

„Gelingen oder Scheitern einer Stunde ist für viele Referendare ein existentielles Problem. Aber wir sprechen das nicht an.“

„In der Beratungssituation werden Pfeile abgeschossen, die nicht treffen, die herausgezogen werden sollen.“

Die Chancen des zweiten und des dritten Blicks. Beraten auf neuen Wegen

Diese Skizze ist ein erster Erfahrungsbericht über ein Projekt zu neuen Formen der Beratung in der 2. Phase der Lehrerausbildung am Studienseminar in Hildesheim. Sie soll die Gespräche der **Arbeitsgruppe „Neue Wege des Beratens“** beim **33. Seminartag des BAK im September 1999 in Braunschweig** vorbereiten helfen. Die Arbeitsgruppe in Braunschweig könnte diese Skizze kritisch diskutieren und an dem Beispielmateriale überprüfen, das in diesem Beitrag fehlen muss: Ausschnitte aus Tonband- und Videoaufzeichnungen aus Unterricht und Beratungsgesprächen.

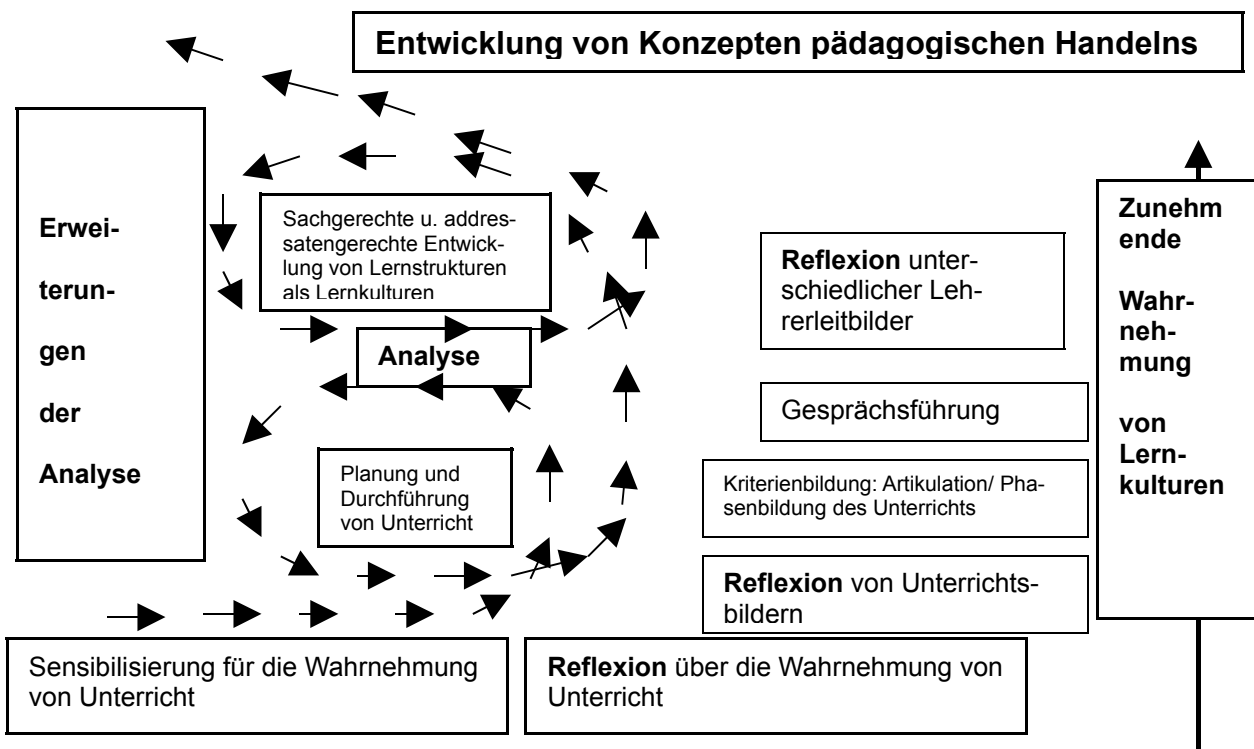
1. Ansatzpunkt unserer Überlegungen und Versuche in Hildesheim war der Aufsatz „Neue Wege der Unterrichtsberatung und –beurteilung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung“ von Gislinde Bovet und Helmut Frommer in SEMINAR, Heft 4/1996. Bovet/Frommer schlagen drei Wege für die Erprobung in der Praxis der Studienseminare vor: **teilnehmende Beobachtung**, **Gedankenstichprobe** und **Deutungsmusteranalyse**. Eine anfangs im Auftrag des Studienseminars Hildesheim gebildete, dann aber privat fortgeführte Arbeitsgruppe mit Referendaren/-innen und Fachleitern/-innen hat in mehreren Anläufen versucht, aus diesen drei Vorschlägen das zu realisieren, was unter den vorhandenen Bedingungen möglich war. Keine/r der Teilnehmer/-innen hatte eine grundständige psychologische Ausbildung. Als weiterer Impuls kamen Anregungen aus einer Arbeitstagung der Fachleiter/-innen für besondere Aufgaben im November 1998 hinzu, an der der Verfasser beteiligt war. Diese Arbeitstagung unter dem Thema „Konstruktivistische Impulse für die Arbeit im Studienseminar“ hatte in ihrem Schlussbericht als Konsequenz aus der Konstruktivismus-Diskussion Vorschläge für die folgenden drei Arbeitsfelder erarbeitet:

