen sind. Die zweite Frage schaut nach vorn.

- *Was nehmen Sie sich vor?*

Es geht um die Weiterentwicklung des Unterrichts in der nächsten Zeit. Dabei kann es hilfreich sein, die Frage zu erläutern: „Stellen Sie sich vor, in 2-3 Monaten sind Schulferien. Was wollen Sie bis dahin in Ihrer Klasse erreicht haben?“ Manchmal wird auch diese Frage sehr allgemein beantwortet. Zur Konkretisierung wird dann folgende Frage gestellt: „Woran können Sie am ersten Ferientag erkennen, dass (...) eingetreten ist?“

- *Wie war: Gesprächsklima, Zufriedenheit?*

Die Frage zum Gesprächsklima und zur Zufriedenheit mit den Inhalten der Besprechung wird meist positiv bewertet. Eher im Nachhinein kann es in Einzelfällen vorkommen, dass Missstimmungen oder Unzufriedenheiten artikuliert werden, die dann zu bearbeiten sind.

- *Fazit: Ausbilder/ in fasst zusammen, gewichtet Besprechungspunkte*

Im Fazit geht es um eine Zusammenfassung aus der Ausbilderperspektive. Von Anwärterseite wurde deutlich gemacht, dass das Fazit auch gewichtet wird. Die Prüfungsverordnung untersagt Unterrichtsstunden zu benoten. Daher soll die Einschätzung des Fachseminarleitungen so klar formuliert sein, dass die Beurteilerposition möglichst klar wird, ohne dies mit einer Note zu verbinden.

Das Fazit enthält Kurzaussagen zur:

- Stellungnahme der Anwärtlerin oder des Anwärters zum Unterricht
- zur Planung, Unterrichtsdurchführung sowie Lehrer- und Erzieherverhalten und
- zur Unterstützung der Zielsetzung der Anwärtlerin oder des Anwärters
- ggf. eine / mehrere Zielvorgaben des Ausbilders
- Gewichtung der Besprechungspunkte (Details, Wesentliches, Mängel ...)

Das Fazit sollte dabei keine neuen Sichtweisen enthalten, sondern unbedingt die Einschätzung des/der Ausbilders/in deutlich machen. Wenn diese Zusammenfassung immer noch zu unklar ist, kann die Anwärtlerin oder der Anwärter kurz vor der Prüfungsstunde auch fragen: „Wenn dies eine Prüfungsstunde gewesen wäre, zu welcher Note käme es dann?“

Soweit der Kommentar zum Verlauf der Nachbesprechung. Abschließend sind hier die verwendeten Leitfragen dokumentiert:

#### Themenkarten mit Leitfragen

Auf der Vorderseite der Karten steht das Kapitel und das Thema.

Auf der Rückseite finden sich die Fragen.

Planung

Themenwahl, Reduktion

- Was ist der didaktische Schwerpunkt der Stunde?
- Welche Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten sollten die Kinder in dieser Stunde erreichen?

- Welcher Zugang wird den Schülern zum Thema ermöglicht?

#### Ziele

- Was beabsichtigt die Lehrkraft in der geplanten Stunde zu tun, um die Ziele zu erreichen?
- Welche Arbeitstechniken und Lernstrategien sollen als Schlüsselqualifikationen neben dem Sachwissen vermittelt werden?
- In welcher Weise stehen die gewählten Ziel- Inhalts- und Methodenentscheidungen zueinander?

#### Unterrichtsvorbereitung

- Wie lassen sich die einzelnen Lernangebote didaktisch begründen?
- In welcher Weise führen die Lernangebote zu einem stimmigen Gesamtkonzept?
- Wie soll jedem Schüler die Erfahrung ermöglicht werden, dass er etwas kann?

#### Methodenwahl

- In welchem Verhältnis stehen Methodenwahl und Lernziele zueinander?
- Warum eignen sich die gewählten Methoden besonders für diesen Unterrichtsgegenstand / Inhalt?
- Auf welche Weise sollen die Arbeiten der Kinder überprüft, überarbeitet, reflektiert werden?

#### Durchführung

##### Einstieg

- In welcher Weise wurde an das Vorverständnis der Schüler angeknüpft und ein Orientierungsrahmen geschaffen?
- Wodurch wurde bei den Kindern das Interesse für die Sache / Thema geweckt?
- In welche zentralen Aspekte des Stundenthemas wurde in der Einstiegsphase eingeführt?

##### Erarbeitung

- In welcher Weise hatten die Kinder Gelegenheit, in Lernsituationen mitzudenken, mitzuplanen und mitzugestalten?
- In welchen für die Schüler sinnvollen Zusammenhängen konnten die Kinder lernen und wie konnte das Gelernte angewendet werden?
- Wie konnten die Schüler von sich aus Erfahrungen machen und erhielten Raum zum selbständigen Beobachten, Ausprobieren und Entdecken?

##### Auswertung, Ergebnissicherung

- Welcher Aspekt der Stunde wurde schwerpunktmäßig vertieft?
- Wie stand der Auswertungsaspekt in Korrespondenz zu den Intentionen (Zielen) der Stunde / der Einheit?
- Wodurch wird das Interesse der Schüler für die Auswertung geweckt und aufrecht erhalten?

##### Arbeitsformen, Sozialformen

- Welche Funktion erfüllten die Arbeits- und Sozialformen?
- In welcher Weise unterstützen Visualisierungen den Lernprozess?
- Welche Vor- und Nachteile hatten die gewählten Arbeits- und/oder Sozialformen für die Stunde?

##### Differenzierung

- Welche Differenzierungsmaßnahmen wurden angeboten?
- In welcher Weise orientieren sich die Aufgabenstellungen an den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder? Musste sich jedes Kind anstrengen?
- Welche Formen der Differenzierung wurden geplant, um zu verhindern, dass Kinder weder über- noch unterfordert werden?
- In welchen Bereichen wurden die einzelnen Schüler gezielt gefördert?

##### Zeiteinteilung

- Welche Funktion hatten die einzelnen Unterrichtsschritte im Hinblick auf das Lernziel?
- An welchen Stellen entstand Zeitdruck? Wie könnte alternativ mit der Situation umgegangen werden?
- Wie wurden die Phasen mit Blick auf die Zeitressourcen gestaltet bzw. verändert?
- In welchen Phasen konnte sich die Lehrkraft entspannen und hatte Zeit für individuelle Hilfe?

##### Material, Medien, Organisation

- In welcher Weise unterstützten Material, Medien und Organisation
  - a) den Lernprozess
  - b) die selbständige Bewältigung des Arbeitsauftrages?
- Standen Aufwand und Gewinn in einem sinnvollen Verhältnis? (Ökonomie)

### Lehrerverhalten

### Arbeitsaufträge

- Wie wurden Kommunikationssituationen gestaltet, die der Orientierung oder Auswertung dienen?
- Wie wurden Arbeitsaufträge erteilt? Gab es Hilfen für das Behalten?
- Wodurch ist die Lehrkraft sicher, dass die Arbeitsaufträge von den Schülern verstanden wurden?

### Lernprozesssteuerung

- L ermuntert Schüler zum Beobachten, Erkunden, Probieren, Vermuten, Fragen ODER L erarbeitet Inhalt durch Darbietung bzw. gelenktes Unterrichtsgespräch?
- L organisiert den Lernprozess als Berater ODER L lenkt das Geschehen als Stoffvermittler?
- L bietet offenen Lernprozess für Ideen der Schüler ODER L bietet genau geplanten Lernprozess in kleinen Schritten?
- L fördert selbständige Lösungskontrolle und Überarbeitung ODER L bewertet / kontrolliert Lösungsvorschläge und qualifiziert Schülerbeiträge?

### Gesprächsführung

- Welche Gesprächsformen setzt die Lehrkraft ein?
- Welche Gesprächsregeln sind den Schülern bekannt und stützen damit den Prozess?
- Welche Freiheitsgrade haben die Schüler, sich am Gespräch zu beteiligen?

### Umgang mit Schülern

- Wie erfolgt der Kontakt zu (den) einzelnen Schülern?
- Welche Hilfe, Unterstützung erhalten die (einzelnen) Schüler, für eine erfolgreiche Mitarbeit?
- Welche Möglichkeiten der individuellen Förderung wurden gefunden?

### Störungen, Unvorhergesehenes

- Welche Situationen wurden als „störend“ erlebt?
- Welche Regeln und Rituale hätten die Situation von vornherein entspannen können?
- Wie wurden Bitten und Anweisungen formuliert? Welche Grenzen wurden wann und wie gesetzt?
- Welche Interventionen erfolgten aktiv, um Verhaltensfähigkeiten aufzubauen?

### **Literatur:**

Mutzeck, Wolfgang: Unterrichtsberatung als Möglichkeit der Weiterentwicklung und Sicherung der Handlungskompetenzen von Lehrkräften im Unterricht. In: Ellinger, Stephan; Wittrock, Manfred (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Stuttgart 2005. S.87 - 108

Leitfragen: Sabine Simon, Hauptseminar des Studienseminars der Primarstufe Köln

Olaf Ansorge

## **Beratungsgespräche – transparent und subjektorientiert**

### **Einleitung**

In der Seminausbildung sind die Qualifizierungsbereiche „Unterrichten“, „Beraten“ und „Erziehen“ die Kernbereiche der Seminausbildung. Sie werden inhaltlich durch die pädagogischen Seminare und die Fachseminare geklärt. Hier sollen die Merkmale eines „guten“ Unterrichts und eines angemessenen Lehrerverhaltens thematisiert und reflektiert werden.

Die dabei inhaltlich erarbeiteten Qualitätsstandards bilden die Grundlage für die Unterrichte der Studienreferendarinnen und –referendare. Da davon ausgegangen werden kann, dass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer bereits mit subjektiven Theorien über „guten“ Unterricht und „gutes“ Lehrerverhalten in die 2. Phase der Lehrerausbildung eintreten, muss eine Auseinandersetzung mit diesen Unterrichts- und Lehrerbildern der Studienreferendarinnen und –referendare und den der Fachleitungen des jeweiligen Studienseminars erfolgen.

Dabei muss es zu einer transparenten und strukturierten Auseinandersetzung zwischen den angehenden Lehrkräften und den Auszubildenden kommen, die eigene Entwicklungswege der Auszubildenden ermöglicht, denn nur dieser Weg führt zum Erfolg.

Es muss vermieden werden, dass Studienreferendarinnen und –referendare das Gefühl haben, „in eine beliebige Ecke“ gedrängt zu werden. Dazu müssen die Fachleitungen ihre subjektiven Theorien unter Zugrundelegung wissenschaftlicher Theorien begründen. Die zu Grunde gelegten Theorien bzw. konkreter, die Qualitätsstandards der Fachleitung, müssen explizit gemacht werden.

Eine institutionelle Form der Auseinandersetzung über die gegenseitige Anerkennung von Qualitätsstandards und deren Umsetzung sind laut PVO Lehr II die durchzuführenden Unterrichtsbesuche.

### **Gesprächsinhalte der Unterrichtsnachbesprechungen**

Der abgelaufene Unterricht und das gezeigte Verhalten des Lehrenden ist der Kern der Besprechung.

Dabei besteht bei der Komplexität des Unterrichtsgeschehens die Aufgabe, sinnvolle Gesprächsschwerpunkte gemeinsam zu finden. Denn eine Thematisierung aller möglichen Gesichtspunkte würde beide Seiten zeitlich, emotional und sachlich überfordern und damit kontraproduktiv sein.

Außerdem ist für das Finden der „richtigen“ Unterrichts- und Lehrerbilder das Selbstwahrnehmen der eigenen Stärken und Schwächen durch die Auszubildenden sehr förderlich.

Nur wenn die Referendarin/der Referendar sich in der Besprechung „wiederfindet“, ist er/sie bereit Veränderungsprozesse für sich einzugehen. Gleichzeitig ist es entscheidend für eine positive Lehrerentwicklung, dass er/sie seine/ihre Stärken kennt, denn sie sind das „Fundament“ seines/ihrer Unterrichtserfolges. Beide Gesichtspunkte sind die Gelingensbedingungen für kumulatives und evolutionäres Lernen (vgl. Schlee: Theoretische Grundlagen, S. 5).

Am Ende der strukturierten und transparenten Auseinandersetzung sollte eine Klarheit darüber geschaffen werden, welches die nächsten Entwicklungsziele der angehenden Lehrkraft sind. Diese sollten überschaubar und erreichbar sein.

### **Mögliches Gesprächssetting zur Erreichung von Transparenz, Strukturiertheit und Subjektorientierung**

Das nun folgende Setting beruht auf veröffentlichten Überlegungen aus dem Studienseminar Detmold für das Lehramt für Gymnasien<sup>4</sup>.

Es hat zum Ziel, die Verbesserung der Transparenz über den Ablauf und die Inhalte des Beratungsgesprächs und damit die Erhöhung des Beratungserfolgs.

Dabei sind beide Seiten an der Gestaltung des Gesprächsablaufs beteiligt und am Ende wird der Erfolg des Gesprächs in Form von Zielvereinbarungen für künftige Unterrichtsbesuche festgehalten. Zudem erfolgt ein Feedback über die Emotionen beider Seiten zum Gesprächsende.

---

<sup>4</sup> Leider kann ich die genaue Quellenangabe nicht mehr geben, da mir der Originaltext aus der Zeitschrift „Schulmanagement“ nicht mehr vorliegt.

*1. Phase des Gesprächs: Die Klärung der Vorgehensweise*

Hierbei werden in kurzen Worten unter Zugrundelegung von Karten die einzelnen Phasen und Ziele des Gesprächs geklärt. Es wird zugleich der zeitliche Rahmen für die einzelnen Gesprächsphasen festgelegt, ggf. wird eine teilnehmende Person als Zeitwächter bestimmt. Er oder sie achtet auf die Einhaltung der festgelegten Zeiten, indem er oder sie auf die abgelaufene Zeit hinweist.

Diese Klärung der Vorgehensweise sollte maximal fünf Minuten dauern. Nach zweifacher Durchführung der Unterrichtsnachbesprechung kann diese Phase gestrichen werden.

*2. Phase des Gesprächs: Die Spontanurteile/ Die unmittelbare Selbstreflexion*

In dieser Phase soll der Unterrichtende die Erreichung seiner aufgestellten Lernziele und den Unterrichtsverlauf beurteilen und begründen. Dabei wäre die eine Möglichkeit des Vorgehens: zu Beginn den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen und zu begründen, danach auf die Schwierigkeiten, die Planungsabweichungen und ggf. die zukünftigen Verbesserungsideen einzugehen.

Die zweite Möglichkeit wäre: der Referendar oder die Referendarin erläutert und analysiert den Unterrichtsablauf in chronologischer Abfolge, um am Ende ein Fazit über den Grad der Lernzielerreichung zu ziehen.

Der Beratende hat hierbei möglichst aktiv zuzuhören, indem er Rezeptionssignale gibt, paraphrasiert und reflektiert.

Zu Beginn der Ausbildung sollte der Ratsuchende soviel Zeit wie nötig für diesen Monolog erhalten, mit zunehmender Souveränität sollte diese Phase auf maximal zehn Minuten beschränkt sein. Zudem sollte zum Ende der Ausbildung die angemessene Struktur der Selbstreflexion thematisiert werden.

*3. Phase des Gesprächs: Stärken des Unterrichts und des Lehrerverhaltens*

Zu diesem Zeitpunkt ist es lernfördernd, wenn die Gesprächsperspektive wirklich nur auf den positiven Aspekten der Unterrichtsplanung und –durchführung liegt.