- „Erweiterung des Ausbildungscurriculums;
- Erweiterung der Seminardidaktik und –methodik;
- Weiterentwicklung der Beratungs- und Beurteilungspraxis“.

Was heißt „Weiterentwicklung der Beratungs- und Beurteilungspraxis“ unter Aufnahme von Elementen aus konstruktivistischer Sicht? Der Schlussbericht jener Arbeitstagung fasst zusammen:

- „Wahrnehmen der Bedeutung der Subjektivität der Referendare/-innen und Einbeziehen biographischer Elemente in die Beratung; Entdecken von Deutungsmustern in der Unterrichtsberatung und in der Beratung in schwierigen Lernsituationen und in Konflikten;
- Wahrnehmen der Zusammenhänge und der Bedeutung des Beziehungslernens in Beratungsprozessen;
- Erweitern der Unterrichtsberatung um die Aspekte Lernumgebung und „Lernkulturen“.

Zusammengefasst hat die Arbeitstagung diese Vorschläge unter dem Fortführungsthema „**Das Referendariat als Entwicklungsaufgabe – Stufen der Professionalisierung**“ und dazu die nachfolgende Graphik angefügt.



Bevor ich kurz darstelle, wie die Arbeitsgruppe vorgegangen ist, skizziere ich die Ausgangslage der Beratungspraxis in einem Studienseminar.

2. Erfahrungen der Referendare/-innen mit Fachleitern/-innen

Ich zitiere typische Äußerungen aus einer Kartenabfrage nach der Moderationsmethode in einer Referendarsgruppe:

Schwer verständliche und unpräzise Vorschläge und Anweisungen

Verletzende, abwertende Kommentare

Festhalten an eigenen Vorstellungen

Versteht oft meine Konzepte nicht: fachlich und pädagogisch.

Wendet nicht erkennbar Kriterien an, aber redet viel und lange.

Fachliche Unkenntnis führt bei ihm zu Überbewertung pädagogischer Fragen.

Zeigt sich uneinsichtig bei fachlichen Fehlern, ist unfähig zu Selbstkritik

Hat kein Konzept, verliert sich in Details oder Abschweifungen

Übt nur Kritik, geht z.T. bis in unwichtige Kleinigkeiten.

Mangel an Transparenz, Mangel an Kriterien

Hat kaum Zeit für mich, weicht kritischen Rückfragen aus.

Es gibt auch in dieser Referendarsgruppe viele positive Erfahrungen aus der Beratung durch ihre Fachleiter/-innen, aber diese bleiben inhaltlich und sprachlich blasser. Die Kritik tritt in den Vordergrund.

Das bestätigt die Befragung, die Bovet/Frommer durchgeführt haben. Sie resümieren in vier Kategorien: Die Beratung sollte:

- **ermutigen:** „Man erfährt Aufmunterung, Unterstützung, Wohlwollen, Freundlichkeit.“
- **verstehen:** „Der persönliche Stil, das eigene Konzept und die spezielle Unterrichtssituation werden berücksichtigt und zur Grundlage der Beratung gemacht. Auf die Überlegungen des Referendars/der Referendarin wird eingegangen. Man fühlt sich ernstgenommen und verstanden.“
- **konstruktiv Kritik üben:** Die Beratenen erhalten „konkrete Hilfen, die auf ihre persönliche Situation abgestimmt sind und mit denen sie etwas anfangen können.“
- **sorgfältig und transparent sein:** „Die Beratung ist gründlich und genau; die Kriterien sind transparent.“ (Bovet/Frommer, ebd. S.9)

3. Wie sind wir vorgegangen?

Keine/r der Teilnehmer/-innen war für Beratung professionell geschult. Keine/r wusste genau, was in teilnehmender Beobachtung geschieht und was bei einer Gedankenstichprobe. Deutungsmusteranalysen kannten wir aus der Literatur – z.B. aus Otto Walter Müllers Fallstudien in „Denkmuster und Handlungssteuerung in der Schule“, 1993 –, aber Erfahrungen hatten wir damit nicht. Wir begannen damit, unsere Wahrnehmungsfähigkeit zu schulen.

In der sogenannten **freien Unterrichtsbeobachtung** bleibt die Aufmerksamkeit offen für alle Vorgänge im Raum, für den inneren Vorgang in Schülern/-innen und in Lehrern/-innen, offen für Spannungen und Sich-Wohl-Fühlen.

In der Anfangsphase beobachteten wir zu zweit/zu dritt. Später wuchs das Beobachtungs- und Beratungsteam auf sechs, dann auf acht Teilnehmer an.

In ausführlichen **Auswertungsgesprächen** versuchten wir durch Vergleich der Perspektiven das, was wir wahrgenommen hatten, zu **klären** und damit den **Unterricht zu rekonstruieren**.

Daraus folgte die **Verabredung von Beobachtungsaufträgen** für die nächsten Unterrichtsbeobachtungen (z.B. *Wie kann ich als Unterrichtende/r meine Selbstbeobachtung verbessern? Welche Unterschiede zwischen geplantem Unterrichtskonzept und tatsächlichem Konzept sind zu erkennen? Hatte die Unterrichtsstunde einen erkennbaren „Überschuss“?(s. unten).*)

Unterricht und Auswertungsgespräche wurden auf **Tonband oder Videocassette** aufgenommen. Die Aufzeichnungen der Auswertungsgespräche wurden einzeln oder in Teilgruppen erneut besprochen. Bei interessanten Phasen einiger Unterrichtsstunden oder Auswertungsgespräche erreichten wir **die 3. Ebene**. Die Auswertung der Beratung der Beratung

Zwischen die Auswertungsgespräche schoben sich **schriftliche Zusammenfassungen, Resümees zu kleineren Komplexen, zu unserem Vorgehen** (z.B. Was noch fehlt? Wo könnte/sollte der nächste Schwerpunkt liegen?) und **Reflexions-elemente und Fragen zum Thema Beraten insgesamt**.

Gruppensitzungen mit einer Supervisorin führten schließlich zu einer weiteren Differenzierung der Beobachtungsperspektiven und theoretischen Fundierung dessen, was wir meinten beobachtet und erkannt zu haben, und wieder zu neuen Fragen und Beobachtungsschwerpunkten.