Nur wer seine Stärken kennt und entwickelt, kann sich anstrengenden und zum Teil belastenden Veränderungsprozessen hingeben. Nur wenn das notwendige Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen entwickelt wird und besteht, wird die zukünftige Lehrkraft bewusst seinen erfolgswirksamen Unterrichtsstil finden.

Am Anfang der Ausbildung haben die meisten Auszubildenden Schwierigkeiten, die Stärken ihres Unterrichtskonzepts, der Durchführung des Unterrichtes und ihres Lehrerverhaltens zu benennen. Genau deshalb ist das Üben dieser Stärkenanalyse sehr wichtig.

Als Unterstützung ist oft zum Ausbildungsbeginn der Auszubildende an der Reihe die Stärkenanalyse vorzunehmen. Mit zunehmender Sicherheit und einem erhöhten Vertrauen gegenüber seinen Fähigkeiten übernimmt der Studienreferendar bzw. die Studienreferendarin zunehmend die eigene Stärkendarstellung. Bleibt jedoch im Laufe der Ausbildung eine bemerkbare Unsicherheit der Lehrkraft sollte dies zum Gesprächsthema gemacht werden.

Diese Phase sollte fünf bis zehn Minuten dauern. Teilweise ist sie gerade zum Ende der Ausbildung kürzer, da der Ratsuchende in der Phase der Selbstreflexion vieles selbst gelobt hat.

*4. Phase des Gesprächs: Beratungswünsche der Ratsuchenden und Ratgebenden bearbeiten*

Hierbei bekommen zu Beginn jeder der Gesprächsteilnehmenden zwei bis drei Metaplan-Karten, um ihre gewünschten Gesprächsthemen zu benennen. Es gelten bei der Notierung der Beratungsbedürfnisse die allgemeinen Regeln der Kartenbeschriftung. Jeder Teilnehmende formuliert für sich alleine. Es soll keine Diskussionen darüber geben.

Nach ca. zwei bis drei Minuten beginnt die sehr kurze Vorstellung der jeweiligen Gesprächswünsche. Die Reihenfolge der Darstellung kann frei gewählt werden.

Die Karten werden dann auf den zur Verfügung stehenden Tisch gelegt und gemeinsam in eine Ordnung gebracht. Es ist natürlich ein zusätzlicher Lerneffekt, wenn der Ratsuchende die Struktur der Beratungsgesichtspunkte alleine bestimmt.

Anschließend werden die Beratungsaspekte in einem möglichst offenen Dialog geklärt. Oft ist allerdings gerade zu Beginn der Ausbildung die fachliche Beratungskompetenz der Fachleitungen bzw. Ausbildungslehrkräfte gefragt.

Allerdings kann es genau an dieser Stelle zu Widerständen und Konflikten zwischen den Beteiligten kommen, die möglichst sachlich geführt werden sollten. Die Chance ist, die unterschiedlichen subjektiven Theorien über Unterricht und Lehrerverhalten aller Beteiligten kennen zu lernen und zu differenzieren.

Eine *Alternative* ist der Einsatz von Karten, die verschiedene Qualitätsstandards vom „guten“ Unterricht und „gutem“ Lehrerverhalten visualisieren. Diese müssen dann von den Gesprächsteilnehmern zum Phasenbeginn ausgewählt werden. Die im Nachgang dargestellten Karten beziehen sich auf die Merkmale „guten Unterrichts“ von Hilbert Meyer von der Universität Oldenburg (vgl. Meyer (2005)) und den Unterrichtsbeobachtungsbogen der niedersächsischen Schulinspektion (vgl. MK (2006)).

Diese Phase dauert am längsten auf Grund der teilnehmerorientierten Vorgehensweise und dem gleichzeitig vorhandenen Konfliktpotenzial.

Es sind i. d. R. 25 Minuten einzuplanen.

#### *5. Phase des Gesprächs: Anmerkungen zum Unterrichtsentwurf*

Hierbei werden die einzelnen Planungsaspekte des Unterrichtsentwurfs der Reihenfolge entsprechend formal und inhaltlich gewürdigt.

Dadurch soll die Transparenz über die Entwurfsanforderungen des Studienseminars erreicht werden, um die Sicherheit bei den Studienreferendarinnen und –referendaren zu verbessern.

Die Besprechung sollte dabei am konkreten Entwurf geschehen und möglichst langsam ablaufen, damit sich der/die Referendar/in entsprechende Notizen machen kann.

Zu Beginn der Ausbildung sollten die formalen Gesichtspunkte des Entwurfs noch keine starke Rolle spielen, sondern erst zur unmittelbaren Prüfungsvorbereitung.

Hier sollte besonders auf die Zeit geachtet werden, da beide Seiten oft zu längeren Ausführungen neigen. Eine Gesamtdauer von zehn Minuten ist angemessen.

#### *6. Phase des Gesprächs: Sonstiges/Liegengebliebenes*

Nach dem bisherigen Ablauf des Gesprächs kann es sein, dass neue Beratungsaspekte bei den Ratsuchenden aufgekommen sind, diese sollen gesichert werden.

Bei reinen Wissensfragen kann eine kurze Antwort gegeben werden, sonst werden die Aspekte im nächsten Gespräch oder im Fachseminar behandelt.

Dieser Gesichtspunkt sollte keine bis fünf Minuten beanspruchen.

#### *7. Phase des Gesprächs: Zielvereinbarungen treffen*

Es ist wesentlich im Sinne eines mitbestimmten Entwicklungsprozesses durch den Studienreferendar oder der Referendarin, dass jetzt die weiteren persönlichen Lernziele gemeinsam vereinbart werden.

Am sinnvollsten macht der Auszubildende die ersten Vorschläge und in einem Dialog werden möglichst nicht mehr als drei Ziele konkret beschrieben.

Sie werden zum Abschluss noch einmal vorgelesen und „abgenickt“. Hier sollte eine mindestens fünfminütige Zeitdauer eingeplant werden.

#### *8. Phase des Gesprächs: Feedback zum Gesprächsablauf*

Das Verfahren sollte ständig verbessert werden, hierzu ist ein abschließendes Feedback zum Gesprächserfolg sinnvoll.

Außerdem wird damit vorgelebt, dass das Feedback geben und nehmen, eine ganz *normale* Aufgabe für Lehrkräfte ist.

### **Positive Rahmenbedingungen für das Gespräch**

Die Gespräche sollten in angenehmen äußeren Umständen stattfinden.

Dazu sollte ein Besprechungsraum benutzt werden, der das Mithören von Unbeteiligten verhindert. Außerdem sollte eine zugewandte Sitzordnung eingenommen werden, hier hat sich die Kreisform als angenehmste Lösung herausgestellt. Ein Getränk für beide Seiten verbessert die Konzentrationsfähigkeit.

Während des Gespräches sollte immer wieder auf einen direkten Blickkontakt und eine offene Körperhaltung seitens der Fachleitungen geachtet werden.

Sie sollten klare Rezeptionssignale geben und zu gegebenen Zeiten paraphrasieren sowie reflektieren (zu den Kommunikationstechniken vgl. z. B.: Schlee (2004), S. 135 ff).

Die Visualisierung des Gesprächsablaufs verstärkt das Transparenzgefühl der Referendarinnen und Referendare.

Die Ergebnisse des Gesprächs sollten nach meinen Erfahrungen schriftlich in Form eines sehr kurzen Ergebnisprotokolls fixiert werden, denn dies sichert noch mal das gegenseitige Verständnis über die jeweilige Ausbildungssituation.

**Abschlussbemerkungen: Eigene Erfahrungen mit dem Verfahren**

Insgesamt bewerten die Referendarinnen und Referendare das Verfahren sehr positiv. Sie schätzen die Transparenz und Strukturiertheit, die ihnen Sicherheit und Vertrauen gibt.

Die Gespräche verlaufen in einer sehr angenehmen Atmosphäre, die zu produktiven Ergebnissen führen.

Gerade die getroffenen Zielvereinbarungen reduzieren das Belastungsgefühl der Auszubildenden. Sie haben klare, reduzierte Hinweise an welchen Inhalten und Verhaltensweisen sie bis zum nächsten Unterrichtsbesuch arbeiten sollen.

**Literatur**

Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin (Cornelsen Verlag Scriptor)

Schlee, Jörg (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe – Hilfe zur Selbsthilfe – Ein Arbeitsbuch. Stuttgart (Kohlhammer Verlag)



**Beratungsgespräche – transparent und subjektorientiert<sup>5</sup>  
Gliederung und Anmerkungen von Olaf Ansoerge, Studienseminar LbS Göttingen**

*Ziele :*

- Verbesserung der Transparenz über den Ablauf und die Inhalte des Beratungsgesprächs
- Erhöhung der Beratungsqualität

*Gesamtdauer:*

- 70 bis 75 Minuten

Phase	Ziel	Inhalte	Dauer	Bemerkungen
<b>Vorgehensweise</b> Welcher Vorgehensweise folgt das Gespräch?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Klarheit über den Gesprächsablauf schaffen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurze Phasenbeschreibung mit entsprechenden Zielen durch die Fachleitung</li> </ul>	5 min	Nach zweifacher Durchführung ist diese Aufgabe nicht mehr notwendig. Eine Unterstützung der Phasenvorstellung mit vorbereiteten Karten ist sehr sinnvoll.
<b>Spontanurteile</b> Was ich unmittelbar loswerden muss?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Teilnehmenden auf das Gespräch einstimmen</li> <li>• Erste kurze Urteilsbeurteilung durch die ratsuchende Person geben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erreichung der Lernziele</li> <li>• Besondere Schwierigkeiten</li> <li>• Begründung der Planungsabweichungen</li> <li>• Erste Veränderungsideen</li> </ul>	10 min	Ein <i>sehr kurzer</i> Monolog der Referendarin bzw. des Referendars ist an dieser Stelle vorgesehen. Die Darstellungen der Ratsuchenden sind hier oft zu lang, deshalb ist ein kurzer Hinweis durch die Fachleitung sinnvoll. Mit zunehmender Ausbildungsdauer auf die Strukturiertheit und Kürze der Ausführungen achten und hinweisen.

<sup>5</sup> Basiert auf einem Aufsatz eines Fachleitungsteams des Studienseminars für Lehramt am Gymnasium Detmold in der Zeitschrift „Schulmanagement“

Beratungsgespräche – transparent und subjektorientiert

Phase	Ziel	Inhalte	Dauer	Bemerkungen
<b>Stärken</b> Welche Stärken der Planung und Durchführung wurden deutlich?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einen positiven Blick auf das Abgelaufene initiieren</li> <li>• Die emotionale Sicherheit der Referendare fördern</li> <li>• Den Ausbau des Selbstbewusstseins erreichen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gespräch der Teilnehmenden über die... <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Erreichung der Lernziele</li> <li>○ Planungserfolge</li> <li>○ Durchführungsstärken</li> <li>○ Lehrerinnen- bzw. Lehrerverhalten</li> </ul> </li> </ul>	10 min	Am Anfang gibt es meist Schwierigkeiten bei den Ratsuchenden die Stärken der Planung und Durchführung zu benennen, gerade deshalb ist diese Phase angemessen und wichtig. Die Fachleitung bzw. die beteiligten Ausbildungslehrerinnen und -lehrer müssen hier zu Beginn der Beratungsbeziehung oft unterstützend eingreifen.
<b>Verbesserungsbereiche</b> Welche Beratungsbedürfnisse sehen die Ratsgebenden und die Ratsuchenden?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernfolge erreichen</li> <li>• Selbstlernfähigkeit erhöhen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die von der Fachleitung bzw. Ausbildungs-lehrerinnen und -lehrer und der ratsuchenden Person ausgewählten Beratungsgesichtspunkte</li> </ul>	25 min	Zu Beginn bekommen beide Parteien maximal drei Karten und notieren darauf einzeln ihre Beratungsbedürfnisse. Dann werden diese nacheinander sehr kurz vorgestellt und strukturiert. Anschließend werden diese nacheinander im Dialog besprochen. Hier ist vor allem die Beratungskompetenz der Fachleitungen und Ausbildungslehrkräfte gefragt.
<b>Entwurf</b> Welchen Anmerkungen sind zum Planungsentwurf zu machen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klarheit über die Entwurfsanforderungen herstellen</li> <li>• Planungskompetenz fördern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragen der Referendariinnen und Referendare zur Entwurfsgestaltung</li> <li>• Anmerkungen der Fachleitungen</li> </ul>	10 min	Sinnvoll ist sicher die Besprechung konkret am jeweiligen Entwurf.
Phase	Ziel	Inhalte	Dauer	Bemerkungen
<b>Sonstiges</b> Welche sonstigen Gesichtspunkte sollten kurz thematisiert werden?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beratungsqualität optimieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spontane, nachträgliche Fragen der Ratsuchenden</li> </ul>	0 bis 5 min	Themenspeicher anlegen
<b>Vereinbarungen</b> Welche Vereinbarungen sollten gemeinsam getroffen werden?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbindlichkeiten und Transparenz über die zukünftigen individuellen Lernziele herstellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• beidseitige Vorschläge über die Lernzielvereinbarungen</li> </ul>	5 min	Möglichst nicht mehr als drei Lernziele je Vereinbarung festlegen, da sonst eine Überforderung der Auszubildenden erfolgen kann.
<b>Feedback</b> Wie beurteilt die ratsuchende Person das Gespräch?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbesserung der Gesprächsqualität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positive und negative Gesichtspunkte des Gesprächs</li> </ul>	5 min	Blitzlicht „Haben Sie das Beratungsgespräch beurteilt?“

<b>Gesprächsablauf („Tischplan“)</b>
<b>Phase</b>
<b>Vorgehensweise</b> Welcher Vorgehensweise folgt das Gespräch?
<b>Spontanurteile/Selbstreflexion</b> Was ich unmittelbar loswerden möchte?
<b>Stärken</b> Welche Stärken der Planung und Durchführung wurden deutlich?
<b>Beratungswünsche</b> Welche Beratungsbedürfnisse sehen die Ratgebenden und die Ratsuchenden?
<b>Entwurf</b> Welchen Anmerkungen sind zum Planungsentwurf zu machen?
<b>Sonstiges</b> Welche sonstigen Gesichtspunkte sollten kurz thematisiert werden?
<b>Gewichtungen/Vereinbarungen</b> Welche Vereinbarungen sollten gemeinsam getroffen werden?
<b>Feedback</b> Wie beurteilt die ratsuchende Person das Gespräch?

Mögliche Reflexionskarten

freie Themenwahl	freie Themenwahl	freie Themenwahl
freie Themenwahl	freie Themenwahl	freie Themenwahl
freie Themenwahl	Lernerfolge	Visualisierung
Transparenz d. Weges	Verantwortlichkeiten	Ergebnissicherung
Sonstiges	Fragetechnik	Bestätigungsverhalten
Unterrichtssteuerung	Problemmatisierung	Medieneinsatz
Feedback	eingesetzte Materialien	Sozialformen
didakt. Perspektive	Systematisierung	Artikulation
symmetrische Gesprächsebene	Lehrerecho	Rituale und Regeln
vollständige Handlung	Schülerbeteiligung	Phasenübergänge
L-S-Verhältnis	Metakommunikation	

<b>Reflexionsbogen für das Beratungsgespräch im Anschluss an einen Unterrichtsbesuch</b>	
Welche Schwierigkeiten ergaben sich bei der Planung?	
Was ist wie geplant verlaufen?	
Welche Abweichungen von der Planung habe ich gewählt und warum?	
Welche Schwierigkeiten sind während der Unterrichtsdurchführung entstanden?	
Wie habe ich auf Schwierigkeiten reagiert?	
Welche Verbesserungsmöglichkeiten sehe ich zukünftig?	
Welche Ziele habe ich erreicht, welche nicht – eventuell warum?	
Welchen Ausblick gebe ich auf zukünftige Stunden?	