Hermeneutisch gesehen sind wir in die Nähe einer „**gegenstandsnahen Theoriebildung**“ gekommen, die Bovet/Frommer kennzeichnen als

- Konzentration auf „Merkmale, die für einen beobachteten Unterricht wesentlich sind“;
- „induktives, zirkuläres und offenes Vorgehen, das von Einzelfällen ausgehend „in mehreren Runden der Datenerhebung und Datenanalyse immer neue Stichproben hinzuzieht und darin verallgemeinerbare Theorien“ über das Gegenstandsfeld entwickelt;
- „Verfahren größtmöglicher Offenheit, d.h. man entscheidet nicht vorab, sondern Schritt für Schritt in Orientierung an Zwischenergebnissen und neu auftauchenden Fragen, wie weiter verfahren werden soll (ebd, S.29).

Die vielen Tonbandaufzeichnungen und Videomitschnitte sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur zu einem ganz kleinen Teil ausgewertet, oft sind nur die wichtigsten Stellen betrachtet und besprochen; transkribiert ist noch weniger. Deshalb kann ich hier nur eine erste vorläufige Skizze eines Erfahrungsberichtes vorlegen.

4. Welche Erfahrungen sind in einem ersten Überblick festzuhalten?

Ich zitiere zusammengefasst die wichtigsten Äußerungen aus der Arbeitsgruppe auf die Frage der Supervisorin, was sich an der Beratung geändert habe/an welcher Stelle die andere Beratung hilfreich gewesen sei?

Sie hat die Beziehung zwischen Fachleitern und Referendaren geöffnet.

Ich denke jetzt viel mehr und weiter über meinen Unterricht und mich nach.

Die neuen Wege der Beratung sind ein Mittel gegen die Unzufriedenheit in der Ausbildung.

Ich sehe mehr und höre mehr bei mir und bei anderen im Unterricht.

Ich fange an zu ahnen, warum sich Schüler, Referendare und Fachleiter so verhalten, meine Selbstkritik wird allmählich fundierter.

Die Stundenbesprechungen werden effektiver, sie bringen mich wirklich weiter.

Ich sehe meine Rolle in der Gruppe klarer.

Unsere Erfahrungen in einzelnen Arbeitsfeldern der Beratung

Rekonstruktion einer Unterrichtsstunde aus mehreren Perspektiven

Es ist günstig für die Beratung, wenn die Unterrichtsbeobachtung und die Beratung mehrperspektivisch angelegt ist und durchgeführt wird. Im Normalfall übernimmt ein Referendar/eine Referendarin die Perspektive des/der Unterrichtenden, andere Referendare/-innen die Perspektive des/der Beobachters/in, der /die Fachleiter/-in die Beobachterperspektive; wenn der/die Fachleiter/-in unterrichtet, jeweils umgekehrt (zum **Rollentausch** s. unten).

Aus den verschiedenen Beobachtungen und ihren Deutungsversuchen setzen wir ein *Bild des äußeren und inneren Vorgangs im Unterricht* zusammen. Ein **Unterrichtsbild** entsteht.

Die unterschiedlichen Perspektiven bestehen auch nach dem Beratungsgespräch weiter. Sie lösen neue Fragen aus und führen auf weiterführende Beobachtungsschwerpunkte wie z.B. *innere und äußere Gesprächsführung* (s. unten) oder *Phasierung des Unterrichts*.

Erfolgreich war bei uns die Dreiergruppe aus unterrichtender Referendarin, beobachtende Referendarin, beobachtender Fachleiter, die im Beratungsgespräch oft bis zu Deutungsmustern und Fragen des Selbstverständnisses als Lehrer/-in gelangte (s. dazu unten). Günstig war in unserem Fall das Freundschaftsverhältnis zwischen den Referendarinnen und der Umstand, dass der Fachleiter für die eine Referendarin nicht „zuständig“ war, d.h. sie später im Examen nicht bewerten muss. Es ist uns eine offene Frage, ob man die Arbeitsergebnisse aus dieser Gruppe übertragbar gestalten kann.