**Schriftliches Kurzfeedback (Formular)**

**Kurzfeedback erster einfacher UB Politik**

N. N.

Seminargruppe:

Thema:

Klasse:

Ausbildungslehrer:

Datum:

Eigene erste .kurze Reflexion:

<b>Stärken – Beibehalten - Ausbauen</b>	<b>Verbesserungsmöglichkeiten - Entwickeln</b>
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-

**Zielvereinbarungen:**

- 1.
- 2.

Walter Schledde

## **Gespräche zum Ausbildungsstand**

### **Ausgangslage**

Gespräche zum Ausbildungsstand können für Referendare/innen und Fachleitungen herausfordernd sein, da einerseits unterschiedliche Meinungen über den erreichten Ausbildungsstand sich gegenüber stehen können und andererseits unklare Erwartungen über die Form der Durchführung (insbesondere seitens des Auszubildenden) vorhanden sind. Des Weiteren sind "Nachwirkungen" nach ungünstig verlaufenden Ausbildungsstandgesprächen zu erwarten, die u. a. die weitere vertrauensvolle und konstruktive Zusammenarbeit erschweren können. Für die Durchführung von Ausbildungsstandgesprächen machen sich die im Seminar eingeübte Verfahren und Fertigkeiten (siehe: Empfehlungen für die Fachseminararbeit) „bezahlt“, da sie sich prinzipiell auf das Gespräch zum Ausbildungsstand übertragen lassen. Klare und möglichst visualisierte Strukturen, wertschätzende und klärende Kommunikation, geklärte Verantwortlichkeiten, unterscheiden von Reflexion, Information, Konfrontation und entwickeln von Perspektiven usw. unterstützen sowie ermöglichen konstruktive Haltungen aller Beteiligten.

Die unten vorgestellten Materialien und Hilfen zielen auf eine klar strukturierte Vorbereitung und Durchführung des Gespräches zum Ausbildungsstand ab. Den Referendarinnen/en werden die Materialien, die Intention sowie der Zusammenhang zur Ausbildungspraxis in einer Seminarsitzung erläutert.

### **Checkliste zur Vorbereitung (des/r Referendar/in) auf das 1. Ausbildungsstandsgespräch**

Name:  
Termin:  
Ort:  
Uhrzeit:

#### **Gesprächsanlässe zur Reflexion und Gesprächsvorbereitung:**

(Die Gesprächsanlässe sind nicht trennscharf. Sie sollen helfen, Schwerpunkte zu bilden.)

„Ich denke über das Ausbildungsstandsgespräch...“ oder

„Meine Fantasien über das Ausbildungsstandsgespräch sind...“

„Ich sehe meine Entwicklung bis heute...“

„Mein Kontakt mit den Schülern ist...“

„Im Unterricht erlebe ich mich... „

„Die Ergebnisse meines Unterrichts sind...“

„Wenn ich an die Unterrichtsplanung denke, dann...“

„In der Schule erlebe ich mich...“

„Meine Zusammenarbeit mit den Kollegen/dem Ausbildungslehrer ist...“

„Meine Schwerpunkte im Unterricht waren ...“

„Vorgenommen habe ich mir...“

„Im Fachseminar erlebe ich mich...“

„Ich kann mich gut im Fachseminar einbringen, wenn...“

**Aufgabe der Fachleitung bzw. Seminarleitung vorab:**

Die Fachleitung bzw. Seminarleitung bereitet einen Raum so vor, dass ein störungsfreies Arbeiten möglich ist. D. h. Stühle und ein Tisch werden günstig positioniert; für günstige Lichtverhältnisse und frische Luft wird gesorgt; Materialien und Unterlagen liegen bereit; Störungen von Außen (Telefon, andere Personen usw.) werden vermieden; ggf. stehen Getränke (Tee, Kaffee, Wasser) bereit. Der Verlaufsplan (siehe unten) zum Ausbildungsstandgespräch liegt in laminiertes Form auf dem Tisch aus.

**Verlauf des Ausbildungsstandgespräches**

Begrüßung / Klärung des Verlaufs

Blitzlicht

Bericht der/s Referendarin/s zum Ausbildungsstand  
Seminar- und/oder Fachleitungen hören aktiv zu  
und hält Besprechungspunkte auf Moderationskarten fest

Fach- bzw. Seminarleitungen greifen Besprechungspunkte auf  
(ergänzt ggf. vorab weitere Punkte auf Moderationskarten)  
und stellt seine Sichtweise dar  
Referendar/in hört aktiv zu

Referendar/in und Auszubildende bewerten gemeinsam die Besprechungspunkte  
(Gut geht schon ... / Weiterentwickelt werden muss.../ Dissens besteht in...)

Zielabsprache

Blitzlicht

**Bisherigen Erfahrungen**

Anfängliche Befürchtungen meinerseits, dass ich die Beratungs- und Beurteilungskompetenz zu sehr aus meiner Hand gebe, haben sich nicht bewahrheitet. Es ist eher der gegenteilige Effekt eingetreten. Auf der Basis einer entwickelten Zusammenarbeitskultur und dem entsprechenden Vorgehensweisen im Ausbildungsstandgespräch konnte ich kritische Sichtweisen äußern ohne das konstruktive Klima so zu belasten als ich es in weniger strukturierten Situationen erlebt habe. In der ganz überwiegenden Anzahl der Gespräche waren meine Bewertungen und die der Referendare/innen sehr identisch. Diese Einschätzung habe ich auch erlangt, bei Referendaren/innen deren Ausbildungsziel gefährdet erscheint.



Walter Schledde & Jörg Schlee

## **Was soll ich machen, wenn ... ? Zum angemessenen Umgang mit so genannten Tür- und Angel-Fragen**

Da Referendare/innen Berufsanfänger/innen sind und sich in vielen schulischen Situationen noch unsicher fühlen, ist es nur verständlich, dass sie ihren Fach- und Seminarleitungen häufig die Frage stellen „Was soll ich machen, wenn ...?“ oder „Wie geht man vor, wenn ...?“. Da es für Fach- und Seminarleitungen kaum etwas Besseres geben kann, als wenn die Referendare/innen von sich aus etwas wissen möchten, könnte man solche Anfragen für eine besonders günstige Ausbildungssituation halten. Tatsächlich zeigt sich jedoch nicht selten, dass die Referendare/innen auf die Antworten der Fach- und Seminarleitungen spröde und zurückhaltend reagieren. Anstatt eine deutliche Erleichterung oder Zufriedenheit erkennen zu lassen, wirken sie eher skeptisch und unsicher. In manchen Fällen scheint durch die Handlungsempfehlungen der Fachleitungen ihre Ratlosigkeit eher noch verstärkt worden zu sein. Da die Fachleitungen ihrerseits ihre Antworten und Auskünfte nach bestem Wissen und Gewissen gegeben haben, fühlen sie sich angesichts der Unzufriedenheit ihrer Referendare/innen auch nicht gerade besonders glücklich.

Diese etwas merkwürdige Situation ergibt sich in vielen Fällen daraus, dass die Anfragen der Referendare/innen so klingen, als ginge es ihnen um *Wissensankünfte*. Tatsächlich jedoch verbirgt sich hinter ihrer scheinbaren Wissensfrage der Wunsch nach einer *Klärung*. Die in der Frage steckende Unsicherheit kann somit gar nicht durch eine Wissensvermittlung, sondern nur durch klärende Abwägungen und Auseinandersetzungen behoben werden. Denn in vielen Fällen der Ungewissheit brauchen die Referendare/innen auf ihrem Ausbildungsweg nicht ein Mehr an Kenntnissen, sondern eine Klärung und Festigung ihrer Standpunkte. Das Suchen und Entwickeln der eigenen Sichtweisen und Haltungen kann ihnen jedoch niemand abnehmen. Sie wollen und müssen sich ihre Einstellungen, ihre innere Orientierung und Handlungssicherheit selbst erarbeiten. Die können ihnen ihre Fach- und Seminarleitungen nicht vorschreiben, verordnen, anempfehlen oder gar abnehmen. Auch wenn deren Hinweise noch so gut gemeint sind und auf einschlägigen, langjährigen Erfahrungen beruhen sollten.

Ganz sicher benötigen Referendare/innen für ihren späteren Beruf eine Fülle von Kenntnissen. Das darf aber nicht darüber hinweg täuschen, dass es mindestens genau so wichtig ist, sie in ihrer Orientierung und in ihren Haltungen zu festigen. Dafür brauchen sie immer wieder neu vorgenommene Auseinandersetzungen, vielfache Vergleiche, Konfrontationen mit unterschiedlichen Sichtweisen und Perspektiven. Denn letztlich kann nur auf der Grundlage solcher Auseinandersetzungs- und Klärungsprozesse das von ihnen erworbene Wissen eine handlungsleitende Bedeutung für ihr pädagogisches Denken und Handeln gewinnen.

Bislang sind sowohl die erste als auch die zweite Phase der Lehrerausbildung hauptsächlich so ausgelegt, als käme es in ihnen hauptsächlich darauf an, den Lehramtsstudierenden bzw. den Referendaren/innen Kenntnisse zu vermitteln. Für persönliche Auseinandersetzungs- und Klärungsprozesse sind weder systematische Orte vorgesehen noch besonders spezielle Methoden entwickelt worden. Die Durchführung der Praktika kann dieses Defizit nicht kompensieren.

Der Erwerb und das Gelingen pädagogischer Handlungskompetenzen hat nicht in erster Linie etwas mit der angemessenen Aneignung von Wissen zu tun. Denn die in der Lehrerbildung vermittelten methodischen und didaktischen Kenntnisse erheben keine außergewöhnlichen intellektuellen Ansprüche. Die Unsicherheiten und Schwierigkeiten der Referendare/innen liegen nicht am „Kapieren“ – als Lehramtsstudierende hatten sie meistens sehr gute Noten – sondern am „Können“. Daraus ergibt sich die Frage, wie die im Studium und im Referendariat erworbenen Kenntnisse *so* in die bisherigen gedanklichen Strukturen der Referendare/innen integriert, *so* mit den bisherigen Leit- und Wertvorstellungen verbunden, *so* mit den Persönlichkeitsmerkmalen in Einklang gebracht werden können, dass sie sich handlungswirksam erweisen werden.

Um nun auf die Anfragen von Lehramtsstudierende und Referendaren/innen angemessene und hilfreiche Antworten finden zu können, haben wir einen Gesprächsplan entwickelt, den wir in unserer Lehr- und Ausbildungstätigkeit so oft wie möglich einsetzen (Abb. 1). Der Plan ist von oben nach unten zu lesen. Somit beginnt die Unterredung mit den Lehramtsstudierenden bzw. mit den Referendaren/innen mit dem Kasten in der Mitte oben:

### **1. Schritt: Anliegen klären**

Die Referendare schildern das Anliegen, das sie mit ihrer Anfrage an den Fach- oder Seminarleitungen verfolgen. Die Fach- oder Seminarleitung bemüht sich, das Anliegen zu verstehen. Dabei hat der/die Referendar/in zu bestätigen, ob er mit seinem Anliegen richtig verstanden wurde.

### **2. Schritt: Konsens Wissens- und/oder Klärungsfrage**

Beide versuchen darüber einen Konsens zu erreichen, ob es sich um eine Wissensfrage oder um eine Klärungsfrage handelt. Wenn es sich um eine Wissensfrage handelt, dann ist auf dem Gesprächsplan der linke Strang zu verfolgen. Wenn es sich um eine Klärungsfrage handelt, dann ist der rechte Strang zu verfolgen. Dabei kann sich herausstellen, dass sich die Antwort nicht eindeutig zuordnen lässt. In diesem Fall können Teilfragen, dem einen oder anderen Strang zugeordnet werden.

### 3. Schritt: Eigene Perspektiven der Auszubildenden klären

Bevor die Fach- oder Seminarleitung seine Antwort – entweder als Wissensvermittlung oder als Klärungsanregung – gibt, erläutert er den Referendaren/innen, dass er seine berufliche Aufgabe und damit sein Verhältnis zum/r Referendar/in unter vier unterschiedlichen Aspekten sieht:

*Erstens* hat er/sie die Aufgabe des/r Wissensvermittlers/in. Er fühlt sich daher verpflichtet, dem/r Referendar/in für dessen berufliche Tätigkeit angemessene Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. In dieser Funktion liegt ihm an einer möglichst optimalen Qualifizierung des/r Referendars/in, weshalb er hierbei in allererster Linie die Interessen des/r Referendars/in vertritt. Zu einem gewissen Anteil muss er hierbei jedoch die Interessen der Allgemeinheit, d. h. der Schüler/innen, der Kollegen/innen, der Öffentlichkeit bedenken.

*Zweitens* versteht sich die Fach- oder Seminarleitung dem/r Referendar/in gegenüber als ein/e wohlwollende/r Begleiter/in und Unterstützer/in. Er/sie sieht seine Aufgabe also darin, als erfahrene/r Kollegin/e dem/r jüngeren und noch unsicheren Kollegen/in beizustehen und ihn/sie zu ermutigen. Insbesondere in schwierigen Situationen steht er/sie ihm/ihr mit Rat und Tat zur Seite. Wenn der/die Referendar/in beispielsweise stark verunsichert ist und nicht mehr weiter weiß, dann versucht er/sie ihm/ihr neue Perspektiven zu eröffnen. Oft geht es dabei nicht allein um fachliche Fragen, sondern auch um eine emotionale Stärkung. In dieser Funktion vertritt die Fach- oder Seminarleitung allein die Interessen des/der Referendars/in.

*Drittens* hat die Fach- oder Seminarleitung aber auch die Aufgabe, gegebenenfalls den/der Referendar/in unmissverständlich zu ermahnen bzw. ihm die Unangemessenheit eines Vorgehens oder einer Haltung im Sinne „So geht das aber nicht!“ deutlich vor Augen zu halten. Auch wenn derartige Ermahnungen und Zurechtweisungen letztlich im Interesse des/r Referendars/in liegen mögen, so liegen die Hauptbezugspunkte bei dieser Aufgabe in den Interessen der Schüler/innen oder in den Interessen der Kollegen/innen bzw. in allgemein gültigen ethischen Prinzipien. Möglicherweise kann es der Fach- oder Seminarleitung in einem solchen Fall der Verwahrung auch um seiner ureigenen Interessen gehen.

*Viertens* hat eine Fach- oder Seminarleitung die Aufgabe, die Entscheidungen und Handlungen der Referendare/innen zu bewerten und zu benoten. Diese Beurteilungen liegen sowohl im Interesse der Referendare/innen, weil sie dadurch ein orientierendes Feedback erhalten, als auch im Interesse – künftiger – Schüler/innen und Kollegen/innen, nicht zuletzt im Interesse der Allgemeinheit.

Diese vier unterschiedlichen Aufgaben oder Funktionen lassen sich nicht völlig zur Deckung bringen, sondern stehen teilweise in einem Widerspruch zueinander. Aus ihrer Unterschiedlichkeit und teilweise bestehenden Unverträglichkeit resultiert nicht zuletzt das delicate, oft angespannte Beziehungsverhältnis zwischen Fach- und Seminarleitungen einerseits und Referendaren/innen andererseits. Ob man es möchte oder nicht, diese Widersprüchlichkeit durchzieht wie ein roter Faden die gesamte Seminararbeit. Zwar sind es die Referendare/innen, die als Abhängige dieser Situation am stärksten ausgesetzt sind, doch spüren sich auch fast alle Fach- und Seminarleitungen durch die Verschiedenheit ihrer Funktionen bzw. Aufgaben unbehaglich.

Durch den Einsatz des Gesprächsplanes lässt sich das Diffizile im Verhältnis Fach- oder Seminarleitungen zu den Referendaren/innen zwar nicht auflösen und beseitigen. Jedoch lässt es sich gerade durch seine Veröffentlichung besser händeln. Es wirkt dann nicht mehr unkontrollierbar im Unsichtbaren, sondern es wird dadurch berechenbar, dass es angesprochen und durch eine Visualisierung verdeutlicht wird. Die Fach- oder Seminarleitung hat daher im *dritten* Schritt mit Verweis auf die vier Kreise am oberen Rand des Gesprächsplanes seine unterschiedlichen Aufgaben zu verdeutlichen. Dabei legt er/sie auf jeden Kreis einen Setzstein. Und er teilt dem/r Referendar/in mit, aus welcher Position heraus er/sie im weiteren Verlauf zu den Fragen des/r Referendars/in Stellung beziehen wird. Dabei könnte es auch vorkommen, dass er auf ein und dieselbe Frage des/r Referendars/in aus unterschiedlichen Positionen heraus Position bezieht.

Nicht zuletzt kann oder sollte er/sie den/die Referendar/in darauf hinweisen, dass dieser seinen Schülern/innen gegenüber prinzipiell dieselben Aufgaben zu vertreten hat. Dieser *dritte* Schritt muss bei wiederholten Anfragen nur noch erwähnt, aber nicht mehr ausführlich erläutert werden.

### 4. Schritt: Das Anliegen ist eine Wissensvermittlung

Wenn das Anliegen des/r Referendars/in darin bestand, durch seine/ihre Anfrage hilfreiche Kenntnisse zu erlangen, dann kann die Fach- oder Seminarleitung

- ihm/ihr die entsprechenden Informationen zukommen lassen,
- ihn/sie auf geeignete Literatur verweisen,
- ihn/sie zu einer Internetrecherche ermutigen,
- ihn/sie an dritte Fachleute verweisen
- oder andere Wege beschreiten, die ihm/ihr für eine entsprechende Wissensvermittlung geeignet erscheinen.

Insgesamt ist in einer Beratung dieser Strang relativ einfach zu bearbeiten. Hauptsächlich ist nur die Funktion des Lehrers bzw. Wissensvermittlers zu erfüllen. Da die Fragen von den Referendaren gestellt wurden, braucht man sich um die Bereitschaft zur Mitarbeit der Referendare keine besonderen Gedanken zu machen. In manchen Fällen kann man sie sogar mit Verweisen auf andere Quellen zufrieden stellen.

### **5. Schritt: Das Anliegen ist eine Klärungsanfrage**

Wenn sich Referendar/in und Fach- bzw. Seminarleitung jedoch darin einig waren, dass es dem/r Referendar/in hauptsächlich um eine innere Auseinandersetzung und Klärung geht, dann ist der rechte Strang zu verfolgen. Die Sichtweisen, um deren Bearbeitung es geht, haben für die Persönlichkeit der Referendare/innen eine viel größere Bedeutung. Sie hängen meist eng mit ihrem Selbstverständnis zusammen. Die gedanklichen Vorstellungen, die es zu bearbeiten gilt, haben den Referendaren/innen bislang Halt und Orientierung gegeben. Sie sind mit Werthaltungen verknüpft. Solche Einstellungen und Haltungen ins Wanken zu bringen, kann zu Verunsicherungen führen. Daher sind hier nun besonders die kommunikativen Fähigkeiten der Fach- oder Seminarleitung gefragt. Er/sie muss einen Ausgleich finden zwischen kritischen Anfragen und skeptischen Konfrontationen einerseits und einem respektvollen und wertschätzenden Ton andererseits. Die bisherigen Sichtweisen sind zu prüfen und in Frage zu stellen. Dies kann nur dann konstruktiv gelingen, wenn das Gesprächsklima von Sicherheit und Vertrauen geprägt wird.

Die Fach- oder Seminarleitung kann und soll bei diesen Klärungsprozessen nicht beurteilen, was richtig oder falsch ist. Er kann allenfalls mit anderen Sichtweisen, Perspektivenwechsel oder ethischen Prinzipien konfrontieren.

Insgesamt ist die Beratungstätigkeit auf diesem Strang wesentlich anspruchsvoller und schwieriger. Glücklicherweise sind für eine derartige Klärungshilfe eine Reihe von Methoden entwickelt worden. Insbesondere sind die Methoden geeignet, die Friedemann Schulz von Thun (2004) in seiner Psychologie der menschlichen Kommunikation beschrieben hat. Es handelt sich dabei um vielfach erprobte Vorgehensweisen. Für ihre Anwendung ist ein schnell und leicht zu erlernendes Prozedere erforderlich. Dieses Prozedere kann der Fach- oder Seminarleitung Orientierung und Sicherheit im Gespräch mit dem/der Referendar/in geben. Das gilt im umgekehrten Sinne auch für den/die Referendar/in. Wenn ihm/ihr klar wird, dass die Fach- oder Seminarleitung sich an eine Methode hält, dann kann er sich sicherer fühlen. Zumal wenn ihm/ihr erläutert wird, woher diese kommt.

Im Gesprächsplan sind folgende Methoden zur Klärungshilfe aufgeführt

- Arbeit mit dem Inneren Team. Hier geht es hauptsächlich um die Auseinandersetzung mit der Unterschiedlichkeit eigener Strebungen/Sichtweisen.
- Das Teufelskreismodell hilft die unglücklichen und konfliktreichen Interaktionen zwischen zwei oder mehreren Personen besser zu verstehen und gegebenenfalls in günstigere Bahnen zu lenken.
- Die Vier-Ohren-Metapher hilft Missverständnisse, ungewollte Kränkungen und Verletzungen in der zwischenmenschlichen Kommunikation besser zu verstehen und gegebenenfalls in günstigere Bahnen zu lenken.
- Das Wertequadrat hilft, ein besseres Verständnis für Personen zu entwickeln, die zunächst als Kontrahenten erlebt werden. Es hilft ferner, in klärenden Auseinandersetzungen aus einer Entweder-Oder-Position in eine versöhnliche Sowohl-als-auch-Position zu gelangen.
- Die Leiterbildung nach Kelly hilft in Situationen die zentralen Interessen und handlungsleitenden Wünsche herauszufinden
- Und schließlich steht das leere Feld für weitere Ergänzungsmöglichkeiten.

### **6. Schritt: Gegenseitiges Feedback zum Ergebnis und Ablauf des Gesprächs**

Abschließend müssen sich Fach- oder Seminarleitung mit dem/der Referendar/in darüber verständigen, ob die „Antworten“ zufrieden stellend ausgefallen sind. Es muss zwischen ihnen abgesprochen werden, ob weitere Schritte sinnvoll sind und wer dann was zu tun hat. Und ganz zum Schluss geben sich beide ein gegenseitiges Feedback.

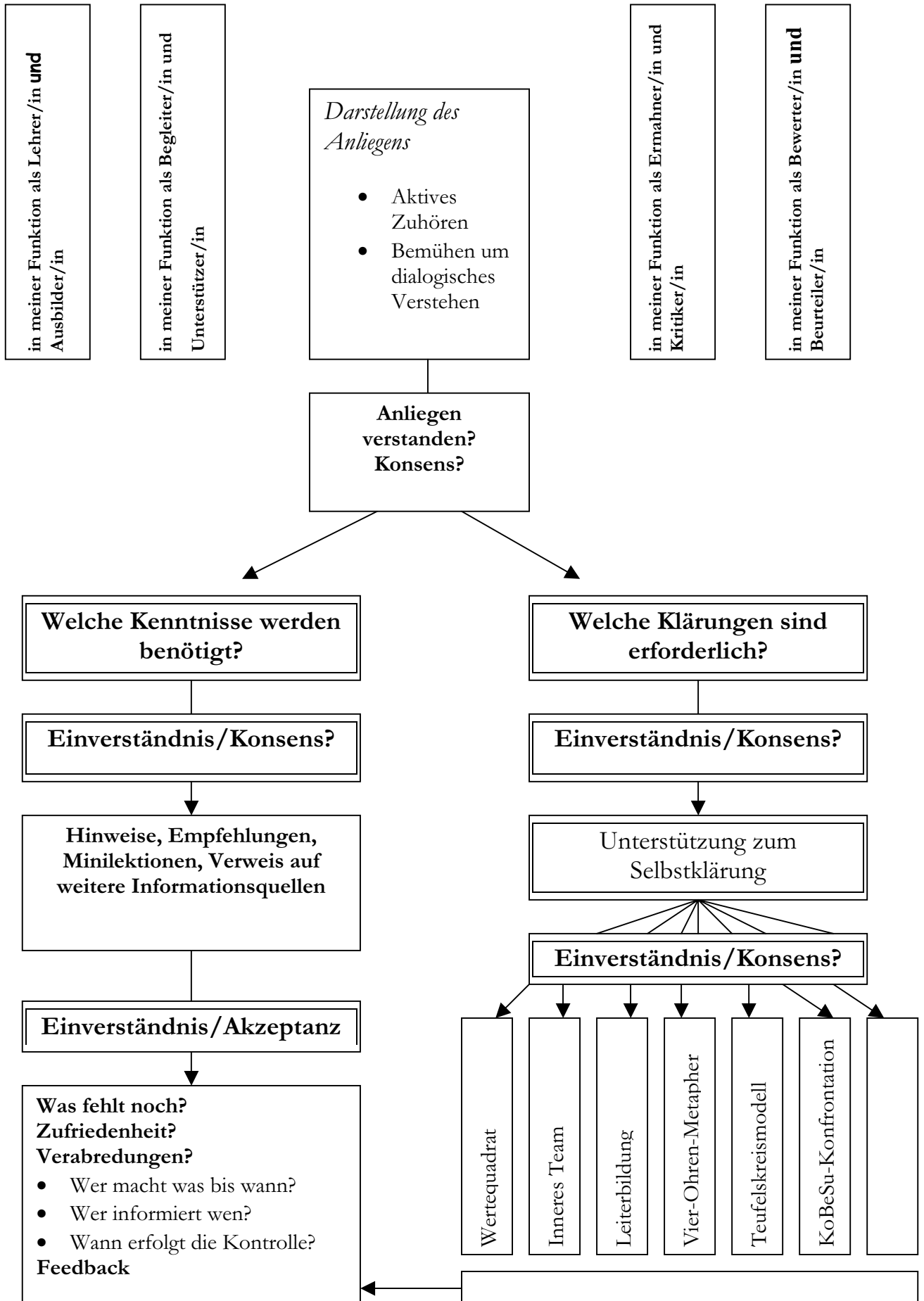
### **Bisherige Erfahrungen**

Wir haben festgestellt, dass sich mit Hilfe des Gesprächsplanes sowohl die Wissensvermittlung als auch die klärenden Auseinandersetzungen in einer guten Atmosphäre ausführen lassen. Er ermöglicht beiden Parteien einen Überblick und eine Verständigung über das Vorgehen. Die Bereitschaft zum gegenseitigen Zuhören wächst. Dadurch wird offensichtlich wiederum die inhaltliche Vermittlung oder Auseinandersetzung erleichtert. Der Plan zwingt die Fach- oder Seminarleitung zur mehrfachen Metakommunikation, was von den Referendaren/innen als respektvoll

und wertschätzend gegenüber ihrer Person erlebt wird. Zugleich gibt der Gesprächsplan den Referendaren/innen eine größere Sicherheit.

Wir haben bemerkt, dass sich Gespräche zwischen uns und den Referendaren/innen relativ häufig in ihrem Ablauf nicht „lupenrein“ nach dem Plan durchführen lassen. Manchmal werden Schleifen oder ein Hin- und Herspringen erforderlich. Derartige Abweichungen haben sich aber nicht abträglich ausgewirkt. Wir haben ebenfalls bemerkt, dass der Plan auch in kleinen Gruppen eingesetzt werden kann, obwohl das Gespräch nur mit einem/r Referendar/in geführt wird. Da er auch in diesem Fall das Zuhören und Mitdenken erleichtert, können mehrere Personen davon profitieren.

Abschließend möchten wir noch einmal unsere Überlegungen zusammenfassen: Den Referendaren und Referendarinnen geht es in ihrer beruflichen Ausbildung, wenn sie Fragen stellen, oft nicht um eine Wissensvermittlung. Vielmehr brauchen sie Unterstützung, wenn sie in ihrer Metamorphose vom Lernenden zum/r Lehrer/in einen Positionswechsel vollziehen müssen. Es geht ihnen bei ihren Fragen – so ist unsere These – überwiegend um Klärungen und um Selbstvergewisserungen. Sie möchten Orientierung und Halt gewinnen. Die hierfür erforderlichen Gespräche und Auseinandersetzungen werden für sie wie für ihre Auszubildenden erleichtert, wenn ihnen hierfür durch einen Gesprächsplan eine gemeinsame Struktur angeboten wird.



Jörg Schlee

## **Ein Vorschlag zur Gliederung von Hausarbeiten**

Zu den Aufgaben, die beim Anfertigen einer Hausarbeit zu bewältigen sind, gehört es auch, die Ausführungen angemessen zu gliedern. Eine gute Gliederung erweist sich nämlich sowohl für den/die Verfasser/in als auch für die Begutachtenden der Arbeit als eine erhebliche Hilfe. Daher möchte ich nachfolgend Seminarleitungen und Referendaren/innen für die schriftliche Hausarbeit eine Gliederung vorschlagen, die sich vielfach als sinnvoll und nützlich erwiesen hat.

### **1. Notwendige Vorklärungen**

Zuvor wäre aber zu klären und fest zu halten, dass Hausarbeiten nicht für sich beanspruchen, der Unterhaltung oder der allgemeinen Erbauung zu dienen. Vielmehr besteht ihre Aufgabe darin, zum allgemeinen Erkenntnisgewinn einen Anteil beizutragen. Nach ihrer Lektüre sollte man also in einem bestimmten Sachgebiet etwas klüger geworden sein, weil ihr/e Verfasser/in durch seine/ihre Überlegungen und/oder empirische Untersuchungen etwas herausgefunden bzw. nachgewiesen hatte, das zuvor nicht bekannt gewesen war. Der durch die Arbeit erreichte Erkenntnisgewinn sollte allerdings nicht auf zufällige Weise, sondern systematisch und methodisch kontrolliert erworben worden sein. Die Voraussetzung dafür, dass Erkenntnisse auf systematische Weise und mit angemessenen Methoden gewonnen werden können, sind sinnvolle Fragestellungen.

Dies führt zu einer grundlegenden und dringenden Empfehlung: Eine Hausarbeit sollte *nie über ein Thema* geschrieben werden, sondern *allein über eine Fragestellung*. Zwar bekommt die Arbeit einen Titel und insofern auch ein Thema, doch hierfür etwas Passendes zu finden, ist ein sekundäres Problem. Viel entscheidender ist die Tatsache, dass sich die Arbeit der Bearbeitung einer Fragestellung widmet. Das Wichtigste für den/die Verfasserin ist also, eine sinnvolle und bearbeitbare Fragestellung zu finden. Da sie der Dreh- und Angelpunkt der Arbeit ist, lohnt es sich, hier Zeit und Mühen zu investieren. Je klarer die gefundene Fragestellung ist, desto einfacher und leichter werden sich alle anschließenden Aufgaben bearbeiten lassen.