Später wuchs die Gruppe bis auf sechs bzw. acht Teilnehmer. Damit werden die Unterrichtsbilder komplexer. Aber der Zeitbedarf wächst dadurch ebenfalls.

Das Problem der Zeit für Beratungsgespräche

Es war die erste und auffälligste Veränderung, die wir wahrnahmen: Beratung auf neuen Wegen verlangt mehr Zeit als die übliche Stundenbesprechung mit zwei Personen im Zeitrahmen von einer Schulstunde. Im ungünstigsten Fall geben in einer größeren Gruppe, die ohne klare Verfahrensvorgaben und –verabredungen arbeitet, die Beteiligten kurze Stellungnahmen ab, für deren Rückführung auf Beobachtetes meist keine Zeit bleibt, die aus Zeitnot nicht mehr auf didaktische und methodische Vorschläge bezogen werden können und die daher eher zu Missverständnissen und Verletzungen des/r Unterrichtenden führen als zu Hilfen für die Weiterarbeit.

Auf der anderen Seite neigen manche Gruppen im Beratungsgespräch, wenn es zeitlich nicht klar begrenzt ist, zum Versuch in *einem* Gespräch alles zu sagen, komplizierte Erfahrungen aus der eigenen Lebensgeschichte einzubeziehen oder solche aus der Biographie der Referendare/-innen zu erfragen und das dann auf im Unterricht beobachtete Verhaltensformen zu beziehen. Gegen Wucherungen im Beratungsgespräch hilft die Begrenzung des Gesprächs auf Schwerpunkte, die zu Beginn verabredet werden, und eine Begrenzung der Zeit – im Normalfall auf 60, höchstens auf 90 Minuten.

Gedankenstichprobe

Sie ist bei uns das wichtigste Instrument, Unterrichtsbeobachtung und Beratung miteinander zu verschränken. Wir verwenden sie in der Form, dass wir zu Beginn des Beratungsgesprächs in etwa fünf bis acht Minuten vier bis sechs Sätze mit Eindrücken, Gedanken und Gefühlen zur gesehenen Stunde, zu den Schülern/-innen und zum/r Unterrichtenden notieren.

Wie bilden sich bei uns die Gedanken und Gefühle zu einer Gedankenstichprobe? Sie nimmt auf, was wir in der Unterrichtsstunde notiert haben. Wir halten fest, was uns besonders auffällt: Z. B:

- der Blick des Fachleiters aus dem Fenster („Ist er trotzdem aufmerksam? Oder nur müde?“);
- das Tafelbild mit Schüleraugen („Sind die Begriffe jetzt klarer, weil sie mit Pfeilen verbunden sind?“);
- Sich-Einfühlen in den Unterrichtenden („Fühlt er sich gut oder schlecht?“ „Ist er „bei sich“?“);
- die Stimmung im Klassenraum – das Zusammenwirken von Lehrer und Schülern/-innen („Ist es jetzt lebendig?“).

Das für uns affektiv besetzte Zentrale schreiben wir auf (z. B. Lebendigkeit, wie das Unterrichtsgespräch auf uns wirkt und wie die Körpersprache).

Auf das für uns persönlich affektiv besetzte Zentrale achten wir auch, wenn wir vorn stehen.

Affektiv besetzt wird dieses Zentrale dadurch, dass es vorher thematisiert (z. B. Körpersprache) wurde.

In der Gedankenstichprobe **nach** der Stunde geben solche Notizen unser „**inneres Bild**“ der Stunde. Es konzentriert die vielen Merkmale der gesehenen und erlebten Stunde in ein paar Wendungen, wenige knappe Sätze.

Das Beratungsgespräch über unsere individuellen Gedankenstichproben zeigt uns die „inneren Bilder“ der anderen im Team, es schärft diese Bilder, es bestätigt und relativiert sie.