Ganz konkret: Der/die Verfasser/in sollte keine Scheu haben, sich über eine längere Zeit immer wieder zu fragen:

- Was ist eigentlich mein Anliegen?
- Worauf kommt es mir wirklich an?
- Was interessiert mich ganz genau?
- Was möchte ich herausfinden?
- Warum finde ich dieses interessant und wichtig?
- Wie kann ich dies möglichst präzise in einer Frage fassen?

Er sollte weiterhin keine Scheu haben, die Antworten auf diese und ähnliche Fragen auf Zettel zu schreiben und sie dann in einem zweiten Schritt mit pragmatischen Gesichtspunkten untersuchen:

- Verfüge ich zur Beantwortung der Fragestellungen über geeignete Methoden?
- Stehen mir zur Bearbeitung der Fragestellungen ausreichende Zeitressourcen zur Verfügung?
- Stehen mir zur Bearbeitung der Fragestellung ausreichende Mittel (z.B. erreichbare Literatur und Quellen, Auskunftspersonen, Auswertungshilfen, Reisekosten usw.) zur Verfügung?
- Wen muss ich eventuell um Erlaubnis und Einverständnis, um Unterstützung und Hilfe bitten? Von wem mache ich mich dadurch abhängig?

Durch immer wieder vorgenommene Abwägungen kann der/die Verfasser/in schließlich zu einer ihm persönlich wichtigen, insgesamt sinnvollen und bearbeitbaren Fragestellung kommen. Hierbei können den Referendaren/innen beratende Gespräche mit ihren Fach- und Seminarleitungen helfen. Die letzte Entscheidung sollte jedoch der/die Referendar/in selbst treffen, denn er/sie hat die Arbeit auch zu verantworten. Wenn ihm/ihr dies gelungen ist, hat er/sie für die Erstellung seiner/ihrer Arbeit das Fundament gelegt, aus dem sich alle weiteren Schritte ableiten lassen. Im Wesentlichen sind das zwei Dinge:

1. Der/die Verfasser/in muss den potentiellen Lesenden den Hintergrund für seine/ihre Fragestellung verdeutlichen, so dass sie verstehen und nachvollziehen können, warum deren Bearbeitung ein sinnvolles Unterfangen sein soll.
2. Der/die Verfasser/in muss anschließend ebenso nachvollziehbar beschreiben, auf welche Weise er/sie die Fragestellung methodisch korrekt bearbeitet hat und zu welchen Resultaten, d. h. zu welcher Erkenntnis er/sie dabei gekommen ist.

## 2. Folgerungen für die Gliederung

Aus dem Bisherigen ergeben sich nun die Punkte, nach denen eine Hausarbeit gegliedert werden kann bzw. sollte. Ich werde sie zunächst aufzählen und anschließend noch einmal kurz kommentieren:

1. Zum persönlichen Erkenntnisinteresse
2. Zum allgemeinen Frage- oder Problemhintergrund
3. Zum speziellen Frage- oder Problemhintergrund
4. Die Ableitung und Darstellung der Fragestellung(en)
5. Zu den methodischen Vorgehensweisen
6. Zu dem tatsächlichen Vorgehen
7. Darstellung der Ergebnisse bzw. Resultate
8. Zur Bewertung und Interpretation der Ergebnisse
9. Zusammenfassung
10. Literaturverzeichnis und Quellenangaben
11. Anhang

Wie bereits betont, ist der Punkt „Die Ableitung und Darstellung der Fragestellung(en)“ der wichtigste Gliederungspunkt, weil er für die Folgerichtigkeit der Überlegungen die Orientierung und Bezüge liefert. Innerhalb der Gliederung steht er zwar erst an 4. Stelle, doch muss er unbedingt als Erstes bedacht, bearbeitet und geklärt werden.

Wenn es sich als sinnvoll erweist, dann können fast alle Gliederungspunkte weiter untergliedert werden. Wenn der/die Verfasser/in an seinen/ihren Übergängen einerseits kurze Resümees und andererseits knappe Ausblicke liefert, dann erhöht das fast immer die Verständlichkeit und Leserfreundlichkeit.

## 3. Erläuterung der Gliederungspunkte

Nun möchte ich noch einmal die Funktion der einzelnen Gliederungspunkte darstellen.

### 1. Persönliches Erkenntnisinteresse

Hier geht es darum, dass der/die Verfasser/in für den/die Leser/in eine kurze, persönliche Vorstrukturierung vornimmt. Er/sie stellt mit knappen Sätzen dar, worum es ihm/ihr in dieser Arbeit geht und wie er/sie auf sein/ihr Anliegen gekommen ist. Damit soll es dem/r Leser/in erleichtert werden, alle folgenden Ausführungen besser einordnen und verstehen zu können, weil er/sie nun über die wesentlichen Bezugspunkten des/r Verfassers/in eine Orientierung bekommen hat. – Dieses Eingangskapitel kann knapp (1-3 Seiten) gehalten werden und darf auch ganz persönliche Formulierungen enthalten. Jedoch darf und sollte sich der/die Verfasser/in auch in allen anderen Kapiteln persönlich äußern, also in Ich-Form schreiben. Sich als Verfasser/in zu seinem Text zu bekennen, tut der Wissenschaftlichkeit der Arbeit überhaupt keinen Abbruch. Denn die Gedanken, Überlegungen, Argumente, Ableitungen und Begründungen in der Arbeit sind immer subjektiv-persönlich. Dann sollten sie sprachlich auch so dargestellt werden können. Wenn sich hingegen ein/e Autor/in hinter einer unpersönlichen Sprache versteckt, wird dadurch die Arbeit nicht wissenschaftlicher, sondern nur unverständlicher und leserunfreundlicher.

Die Wissenschaftlichkeit der Arbeit ergibt sich aus ihrer sachlichen Folgerichtigkeit, aus der Stimmigkeit der Argumente und der Sorgfalt im Vorgehen und in der Darstellung, nicht aber aus einem abstrakten, quasi-objektiven Sprachstil.

### 2. Zum allgemeinen Frage- und Problemhintergrund

In diesem Kapitel sollte der/die Verfasser/in das thematische Feld beschreiben, in dem seine/ihre Arbeit angesiedelt ist. Er/sie schildert, um welche Fragen und Aufgaben es hier geht und wo sich eventuell besondere Probleme gezeigt haben. Er versucht so gut es geht, den „Stand der Forschung“ übersichtlich darzustellen. Hierbei sollte er/sie sich auch auf andere Autoren/innen beziehen, um damit zu verdeutlichen, dass er/sie sich mit Umsicht kundig gemacht hat und seine Arbeit nicht unbekümmert-naiv oder hemdsärmelig erledigen möchte. Der Leser erfährt auf diese Weise etwas vom Bezugsfeld des/r Verfassers/in und kann dann vor diesem Hintergrund seine weiteren Darstellungen besser nachvollziehen und verstehen.

### 3. Zum speziellen Frage- und Problemhintergrund

In diesem Kapitel sollte es darum gehen, den allgemeinen Frage- und Problemhintergrund thematisch einzuengen und zu begrenzen, so dass sich spezielle Fragen und Probleme besser erkennen lassen. Auch hier können und sollten andere Autoren/innen, die zu vergleichbaren Anliegen bereits gearbeitet haben, mit ihren Ansichten zitiert werden. Entsprechend können auch empirische Befunde dargestellt werden, durch die sich bestimmte Probleme und Kons-

tellationen verdeutlichen lassen. Insgesamt geht es nun darum, den Hintergrund für die eigene Fragestellung, die im nächsten Kapitel zu entwickeln und darzustellen ist, immer mehr zu präzisieren.

#### 4. Die Ableitung und Darstellung der eigenen Fragestellung(en)

Nachdem die Inhalte der Kapitel 2 und 3 vom Verfasser anschaulich, plausibel und folgerichtig dargestellt worden sind, ist es nun an der Zeit, in diesem Kapitel die eigene Fragestellung nachvollziehbar abzuleiten und verständlich darzustellen. Dabei ist es möglich, eine generelle Fragestellung in mehrere Teilfragen zu unterteilen. In vielen Fällen ist es angebracht, zu den jeweiligen Fragestellungen Hypothesen aufzustellen, die man dann anschließend anhand empirischer Daten prüfen kann. Dieses Kapitel kann relativ knapp gehalten werden (ca. 1 Seite).

*Hinweis/Exkurs:* Für die Fragestellung wissenschaftlicher Arbeiten sind „Wie-Fragen“ nicht besonders günstig, weil in diesem Fall jedes Resultat als prinzipiell „richtig“ angesehen werden kann. Stellt man also beispielsweise die Frage „Wie reagieren Schüler/innen im Unterricht auf ...“, dann beantworten alle, wirklich alle Schülerreaktionen diese Frage. Der Aussagewert solcher Antworten ist deshalb nicht besonders hoch, sondern hat allenfalls heuristischen Wert. Daher sollten die Fragestellungen möglichst so formuliert werden, dass sie Entscheidungen ermöglichen. Beispielsweise:

- „Führt der Gruppenunterricht im Fach x bei Schülerinnen und Schülern im Schuljahr Y zu größerer Selbständigkeit?“
- „Kommen Schülerinnen und Schüler, die im Fach X die Übungsaufgaben in Partnerarbeit erledigen, längerfristig zu besseren Schulleistungen als ihre Mitschüler und -schülerinnen, die die Übungsaufgaben jeweils für sich bearbeiten?“
- „Profitieren Mädchen vom Einsatz des Computerprogramms X im Schuljahr Y mehr als ihre altersgleichen männlichen Mitschüler?“

#### 5. Zu den methodischen Vorgehensweisen

In diesem Kapitel hat der/die Verfasser/in nun darzustellen, wie er/sie methodisch vorgehen möchte, um die Fragestellung seiner/ihrer Arbeit zu prüfen. Da Methoden immer auf die Ergebnisse einen Einfluss haben, muss ihre Auswahl begründet werden. Eventuell sind auch mehrere methodische Verfahren in ihren Vor- und Nachteilen gegeneinander abzuwägen. In jedem Fall muss deutlich werden, dass sich der/die Verfasser/in hier sorgfältige und vor allem plausible Gedanken gemacht hat. In vielen Fällen ist es auch sinnvoll, die näheren Umstände und die Personen zu schildern, bei denen empirische Daten erhoben werden sollen. Sollte die Arbeit keinen empirischen Charakter haben, dann sind andere methodische Vorgehensweisen zu verdeutlichen. Das Gütekriterium für dieses Kapitel ist die „Prinzipielle Wiederholbarkeit“. Damit ist gemeint, dass alle Schritte so sorgfältig zu beschreiben sind, dass eine andere Person danach das Vorgehen wiederholen bzw. durchführen können müsste.

#### 6. Zu dem tatsächlichen Vorgehen

Während im Kapitel 5 die Vorgehensweisen in ihrer geplanten Form dargestellt werden, soll nun in diesem Kapitel beschrieben werden, wie die Prüfung der Fragestellung tatsächlich verlaufen ist. Jede Fachleitung und jede/r Referenda/in weiß, dass die Planung und der konkrete Verlauf einer Unterrichtsstunde zwei verschiedene Dinge sind. Das gilt auch für wissenschaftliche Arbeiten. Der Plan im Kapitel 5 gleicht einer idealtypischen Darstellung. Das Kapitel 6 beschreibt hingegen seine Umsetzung im „schmuddeligen“ Alltag. Da klappt nicht immer alles 100%-ig:

- Es können Bücher in der Bibliothek nicht aufgefunden werden.
- Interviewpartner erscheinen nicht zum verabredeten Termin.
- Der Rücklauf von Fragebögen erfolgt schleppend und lückenhaft.
- Aufgaben oder Instruktionen erweisen sich als zu leicht oder zu schwer.
- Einige Schüler fehlen zu den fraglichen Zeitpunkten.
- Im letzten Moment muss aus schulorganisatorischen Gründen (z. B. Sportfest) der Unterricht verschoben werden.
- Eine heftige Erkältung hindert den/die Verfasser/in am Einhalten des Zeitplanes.
- usw.

So lange es sich bei den Behinderungen oder Abweichungen nicht um Dinge handelt, die auf einen Mangel an Sorgfalt beim/bei der Verfasser/in zurückzuführen sind, dürfen sie nicht zu seinem/ihrer Nachteil angerechnet werden, sondern sind als Gegebenheiten der (schulischen) Wirklichkeit zu akzeptieren.

#### 7. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel sind die Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchung darzustellen, einerlei ob die Arbeit einen empirischen oder einen analytischen Charakter hat. Und zwar sollten an dieser Stelle die Ergebnisse möglichst noch



nicht interpretiert werden. Zur Darstellung lassen sich je nach Fragestellung und Charakter der Untersuchung verwenden:

- wörtliche Zitate und Stellungnahmen,
- Häufigkeitsangaben,
- Zeichnungen und graphische Darstellungen,
- Tabellarische Darstellungen,
- und Vieles mehr.

Wenn im Rahmen der Arbeit sehr viele Daten erhoben und Unterlagen gesammelt worden sind, dann können hier- von eventuell große Teile im Anhang dokumentiert werden, auf den dann in diesem Kapitel zu verweisen ist.

#### 8. Zur Bewertung und Interpretation der Ergebnisse

Erst in diesem Kapitel sollte der Verfasser herausarbeiten, welche Bedeutung seine Ergebnisse haben. Dabei ist natürlich zunächst einmal der Bezug zur Fragestellung herzustellen. Wie lässt sich diese anhand der Ergebnisse beantworten? Dann kann weiter überlegt werden, welche Bedeutung die Ergebnisse für den speziellen, vielleicht auch für den allgemeinen Frage- und Problemhintergrund haben könnten. Und nicht zuletzt können die Ergebnisse auch im Zusammenhang mit der gewählten Methode interpretiert werden. Denn es könnte durchaus so sein, dass der/die Verfasser/in mit anderen Methoden auch zu anderen Resultaten gekommen wäre. Insgesamt ist also das Ergebnis der Arbeit auch im Vergleich mit den in Kapitel 2 und 3 geschilderten Ansichten, Meinungen, Befunden und Fragen zu diskutieren. Damit wird am Ende der Arbeit wieder der Bogen zu ihrem Anfang geschlagen. Hier- durch wird das Ergebnis in größere Zusammenhänge eingeordnet und bekommt dadurch seine Bedeutung.

In diesem Kapitel kann und sollte jedoch auch darauf eingegangen werden, was die Arbeit mit ihrem Ergebnis *nicht* beantwortet hat bzw. nicht beantworten konnte. Welche Fragen sind also offen geblieben? Und welche Fragen sind neu entstanden? Wie könnte oder sollte es weiter gehen? Auch damit sollte sich der/die Verfasser/in auseinandersetzen, weil Wissenschaft und Unterrichtsarbeit von einem permanenten Weiter-Fragen lebt. In jedem Fall müssen die vom/von der Verfasser/in dargestellten Überlegungen nachvollziehbar sein.

#### 9. Zusammenfassung

In diesem letzten Kapitel stehen keine neuen Informationen. Vielmehr geht es darum, in möglichst knapper Form die wichtigsten Gedanken und Ergebnisse übersichtlich und verständlich zusammenzufassen:

- Warum wurde mit welcher Fragestellung was untersucht?
- Was ist dabei heraus gekommen und wie ist dies zu bewerten?
- Was ist künftig zu beachten und wie könnte die Forschung weiter gehen?

#### 10. Literaturverzeichnis und Quellenangaben

Hier gelten die üblichen Regeln und Kriterien.

#### 11. Anhang

Nur wenn sehr umfangreiches Datenmaterial erhoben oder sehr ausführliches Quellenmaterial verwendet worden ist, macht es Sinn, der Arbeit einen Anhang anzufügen. Anderenfalls kann dieser Punkt entfallen.

### **4. Zu guter Letzt**

So, nun wünsche ich abschließend allen potentiellen Verfassern/innen viel Glück und Erfolg. Ich mahne noch einmal an: Das Wichtigste für eine Hausarbeit ist die konkrete und bearbeitbare Fragestellung! Wer nicht genau weiß, was er will und worauf es dabei ankommt, befindet sich auf schwankendem Boden. Wer jedoch bei der Entwicklung seiner Fragestellung Mühe und Sorgfalt investierte, hat sich damit einen Bezugspunkt geschaffen, der ihm in allen Phasen des Zweifels und der Verunsicherung, die sich beim Anfertigen von Hausarbeiten während des Vorbereitungs- dienstes nie ganz vermeiden lassen, immer wieder Halt und Orientierung geben wird.

Olaf Ansorge

## **Mögliche Beratungsgespräche über die Gestaltung der Hausarbeit**

### **Einleitung**

Die Gestaltung einer achtwöchigen Hausarbeit ist eine der fünf entscheidenden Prüfungsleistungen im Rahmen des niedersächsischen Vorbereitungsdienstes.

Laut § 13 der PVO-Lehr II vom 18. Oktober 2001 und dem zugehörigen Durchführungserlass sollen die Prüflinge in der Hausarbeit nachweisen, dass sie ein abgegrenztes Thema aus der **Schulpraxis durchdenken und für die Unterrichtsarbeit gestalten können**. Die Themen der Hausarbeiten sollen dabei unmittelbaren Bezug zur Unterrichtspraxis haben, es sind jedoch auch Themen zugelassen, die aus der Schulentwicklung entstehen.

Die Themenauswahl geschieht dabei in der Zusammenarbeit zwischen der vom Prüfling gewählten Fachleitung (1. Begutachtung) und dem jeweiligen Studienreferendar/der jeweiligen Studienreferendarin. Letztendlich haben die Lehramtsanwärter/innen das Recht einen Themenvorschlag abzugeben, dem nach Möglichkeit entsprochen wird.

Auf Grund dieser Ausgangssituation wird es in der Ausbildungspraxis zu jeweiligen Beratungsgesprächen zwischen Prüfling und Fachleitung kommen. Hier kann es erfolgsversprechend sein, einen Gesprächsablauf festzulegen, der von Strukturiertheit, Transparenz und Wertschätzung geprägt ist.

### **Möglicher Gesprächsablauf zur Themenfindung**

#### *1. Phase: Ankommen*

Zu Beginn des Gesprächs sollen beide Gesprächspartner durch ein Blitzlicht mit Sprechstein über das momentane Empfinden in der Gesprächssituation *ankommen*. Die bisherigen Tageserlebnisse sollen kurz thematisiert werden, um loszulassen und sich auf die neue Gesprächsaufgabe zu konzentrieren. Ein aktives Zuhören beider Partner ist dabei hilfreich.

#### *2. Phase: Gesprächsziele klären*

Hier verdeutlicht die Fachleitung noch einmal, um was es im Gespräch geht:

Der Kern des Gesprächs ist das Finden und Formulieren der Hausarbeitsfragestellungen, allerdings kann dies unterschiedlich konkret sein. Es hängt sicherlich auch vom Umfang und der Qualität der Vorbereitung des/der Studienreferendars/in ab.

#### *3. Phase: Ideensammlung zu möglichen Fragestellungen*

Ich denke, es ist von Vorteil, erst einmal wirklich unvoreingenommen mehrere mögliche Themen einzelnd auf Karten zu formulieren. Hierdurch kann eine sinnvolle Vielfalt der Möglichkeiten aufgezeigt werden. Die Grundlage sollten die bisherigen eigenen Unterrichtserfahrungen der angehenden Lehrkraft und die Themen der jeweiligen Fachseminare sein.

Die Fragestellungen sollten innovativ im Bereich der Förderung von Kompetenzen der Lernenden, der Unterrichtsmethodik oder des Lerninhalts sein.

Die Karteninhalte werden dann kurz vorgestellt und ggf. nachgefragt. Am Ende ist ein Tableau möglicher Fragestellungen entstanden.

#### *4. Phase: Bewertung der Fragestellungen*

Nun werden die einzelnen formulierten Fragestellungen bewertet. Es sollen Pro- und Contraargumente für die einzelnen Fragestellungen erarbeitet werden, um abschließend ein begründetes Urteil zu finden.

Zur Analyse sollten die Auswahlkriterien „*Machbarkeit der Aufgabe*“ und „*Innovationsgrad der Aufgabe*“ benutzt werden. Subjektiv ist entscheidend über welche *Vorerfahrungen der/die Referendar/in* verfügt und wie stark seine *eigene Motivation* für die Themenbearbeitung ist.

Je positiver die einzelnen Kriterien bewertet werden, desto sinnvoller ist die jeweilige Fragestellung. Die Fachleitung übernimmt hier die Aufgaben einer *Chairperson*, die für die strukturierte Bearbeitung der Aufgabe sorgt. Vor allem „verhindert“ er als *Wadenbeißer* die „vorschnelle“ Entscheidung für ein Thema.

#### *5. Phase: Entscheidung für eine Fragestellung*

Jetzt ist die Aufgabe, sich für eine Fragestellung zu entscheiden, indem das Gesamtableau der Möglichkeiten begutachtet wird.

Die letzte Entscheidung hat der zukünftige Prüfling im Rahmen der rechtlichen Möglichkeiten.

### *6. Phase: Formulierung des Themas*

Wenn schon möglich, kann eine erste Themenformulierung vorgenommen werden. Wichtig dabei ist, dass Thema so konkret wie nur möglich zu formulieren, damit der Prüfling während der Hausarbeitsphase sich „nicht verläuft“. Diese Phase kann auch erst nach einigen Tagen der Überlegung sinnvoll stattfinden, so dass beide Seiten noch einmal in Ruhe auf das Grobthema schauen können.

### *7. Phase: Absprachen über die weitere Vorgehensweise*

Genau hier wird gemeinsam ein Zeitplan festgelegt, wann und wie die konkrete Themenformulierung erreicht werden soll.

### *8. Phase: Abschlussblitzlicht*

Zu guter Letzt sollte am Ende des Gesprächs ein Abschlussblitzlicht erfolgen, um die dann vorhandenen Emotionen zu „offenbaren“. Es eröffnet die Möglichkeit, das Verfahren entsprechend zu verbessern.

### *Positive Rahmenbedingungen*

Sinnvoll ist sicherlich zur Schaffung von Sicherheit und Transparenz, den Gesprächsablauf per Plan zu visualisieren (vgl. Anlage). Außerdem kann auch hier ein aktives Zuhören mit Hilfe der Techniken des aktiven Blickkontakts, Paraphrasierens und Reflektierens nur förderlich zur gegenseitigen Wertschätzung sein.

Dieses Gespräch sollte so früh wie möglich ablaufen, um möglichen Terminstress zu verhindern (mindestens zwei bis drei Wochen vor Abgabe des Themenvorschlags).

Außerdem sollte ein entsprechender zeitlicher Rahmen von 30 bis 60 Minuten eingeplant werden und des Weiteren muss ein entsprechender Raum für die Beratung zur Verfügung stehen.

### *Abschlussbemerkungen*

Ich habe bisher sehr gute Erfahrungen mit diesem Ablauf gemacht. Es fördert die Sicherheit und das Vertrauen der Referendar/innen gerade in dieser ersten entscheidenden Prüfungssituation, bei der viele Ängste und Unsicherheiten bestehen.

Problematisch ist der zeitliche Umfang dieser Beratungsgespräche, da meistens mindestens zwei intensive Gespräche notwendig sind und es bei einer Betreuung von mehrerer Prüfungskandidaten dann schnell zur einer Beratungsleistung von bis zu zehn Stunden kommen kann.

Leider kommen einige Studienreferendar/innen erst sehr spät mit ihrem Hausarbeits-Anliegen zu mir, so dass dann doch Terminstress entsteht. Die einzige Lösungsmöglichkeit dazu sehe ich, in dem ständigen Appell an die zukünftigen Prüfungskandidaten sich dieser Fragestellung früh genug zu widmen.

Während der Hausarbeitszeit ist es sinnvoll, nach ca. drei Wochen eine vorläufige Gliederung von den Prüflingen zu verlangen, die dann Grundlage eines entsprechenden Beratungsgesprächs (vgl. Anlage) ist.

### **Gesprächsaufbau (Findung von Fragestellungen)**

<b>Ankommen</b>
<b>Gesprächsziel verdeutlichen</b>
<b>Ideensammlung zu möglichen Fragestellungen</b>
<b>Bewertung der Fragestellungen (Pro- und Kontra)</b>
<b>Entscheidung für ein Grobthema</b>
<b>Konkrete Themenformulierung</b>
<b>Weitere Absprachen zur Vorgehensweise</b>
<b>Abschlussblitzlicht</b>

Anlage des Studienseminars Göttingen LbS

**Hinweise zum Abfassen und Gestalten der Hausarbeit**

**Vorbemerkung**

PVO §13, 1	<b>Die PVO-Lehr II vom 18. Okt. 2001 und der zugehörige Durchführungserlass sagen aus:</b> „In der Hausarbeit soll der Prüfling nachweisen, dass er ein abgegrenztes Thema aus der Schulpraxis durchdenken und für die Unterrichtsarbeit zu gestalten vermag. Die Hausarbeit soll aus der Ausbildung im Vorbereitungsdienst hervorgehen.“ Das Thema der Hausarbeit soll unmittelbaren Bezug zur Unterrichtspraxis haben, es sind jedoch auch Themen zugelassen, die aus der Schulentwicklung entstehen.
§13, 2	<b>„Gruppenarbeiten sind zulässig, wenn die individuellen Leistungen deutlich abgrenzbar und bewertbar sind, den Anforderungen an eine selbständige Prüfungsleistung entsprechen und das Thema die Bearbeitung durch mehrere Prüflinge erfordert.“</b>  Ein Thema aus einem Themenbereich, das schon im Rahmen einer Prüfung nach § 3 Abs. 1 Nr. 2 oder Abs. 2 bearbeitet wurde, ist nur dann zuzulassen, wenn im Sinne einer Weiterentwicklung eine neue Prüfungsleistung möglich ist. In diesem Falle ist die betreffende Arbeit mit vorzulegen.
Themen- vorschlag	Innerhalb des eben gesteckten Rahmens haben Sie das Recht, einen Themenvorschlag abzugeben, dem nach Möglichkeit entsprochen werden soll. Der Themenvorschlag ist mit den geforderten Unterlagen ( <i>Formblatt</i> ) spätestens sieben Monate vor Ende des Vorbereitungsdienstes beim Seminarleiter bzw. der stellvertr. Seminarleiterin einzureichen. Bitte achten Sie bei dem Themenvorschlag darauf, dass die bearbeitete Unterrichtseinheit nicht zu umfangreich ist. Das Thema muss so formuliert werden, dass die Begrenzung der Hausarbeit auf 50 Textseiten (1 1/2-zeilig und 11 Punkt Schrift [Arial]) eingehalten werden kann. Gehen Sie bei der Themenwahl von Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht und der Ausbildung im Studienseminar aus. Sinnvoll ist, vorausschauend ein Thema auszusuchen, mit dem pädagogische, didaktische und methodische Fragestellungen verknüpft werden können. Die Aufgabenstellung und damit die Themenwahl können im Hinblick auf eine sinnvolle Arbeitsplanung <u>nicht früh genug</u> erfolgen. Bei Themenwahl und Literaturbeschaffung stehen die Fachleiterinnen und Fachleiter als Berater zur Verfügung. Falls diese auf die Formulierung des Themas Einfluss nehmen, geschieht das in der Regel so, dass sie es konkretisieren und eingrenzen.
Organisation	Die Formulierung des Themas setzt der Seminarleiter einvernehmlich mit der zuständigen Ausbilderin oder dem zuständigen Ausbilder fest und leitet es an das Prüfungsamt zur Genehmigung weiter. Zugleich schlägt er dem Prüfungsamt vor, wer die Arbeit als zweite Gutachterin oder zweiter Gutachter beurteilen soll. Das Nds. Landesprüfungsamt prüft die Themenvorschläge, genehmigt diese und legt die Bearbeitungszeit fest.

**Hinweise zu Inhalt und Form der Hausarbeit**

**Bewertungskriterien**

1. Umfang der Hausarbeit

Umfang	Die Hausarbeit soll in der Regel <b>nicht mehr als 50 Textseiten</b> in Maschinenschrift umfassen. (PVO-Lehr II) <i>(Beachten Sie bitte, dass ein enger abgegrenztes Thema bzw. eine kürzere Unterrichtseinheit tiefer greifend bearbeitet werden kann und daher Chancen für eine günstigere Beurteilung eröffnet.)</i>	➤ Einhalten der Vorgaben (Geringfügige Abweichungen sind nicht relevant: +/- 3 Seiten)
Form	Die Schriftgröße im Text soll in ARIAL 11 Punkt (in Times New Roman 12 Punkt) nicht unterschreiten. Der Zeilenabstand beträgt 15 Punkt (1,5-zeilig), Korrekturrand rechts 2,5 cm (Seitenformatierung), Absätze nach Norm.	

**Bewertungskriterien**

2. Umfang des zu reflektierenden Unterrichts

Wie viele Unterrichtsstunden?	Da laut PVO erkennbar sein soll, dass der Prüfling Unterrichtsarbeit zu gestalten vermag, muss die Unterrichtsbeschreibung für die Bewertung hinreichend deutlich ausfallen. Da weiterhin der Umfang der Arbeit auf
-------------------------------	---

50 Textseiten begrenzt ist, können nur wenige Stunden genau geplant und reflektiert werden (drei bis sechs Unterrichtsstunden).

Im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts mit umfangreicheren Makrosequenzen ist es vielfach sinnvoll, die Einheit zwar insgesamt zu strukturieren, für die nähere Erörterung und Bearbeitung dann jedoch nur die entscheidenden Lerneinheiten auszuwählen.

- Die Strukturierung der Einheit
- Relevanz der ausgewählten Stunden für die Sequenz

ggf. nur Abweichungen beschreiben

Sollte z.B. dasselbe Thema nach verschiedenen didaktischen Ansätzen mit abweichender Methodik unterrichtet werden, so genügt es, den Verlauf beim ersten Fall gründlich darzustellen und sich beim zweiten auf die Abweichungen zu beschränken.

### 3. Aufbau der Arbeit

#### 1. Zielsetzung

Die Zielsetzung der zu planenden, durchzuführenden und zu reflektierenden Sequenz bildet den „rote Faden“ für den Aufbau der Hausarbeit

- Zielsetzung als „roter Faden“

#### 2. Erschließen einer „Theorie“ oder Methode

Verbindung von theoretischen Grundlagen und Unterrichtsplanung  
Das pädagogische, didaktische und methodische Durchdenken des Themas setzt die Beschäftigung mit der einschlägigen Theorie voraus. Sie soll in geeigneter Weise für das Thema erschlossen werden. Die Theorie darf daher nie isoliert für sich stehen, sondern nur in Bezug zum Thema bewertet werden.

- theoretischer Ansatz gut reduziert, in sich abgewogen und ggf. neue Sichtweisen für den Unterricht erschließend

#### 3. Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts

zielorientierte Planungsüberlegungen  
Der Unterricht muss auf der gewonnenen theoretischen Grundlage für eine bestimmte Lerngruppe geplant werden. Dieses Vorgehen setzt voraus, dass Sie die Theorie bereits aufgearbeitet haben, bevor Sie die Planung des Unterrichts beginnen.