Ob man daraus Empfehlungen, Tips und Tricks ableiten kann? Aus vielen (jedenfalls mehreren) zusammengelegten Bildern vielleicht.

Die Art und Weise, wie die Bilder zustande gekommen sind, fordert besondere **Sprachmuster**.

Wir fragen nach Elementen der „inneren Bilder“ und danach, was sie sagen, was sie bedeuten könnten.

Wir fragen nach Konturen, nach Vorder- oder Hintergrund, nach Färbung oder Schärfe der „inneren Bilder“.

Wir fragen, warum diese Bilder in uns entstanden, warum in dieser Phase des Unterrichts, ob andere Bilder hätten entstehen können.

Es ist eine tastende Sprache, die Eindrücken nachgeht, klären will, mehrperspektivisch bleibt, die Bilder der anderen im Team mitdenkt.

Multiperspektivität in der Wahrnehmung, in der Fixierung der Bilder und im Beratungsgespräch über die Bilder einer Unterrichtsstunde.

Ob unsere Sprachmuster und die darin verwahrten Einsichten und Vorgehensweisen für andere außerhalb des Beratungsteams verständlich werden/bleiben?

Viele Referendare/-innen klagen darüber, dass die Stundenbesprechungen sonst ganz andere Sprachmuster verwenden: Darstellung des Unterrichtsverlaufs, die zwar nicht als Bewertung gemeint sein mag, aber so wirkt und die Referendare/-innen leicht in völlige Anpassung führt oder in auf Dauer gestellte Verteidigungshaltung. Solche Haltungen können als Rückmeldung auf vermutete oder tatsächliche Einschätzung der Fachleiter/-innen interpretiert werden.

Können unsere anderen Sprachmuster dem Bewertungsdilemma, das in jedem Beratungsgespräch im Studienseminar steckt, trotzen?

Wichtig ist die Gedankenstichprobe als „**Abstandsübung**“. Sie hilft uns, im andauernden und bedrängenden Strom der Assoziationen, Eindrücke, weiterführenden Gedankensplitter während und nach einer Unterrichtsstunde *anzuhalten, zu ordnen, zu gewichten* – und zu allererst einmal *„Ruhe in den Kopf zu bekommen“*. Wie könnten wir ein ernsthaftes Beratungsgespräch führen wollen, wenn wir diese Voraussetzung nicht erfüllt hätten. Denn in diesem Ordnen der Eindrücke und im Ineinander von meiner Perspektive auf die Stunde mit den Perspektiven der anderen Beobachter schälen sich die wesentlichen Merkmale der Stunde heraus.

„Ordnen“ hat weitere Konnotationen. Es ist auch ein Selektieren der Eindrücke, die mich an *den* Elementen des Unterrichts festhält, die (für mich) bedeutungsvoll sind. Das ist kein reflexiver/analytischer Vorgang. Oder unser Sprechen/Handeln/Bewerten ist so automatisiert, dass wir bestimmte Maßstäbe sozusagen automatisch anlegen

an das Unterrichtsgeschehen. Um so wichtiger ist die Mehrperspektivität, die wir durch die Gedankenstichprobe erzielen.

Vermutlich vollziehen viele Fachleiter/-innen ähnliche Denkbewegungen wie wir in der Gedankenstichprobe auf dem Weg vom Klassenraum in das Besprechungszimmer. Wir sehen die Vorzüge unserer gemeinsamen und ausgesprochenen Gedankenstichproben darin, dass sie

- im Beratungsteam kontrollierter und uns selbst kontrollierend wirken;
- systematischer und zusammenhängender, weil theoretisch fundierter erfolgen (s. oben);
- sach- und persongerechter sind, weil die Mehrperspektivität der Betrachtung des Beobachteten und der Beratung unsere eigene selektierende Wahrnehmung erweitert und ergänzt.