Die Planung muss zielorientiert sein und ist so gründlich darzustellen, dass sie für den Leser nachvollziehbar ist. Deshalb gehören die wichtigsten Planungsüberlegungen in den Text der Hausarbeit.

Die Durchführung des Unterrichts muss nachvollziehbar behandelt und ggf. belegt (➔ Anhang) werden. Dies kann auch in Verbindung mit der Reflexion erfolgen (s. 4. Teil)

- Auswertung der didaktischen Theorien auf der Grundlage sicherer Kenntnisse als Entscheidungshilfe für den Unterricht
- Darstellung und Begründung der Unterrichtsplanung
- Zusammenhang zwischen Unterricht der aufgearbeiteten Theorie /Methode

Lernkontrollen

Häufig werden am Schluss der Sequenz Lernkontrollen und/oder Auswertungsphasen eingeplant. Diese sollen mit Blick auf die Themenstellung der Hausarbeit und mit Rücksicht auf Ergebnisse theoretischer Vorüberlegungen konzipiert werden und so als Grundlage für die kritische Reflexion des Unterrichtes dienen können.

Der dritte Hauptteil der Hausarbeit dient der kritischen Reflexion. (Mögliche Leitfragen: *Was hat die Theorie für die Unterrichtsarbeit geleistet, die nach ihren Aussagen geplant und durchgeführt wurde?, Welchen Ertrag kann ich den gewonnenen Erfahrungen entnehmen?*)

Die Begründung kann den Leser nur überzeugen, wenn der tatsächliche

- Konkreter Gehalt und Überzeugungskraft der Reflexion?

Unterrichtsverlauf genügend konkretisiert wird. Ob Sie ihm einen eigenen Abschnitt widmen oder die Beschreibung wesentlicher Momente gleich mit der Reflexion verbinden, kann nicht generell entschieden werden.

Bei der Durchführung des Unterrichts haben Sie in jedem Fall Erfahrungen gesammelt. Diese sind in der Reflexion mit der eingangs dargestellten Theorie zu verknüpfen.

Schlussfolgerungen

**Falls möglich, sollte noch überlegt werden, welche Folgerungen aus den Beobachtungen, die bei der Unterrichtsdurchführung gewonnen wurden, für die zukünftige Unterrichtsarbeit gezogen werden können. Folgende Bereiche sind denkbar: Die bisherige Einschätzung der Bedingungsfelder, Stimmigkeit der Zielvorstellungen, Erfassen der Strukturen in fachlicher und didaktischer Hinsicht, Berücksichtigung der Kompetenzen, Zweckmäßigkeit der Methode, Angemessenheit der Medien.**

➤ Folgerungen für die weitere Unterrichtstätigkeit

#### 4. Zusammenfassende Reflexion

Die Arbeit schließt mit einer zusammenfassenden Reflexion (ca. 1 Seite) ab, in der die Zielsetzung als „erreicht“ bzw. „nicht erreicht“ bewertet wird.

#### 5. Anhang

Der Anhang ist kein Ersatz für den Text des Hauptteils, der ohne ihn verständlich sein muss. Der Anhang darf auch nicht dem Zweck dienen, die Begrenzung auf 50 Textseiten zu umgehen. Er umfasst beispielsweise Medien, Testbögen und Ähnliches. Der Anhang ist zu paginieren, damit im Text auf die betreffende Seite verwiesen werden kann.

Umfang und Ausgestaltung des Anhangs sind mit Blick auf den Hauptteil sinnvoll zu begrenzen.

➤ Nachvollziehbare Zuordnung zum Hauptteil  
➤ formale Qualität  
➤ inhaltliche Qualität, z. B. der Medien der didaktischen Materialien

### Äußere Form

Sprache	Beurteilt werden nebenstehende Kriterien sowie die Erfordernisse im Zusammenhang mit den folgenden Empfehlungen.	Treffsicherheit des Ausdrucks, Stil, Grammatik, Rechtschreibung (Reform), Zeichensetzung, Logik des Aufbaus, der Gedankenführung
Aufbau	Für die formale Ordnung wird folgendes Schema empfohlen: Leeres Deckblatt, <b>Titelblatt</b> , evtl. Vorwort (darin keine Anmerkungen zur Sache), <b>Inhaltsverzeichnis</b> (die einzelnen Gliederungspunkte mit zugehöriger Seitenzahl), evtl. Abkürzungsverzeichnis (solche aus Bequemlichkeit wie LZ für Lernziele sind im Text nicht gestattet, sondern nur allgemein bekannte, wie z.B.), <b>Text</b> , <b>Anhang</b> , <b>Literaturverzeichnis</b> , <b>Versicherung</b> und <b>Erklärung</b> (siehe dieses Merkblatt), jedes Exemplar mit <b>eigenhändiger Unterschrift</b> , leeres Deckblatt. Bei der Gliederung ist die dekadische Klassifizierung zu bevorzugen (1., dazu 1.1, 1.2 usw.).	Form Vollständigkeit Übersichtlichkeit
Kopien	Sollten Kopien von Verlaufsbeschreibungen oder Unterrichtsprotokollen, Tests, Medien u. a. der Arbeit beigegeben werden, müssen sie gut lesbar sein. Ist ein Test geschrieben worden, soll jeweils ein typischer Beleg für wesentliche Notenstufen beigelegt werden.	
Zitate	Wörtliche Zitate beginnen und enden mit einem Ausführungszeichen. Sie sind buchstabengetreu und auch in der Form (z. B. Sperrungen) exakt wiederzugeben. Zusätze oder Änderungen des Bearbeiters sind zu kennzeichnen. Der Quellennachweis sollte möglichst vollständig (wie im Literaturverzeichnis) als Fußnote angegeben werden; eingefügt am Schluss des Zitats besteht er aus dem Namen des Autors, der zugehörigen Jahreszahl und der Seitenzahl, z. B. (Peterßen, 1982, 327) oder (Peterßen, 1982, 327 f bzw. ff), wenn das Zitat über die angegebene Seite hinausgeht. Indirektes Zitieren ist <u>sinngemäßes</u> Zitieren. Der Umfang der Gedan-	Korrekturer Nachweis <u>aller</u> Quellen

kenübernahme muss erkennbar sein, z. B. Peterßen meint dazu, ... Am Ende seiner Aussagen steht der Quellenhinweis, (Fußnote oder z. B. 18,112).

Bei Tabellen, Grafiken u. ä. ist unten links die Quelle anzugeben (Quelle ...). Falls eigene Erhebungen oder Berechnungen vorliegen, ist das zu vermerken. Einschübe dieser Art sind mit einer informierenden Überschrift zu versehen.

Versicherung **Am Schluss der Hausarbeit ist die nachstehend aufgeführte Versicherung abzugeben und in jedem Exemplar mit eigenhändiger Unterschrift zu versehen. Falls Sie mit der Ausleihe einverstanden sind, fügen Sie auch die Erklärung an.**

---

1. Versicherung: Hiermit versichere ich, dass ich die Hausarbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und die Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt anderen Werken entnommen wurden, mit genauer Angabe der Quelle kenntlich gemacht habe.

\_\_\_\_\_  
Unterschrift)

2. Erklärung: Ich bin damit einverstanden, dass dieses Exemplar meiner Prüfungsarbeit für Zwecke pädagogischer Auswertungsarbeiten der Zentralstelle in Kronshagen gemeldet und an Interessenten ausgeliehen wird. Der Redaktion Arbeitsplanung der Zentralstelle für Information und Arbeitsplanung in Kiel wird das Recht zugestanden, diese Arbeit zu referieren und aus ihr zu zitieren.

Diese Erklärung gebe ich unter der Voraussetzung ab, dass mein Urheberrecht an dieser Arbeit in vollem Umfange gewahrt bleibt. Mit der Ausleihe des Zweitexemplars meiner Hausarbeit bin ich einverstanden.

\_\_\_\_\_  
Unterschrift

**Geben Sie bitte eine Kopie des Textes Ihrer Arbeit auf einer CD-ROM in fester Kunststoffhülle ab! (Bitte vergessen Sie nicht, die CD zu beschriften)**

Dadurch wird die Fernleihe preiswerter und die "Warteliste" ggf. kürzer



Jörg Schlee

### **Nützlichkeit und Glaubwürdigkeit durch das Doppeldeckerprinzip**

Unterrichtsnachbesprechungen können unterschiedliche Funktionen haben.

- In ihrer evaluativen Funktion verdeutlichen sie dem/der Referendar/in, was er/sie beim Unterrichten schon alles gut gemacht hat und angemessen beherrscht. Ebenso könnte man ihm/ihr gegebenenfalls seine/ihr Lücken, Versäumnisse und Ungeschicklichkeiten vor Augen führen. Auf diese Weise kann man ihm/ihr seinen Ausbildungsstand und/oder die Begründungen für eine Examensnote veranschaulichen.
- Eine didaktische Funktion bekommt die Nachbesprechung hingegen, wenn es hauptsächlich darum geht, dem/der Referendar/in Denkstöße und Lernanregungen zu geben. In diesem Fall bleibt es nicht bei der Feststellung seiner/ihrer Stärken und Schwächen. Diese werden vielmehr zum Anlass genommen, den/der Referendar/in bei der Entwicklung von Kategorien und Kriterien zu unterstützen. D. h. sein/ihr Blick für das Unterrichtsgeschehen soll geschärft werden, damit er/sie Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden kann. Zum anderen soll der/die Referendar/in angeregt werden, über eventuelle Kausalverhältnisse und andere Wirkzusammenhänge nachzudenken. Oder er/sie soll sich über Alternativen Gedanken machen. Nicht zuletzt soll er/sie lernen, das Unterrichtsgeschehen auch aus der Perspektive methodisch-didaktischer Konzeptionen zu analysieren. Indem er/sie auf diese Weise seinen/ihren Unterricht reflektiert, kann er/sie Hypothesen zur Verbesserung seiner Unterrichtskompetenzen entwickeln und über entsprechende Erfahrungen zu einer Handlungssicherheit gelangen .

Da sich diese Funktionen nicht sauberlich trennen lassen bzw. da sie sich oft überlagern, bekommen Unterrichtsnachbesprechungen nicht selten einen zwiespältigen Charakter. Denn einerseits ist aus Beobachtungen und empirischen Untersuchungen bekannt, dass Lehrer/innen ihre Unterrichtskompetenzen am besten dadurch verbessern, dass sie sich anhand konkreter Unterrichtssituationen mit Kollegen/innen besprechen und auseinandersetzen. Andererseits besteht jedoch das Risiko, dass bei Referendaren/innen die anregenden Auseinandersetzungen durch die Angst vor einer schlechten Beurteilung konterkariert wird. In diesem Fall wirkt sich die evaluative Funktion negativ auf die didaktische aus. Die Bewertung kann Referendare/innen zu einer Verteidigungshaltung führen. Sie sind für fachlich Überlegungen und sachliche Argumente nicht mehr offen, weil sie die Konkurrenz zu ihrem Mitreferendar/innen und eine schlechte Note fürchten. Im Wissen um die Abhängigkeit von ihrer Fach- oder Seminarleitung, stimmen sie dessen Ausführungen nach außen vielleicht zu, sind dabei innerlich jedoch auf Abwehr oder Skepsis eingestellt.

Neben der ungünstigen Auswirkung der Bewertungsfunktion gibt es einen weiteren Faktor, weshalb die Fach- bzw. Seminarleitung in Unterrichtsnachbesprechungen mit ihren Argumenten bei den Referendaren/innen nicht immer auf offene Ohren stoßen: Sie können für die Richtigkeit ihrer Thesen keinen sicheren Nachweis liefern. Denn sie können ihre Thesen bzw. Behauptungen zum Unterrichtsverlauf und zu den Auswirkungen der pädagogischen Handlungen ihrer Referendare/innen immer nur „ex post“, also im Nachhinein aufstellen. Unter einer solchen Bedingung können aber die Einflüsse auf das Eintreten bestimmter Schülerhandlungen nicht mehr kontrolliert werden. Denn bereits innerhalb kurzer Fristen ereignen sich so viele Dinge, die alle für das Zustandekommen einer bestimmten späteren Situation eine Rolle spielen können, dass kausale Zusammenhänge sich unmöglich eindeutig nachweisen lassen. Um es mit anderen Worten im Klartext zu sagen: Wer in einer Stundennachbesprechung behauptet, diese Stunde würde anders verlaufen sein bzw. die Schüler/innen würden sich anders verhalten haben, wenn im Lehrerverhalten statt X ein Y erfolgt sei, kann hierfür aus prinzipiellen Gründen keine Beweise liefern, sondern allenfalls Vermutungen anstellen.

Aus dieser Konstellation kann sich nun ergeben, dass die Referendare/innen sich der Autorität der Fachleitung beugen müssen, auch wenn sie selbst nicht von dessen Ausführungen und Behauptungen überzeugt sind. Dies um so mehr, als sie selbst ja auch nicht im Nachhinein mit Fug und Recht sagen können, dass ihre Version die richtige sei. Sollten also Fachleitung und Referendar/in unterschiedlicher Meinung darüber sein, wie sich bestimmte methodische Vorgehensweisen des/der Referendars/in auf den Stundenverlauf und auf den Lerngewinn der Schüler ausgewirkt haben könnten, dann können beide hierfür nachträglich allenfalls mehr oder weniger plausible Vermutungen aufstellen, jedoch keine stichhaltigen Beweise ins Feld führen. In dieser Situation bleibt dem/der Referendar/in, als dem Abhängigen oft nichts anderes übrig als auf eine konfrontative Auseinandersetzung zu verzichten und – ob einseitig oder nicht – klein bei zu geben. Um das Verhältnis zur Fachleitung nicht zu belasten, wird er/sie also nicht widersprechen, und zwar auch dann nicht, wenn er/sie keinesfalls von der Angemessenheit dessen Behauptungen überzeugt ist. Dies um so mehr als er ja noch nicht über so viel Praxiserfahrung verfügt. Der/die Referendar/in ist der Fachleitung somit in doppelter Hinsicht „unterlegen“: Er befindet sich der Fachleitung gegenüber nicht nur in einer Abhängigkeitssituation. Als Anfänger/in verfügt er/sie außerdem nicht über dessen Erfahrungsschatz und dessen argumentative Eloquenz.

Diese Mankos fördern jedoch nicht unbedingt das einsichtsvolle Mitdenken und die Bereitschaft zur Übernahme fremder Ansichten. Ganz im Gegenteil. Daher kann es vorkommen, dass Referendare/innen in den Stundennachbesprechungen die Ausführungen ihrer Fachleitungen brav abnicken und sich im Stillen dabei ganz etwas Anderes denken. Möglicherweise denken sie daran, wie lange es noch bis zum zweiten Examen dauert, um sich dann endlich frei äußern zu können. Möglicherweise versuchen sie auch nur aus den Argumentationen ihrer Fachleitungen die Stichworte herauszuhören, von denen sie annehmen, dass ihre Erwähnung in der nächsten Besprechung oder Prüfung von Vorteil sein könnten. Möglicherweise denken sie im Stillen von ihrer Fachleitung „alter Schlaumeier und Besserwisserin, Du hättest es auch nicht besser gekonnt. Aber selbst vor diese Klasse zu treten, dafür bist Du zu feige. Nur gut, dass ich mir nachher bei meinem/r Mentor/in verständnisvollen Beistand holen kann.“

Das alles sind nur Möglichkeiten, es muss keinesfalls immer so sein. Andererseits so unwahrscheinlich sind solche Situationen auch nicht. Das Unbehagen, das so viele - viel zu viele – Referendare/innen im Referendariat empfinden, mag mit solchen oder vergleichbaren Konstellationen zusammenhängen.

Wie auch immer es sein mag, es ist klar, dass unter solchen Bedingungen, in einer Stundennachbesprechung die oben erwähnte Chance zu wirkungsvollen, nützlichen und nachhaltigen Lernmöglichkeiten erheblich eingeschränkt werden wird. Daraus ergibt sich das Risiko, dass Energie, Fleiß und Mühen auf beiden Seiten nicht besonders gut investiert werden. Die Bemühungen der Fachleitung können nicht voll wirksam werden. Der/die Referendar/in ist nur scheinbar einsichtig, tatsächlich verschließt er/sie sich möglicherweise den Argumenten seiner/ihrer Fachleitung. Er/sie denkt und handelt überwiegend aus prüfungstaktischen Gesichtspunkten.

Dieses Risiko kann nun durch die Orientierung am so genannten **Doppeldecker-Prinzip** zugunsten von fruchtbaren Lernanregungen ganz erheblich reduziert werden.

Mit dem **Doppeldeckerprinzip** ist gemeint, dass die Lehr-Lernsituationen im Ausbildungs- oder Studienseminar und die Unterrichtssituationen in der Schule sich unter prinzipiellen Gesichtspunkten nicht widersprechen dürfen, sondern im Einklang stehen müssen. Dahinter steht die Annahme, dass die Regeln und Prinzipien nach denen sich menschliches Lernen vollzieht, weitgehend vom Lebensalter unabhängig sind. Das bedeutet, dass sich die Ge- und Misslingsbedingungen für Lehr-Lernsituationen in der Erwachsenenbildung und in der Schule weitgehend gleichen. Mit anderen Worten: Alles, was sich für das Lernen der Referendare/innen auf der Seminarebene als sinnvoll und nützlich erweist, erweist sich prinzipiell auch im Unterricht als sinnvoll und nützlich, den sie ihren Schülern/innen erteilen. Und umgekehrt gilt, dass alles, was Schülern/innen das Lernen erschwert, sich prinzipiell auch in der Seminararbeit bei den Referendaren/innen als beeinträchtigend erweisen dürfte.

Mit dem **Doppeldeckerprinzip** ist *nicht* gemeint, dass die Lehr-Lernsituationen im Seminar und im Unterricht in ihrer Konkretisierung völlig deckungsgleich ausfallen müssen. Die Lehr-Lernformen im Seminar müssen und können nicht im Verhältnis 1 : 1 auf den Unterricht übertragbar sein. Referendare/innen sind eben keine Schüler/innen mehr. Die Forderung nach einer völlig identischen Übertragung und Konkretisierung von Lehr-Lernsituationen macht schon innerhalb einer Ebene, also weder im Seminar noch in der Schule, keinen Sinn, da sich in den verschiedenen Lerngruppen immer unterschiedliche Menschen befinden. Keine Schulklasse gleicht der anderen, keine Seminargruppe ist identisch mit ihren Vorgängern oder Nachfolgern.

Die Konkretisierungen können und müssen sich unterscheiden. Doch die ihnen zugrunde liegenden Prinzipien müssen die gleichen sein, zumindest dürfen sie sich nicht widersprechen. Wenn also eine prinzipielle Übereinstimmung nicht möglich wird, dann muss zumindest eine Verträglichkeit gegeben sein.

Wenn nun auf beiden Ebenen – der des Seminars und der des Schulunterrichts – prinzipiell die gleichen Kriterien für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen und für den Umgang mit den Lernenden gelten, dann ergeben sich daraus eine Reihe von wichtigen Vorteilen. Auch und gerade für den didaktischen Erfolg von Unterrichtsnachbesprechungen. Wenn es der Fachleitung nämlich gelingt, nach dem **Doppeldeckerprinzip** zu arbeiten, dann braucht er/sie in der Auseinandersetzung mit den Referendaren/innen seine/ihre Argumente weder mit seinen/ihren langjährigen Erfahrungen noch mit seiner/ihrer Amtsautorität zu unterfüttern, sondern kann sich auf deren eigene Erlebnisse und Erfahrungen in der Seminararbeit berufen. Er kann diese beiden kritischen und sehr ambivalenten „Stärken“ völlig vernachlässigen und sich statt dessen auf Gesichtspunkte bzw. Kriterien berufen, die den Referendaren/innen aus ihrer eigenen Erfahrung als Lernende bekannt und vertraut sind.

Mit dem Bezug auf Prinzipien, Regeln und Vorgehensweisen, die die Fachleitung in seiner/ihrer eigenen Lehrtätigkeit den Referendaren/innen gegenüber berücksichtigt, gewinnt er/sie an Stimmigkeit und Glaubwürdigkeit. Langatmige Begründungen oder der Verweis auf renommierte Autoren/innen können entfallen, weil er/sie immer auf die eigenen Beobachtungen, Erlebnisse und Erfahrungen der Referendare/innen im Seminar verweisen kann.

Dies wird um so wirksamer und einfacher geschehen, je mehr die Fachleitung seine theoretischen Vorstellungen zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen den Referendaren/innen expliziert und sie in der Gestaltung der Seminararbeit

auch immer wieder metakommunikativ darstellt, begründet und erläutert. Je mehr eine Fachleitung seine Vorstellungen von einem guten Unterricht mit den Prinzipien und mit Beispielen der eigenen Arbeit den Referendaren/innen verdeutlichen kann, desto mehr gewinnt er/sie an Überzeugungskraft und desto mehr tritt in der Arbeit mit den Referendaren/innen seine Amts- bzw. Prüferautorität zugunsten von sachlichen und nachvollziehbaren Gesichtspunkten zurück. Der hierdurch erreichte Gewinn ist ein mehrfacher:

- Die Ausführungen und Argumente der Fachleitungen werden für die Referendaren/innen leichter einsichtig und nachvollziehbar.
- Durch das **Doppeldeckerprinzip**, das aus dem Selbstanwendungsprinzip ableitbar ist, gewinnt die Fachleitung an Glaubwürdigkeit, die wiederum seiner fachlichen und menschlichen Autorität erheblich zugute kommt.

Die Fach- und Seminarleitung muss also seine Gesichtspunkte für die Gestaltung günstiger Lehr-Lernsituationen den Referendaren/innen gegenüber offen legen. Mehr noch: Er/sie muss die Referendare/innen immer wieder ermutigen und anhalten ihn nach den Begründungen für sein eigenes pädagogisches und didaktisches Vorgehen im Seminar zu fragen. Sie müssen an seinem Vorbild lernen können. Fachleitungen, die dies nicht gewohnt sind, mag eine solche Empfehlung als lästig oder gar als Zumutung erscheinen. Doch bereits nach kurzer Zeit werden sich die oben beschriebenen Vorteile einstellen.

Ein gewisser Plausibilitätsbeweis kann dadurch vorgenommen werden, dass man sich an die eigenen Studien- und Ausbildungssituationen erinnert. Unangenehm und wenig lernförderlich waren in aller Regel solche Lehrer/innen, Dozenten/innen und Fachleitungen,

- die entweder ihre eigenen Verhaltensregeln und Handlungsprinzipien nicht offen legten,
- oder sich widersprüchlich zu ihren eigenen Ansprüchen verhielten
- oder von den Schülern/innen, Studierenden bzw. Referendaren/innen Haltungen, Handlungen usw. erwarteten, die sie selbst nicht einhielten.

Fach- und Seminarleitungen, die sich in ihrer Arbeit an das **Doppeldeckerprinzip** halten, werden in Unterrichtsnachbesprechungen kaum Argumentations- und Überzeugungsschwierigkeiten haben. Sie werden von ihren Lehr- amtsanwärtern und Referendaren/innen nicht als deren Gegner angesehen werden. Unter dem **Doppeldeckerprinzip** erleben sich die Referendare/innen vielmehr solidarisch mit ihren Fach- oder Seminarleitungen auf der gleichen Seite stehend. Ihre gemeinsamen „Gegner“ sind die Fragen, Aufgaben und Probleme des Lehrerberufs. Das wiederum bedeutet, dass durch die Orientierung am **Doppeldeckerprinzip** für die Fach- und Seminarleitungen die Arbeit mit den Referendaren/innen in vielfacher Hinsicht erheblich leichter und erfreulicher wird.

Olaf Ansorge

## **Ausblick**

Wir hoffen, dass dieser Leitfaden alle Beteiligten an der Lehrerausbildung unterstützen wird, eine *beratungsorientierte* Ausbildung zu gestalten.

Wenn sich dadurch die Beziehungen zwischen Ausbilder/innen und Studienreferendar/innen nachhaltig entspannen und stärker durch gegenseitigen Respekt gekennzeichnet sind, haben wir viel erreicht.

Politisch werden wir als Gewerkschaftler/innen nicht müde vom Dienstherren, eine angemessene Fort- und Weiterbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder einzufordern, die vor allem auch die Förderung der vorgestellten kommunikativen Techniken zum Inhalt hat.

In der Zukunft werden sich sicherlich noch konkretere Fragen nach der institutionellen Reform der Lehrerbildung in der 2. Phase in Niedersachsen stellen,...

Viele andere Bundesländer wie z. B. Hessen und Schleswig-Holstein haben radikale Veränderungen vorgenommen und sind dabei sie umzusetzen:

- Z. B.: die vollständige Modularisierung der Ausbildung ohne „feste“ Seminare,
- der Wechsel der Dienststelle der Studienreferendar/innen vom Studienseminar zur Ausbildungsschule,
- Veränderung der Mitglieder der Prüfungskommission (die Kommission ist mit Mitgliedern besetzt, die bisher keine Beratungsaufgabe während der Ausbildung hatten (Stichwort: *Trennung von Beratung und Beurteilung in der 2. Phase!*)),
- die Einführung von Schulrechtstests,
- die Einführung von zwei Hausarbeiten statt einer Hausarbeit und
- die Einführung der verpflichtenden Portfolio-Arbeit für die Studienreferendare/innen.

Ebenso ist in Niedersachsen eine „kleine“ Reform der gesetzlichen Grundlage, der PVO Lehr II und ihren Durchführungsbestimmungen, für 2008 angedacht!

Es muss also in den nächsten Jahren weiter um die politische Positionierung der GEW zu diesen möglichen Veränderungen gehen.

Entscheidend dabei sollte die qualitativ hochwertige und **erwachsenengerechte** Ausbildung und Beratung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer sein.

Mit solidarischen Grüßen

Das Autorenteam  
**Olaf Ansorge**  
**Jörg Lange**  
**Walter Schledde**  
**Jörg Schlee**

# Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

## Beitrittserklärung



Zuname, Vorname

Straße, Nr.

Geburtsdatum

Nationalität

Postleitzahl, Ort

Geschlecht M männlich W weiblich

Telefon

bisher gewerkschaftl. organis. bei DGB-Gewerkschaft in (Ort)

von Monat / Jahr bis Monat / Jahr

Name / Ort der Bank

Bankleitzahl

Kontonummer

Eintritt in den Beruf Monat / Jahr

Berufsbezeichnung für Studierende Berufsziel

Dienstort / Hochschule / Beschäftigungsort

Genaue Bezeichnung Dienststelle / Hochschule / Institut / Betrieb

gewünschtes Eintrittsdatum

### Beschäftigungsverhältnis

- beamtet     in Rente     beurlaubt  
 angestellt     arbeitslos     teilzeitbeschäftigt mit Std./Woche \_\_\_\_\_  
 pensioniert     im Vorbereitungsdienst / im Berufspraktikum     im Studium

### Besoldung / Vergütung

- Beamtet nach A \_\_\_\_\_ Angestellte falls nicht beamtet  
 Besoldungsgruppe B \_\_\_\_\_ im öffentlichen Dienst oder angestellt  
 C \_\_\_\_\_ Vergütungsgruppe nach TVöD \_\_\_\_\_ Bruttogehalt monatlich € \_\_\_\_\_  
 W \_\_\_\_\_ TV-L \_\_\_\_\_

### Fachgruppen

- 10 GS     22 Gym     34 Blinden- u. Gehörl.-Sch.     61 EB     80 Soz.Päd.  
 16 HS     23 GeS     40 Schulbehörden     70 Hochsch.     91 nichtl. Schulpersonal  
 21 RS     30 SoSch     50 BBS     79 Studium     93 Pension /Rente

### nur eine Fachgruppe möglich!

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten und seine Zahlungen daraufhin regelmäßig zu prüfen. Änderungen des Beschäftigungsverhältnisses mit Auswirkungen auf die Beitragshöhe sind umgehend der Landesgeschäftsstelle mitzuteilen. Überbezahlte Beiträge werden nur für das laufende und das diesem Quartal vorausgehende Quartal auf Antrag verrechnet. Die Mitgliedschaft beginnt zum nächstmöglichen Termin. Der Austritt ist mit einer Frist von drei Monaten schriftlich dem Landesverband zu erklären und nur zum Ende eines Kalendervierteljahres möglich.

Mit meiner Unterschrift auf dieser Beitrittserklärung ermächtige ich die GEW zugleich widerruflich, den von mir zu leistenden Mitgliedsbeitrag vierteljährlich von meinem Konto abzubuchen. Die Zustimmung zum Lastschriftzugang ist Voraussetzung für die Mitgliedschaft. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens des kontoführenden Geldinstitutes keine Verpflichtung zur Einlösung. Bei Postbank-Konto bitte beachten: laut Postvorschrift muss die Kontobezeichnung den Vor- und Zunamen des Mitgliedes enthalten.

Ort, Datum

Unterschrift

**Mitglieder werben lohnt sich! (siehe Rückseite)**







**Olaf Ansorge**, 1967 in der Lüneburger Heide geboren. Ich studierte in Göttingen Wirtschaftspädagogik mit dem Unterrichtsfach Politik. Seit Februar 2001 bin ich in der Lehrerbildung tätig, zuerst im Niedersächsischen Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Nils), dann im Studienseminar LbS Göttingen. Darüber hinaus biete ich als Zusatzqualifikation für Göttinger Referendare und Referendarinnen das kollegiale Beratungsmodell KoBeSu (Kollegiale Beratung und Supervision) an. Ich bin seit 1994 Mitglied im GEW-Referat "Berufliche Bildung und Weiterbildung" in Niedersachsen.

**Joachim Lange**, 1954 in Düsseldorf geboren. Ich studierte in Oldenburg im Rahmen der einphasigen Lehrerausbildung Lernbehindertenpädagogik und Kunst. Seit 1998 bin ich als Leiter eines Pädagogischen Seminars im Studienseminar Lüneburg für das Lehramt für Sonderpädagogik tätig. Darüber hinaus biete ich als Zusatzqualifikation für Lüneburger Anwärterinnen und Anwärter das Supervisionsmodell KoBeSu (Kollegiale Beratung und Supervision) an, welches Jörg Schlee Anfang der 80er Jahre entwickelte.



**Walter Schledde**, 53 Jahre. Fachleiter am Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Oldenburg, Mitglied im Koordinationsteams des Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ), Mitarbeiter in der Arbeitsstelle für reflexive Personen- und Organisationsentwicklung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Mitglied in der GEW seit 1982



**Jörg Schlee**, Jahrgang 1940, Lehramts- und Psychologiestudium. Hochschullehrer an unterschiedlichen Hochschulen. Zuletzt Leiter der Arbeitsstelle für reflexive Person- und Organisationsentwicklung im Didaktischen Zentrum der Universität Oldenburg. Dozent im weiterbildenden Studium „Supervision und Organisationsberatung“ der Universität Bremen. Arbeitsschwerpunkte: Lehre und Forschung innerhalb der Psychologie des reflexiven Subjekts / des Forschungsprogramms Subjektive Theorien. Vielfache Erfahrungen in der Lehrerfortbildung.