Gedankenstichproben zeigen immer auch die individuellen Wahrnehmungslücken. Diese „Leerstellen“ sind oft der „fruchtbare Moment“ im Beratungsgespräch, denn sie fordern heraus, das Fehlende zu ergänzen, bei anderen zu entdecken. „Leerstellen“ stoßen die Rekonstruktion einer Stunde aus verschiedenen Perspektiven an.

Für Fachleiter kann es aber auch schwierig sein, diese Wahrnehmungslücken zuzugeben. Werde ich dadurch nicht angreifbar, verletzbar? Bekommt meine Fassade als Fachleiter vor den Referendaren/-innen nicht dadurch Risse?

Diese „Leerstellen“ sind integraler Bestandteil der Methode. Wenn das allen Beteiligten klar ist, dürfte es nicht zu solchen Befürchtungen oder Wahrnehmungen kommen.

Wie schwer uns gelingende Gedankenstichproben fallen, zeigt sich uns schon daran, dass wir zuweilen wieder in die herkömmliche fachleiterorientierte Stundenbesprechung zurückfallen, in der der/die Fachleiter/-in nach kurzem Votum des/der Unterrichtenden über andere Konzepte zur Behandlung des Themas informiert, aufzählt, was alles fehlte, Beschreibungen mit Deutungen mischt, ungefragt Erklärungen zu Problemen gibt, die die Referendare/-innen nicht haben, kurzum: **Beratung und Belehrung miteinander vermengt.**

Zuweilen misslingt uns die Gedankenstichprobe, weil wir den Stichprobencharakter nicht richtig beachten. Sie wird dann eine Zusammenfassung der Punkte, die eine herkömmliche Fachleiter-Stundenbesprechung enthält und sie verzichtet darauf, Gefühle auszusprechen.

Das Aussprechen von Gefühlen wird zuweilen auch als Kritik verstanden, so als ob mit dem Äußern von Gefühlen aus der Stunde gesagt werden sollte, die Stunde sei langweilig gewesen und die Aufmerksamkeit sei abgeschweift. Manche Referendare/-innen oder Fachleiter/-innen sind überrascht, wenn Gefühle ausgesprochen werden, werden unsicher, weil sie nicht wissen, ob und wie sie darauf reagieren sollen.

Am schwersten fällt die Gedankenstichprobe, dem/der Unterrichtenden. Weil Beobachter im Klassenraum sitzen, erhält die Stunde leicht Lehrprobencharakter. Dieser Lehrprobencharakter erschwert die Selbstbeobachtung, die in gewisser Weise Voraussetzung dafür ist, dass anschließend eine ernsthafte Gedankenstichprobe notiert werden kann.

Und schließlich: Gelungene Stunden beschreiben Referendare/-innen oft anders als Fachleiter/-innen. Wir achten auf die üblichen Punkte: Anknüpfung/Hinführung, Einstieg/Motivation, Impulse/Fragetechnik, Umgehen mit Schüler/-innenbeiträgen, Arbeitsverhalten der Klasse, Ertrag der Stunde usw. und orientieren uns an Kriterien.

Die Referendare/-innen notieren für eine gelungene Stunde mehr die Innenperspektive: „XYZ war ganz bei sich in der Stunde“. Sie beschreiben diesen Zustand mit den Wendungen:

„nicht nachdenken und richtig reagieren;
verstehen und gelingende Kommunikation mit den Schülern/-innen;
ich fühle mich sicher und angenommen;
ich komme zurecht mit den Schülern/-innen trotz Mauern und Strukturen;“

Deutungsmusteranalysen

Sie sind von uns nur ansatzweise begonnen worden, weil sie unter den Bedingungen der Beratungspraxis in einem Studienseminar nicht leistbar sind. Deutungsmuster kommen dann in den Blick,

- wenn Referendare/-innen das Verhalten von Schülern/-innen erklären wollen,
- wenn Referendare/-innen ihr Verhalten grundsätzlich begründen,
- Fachleiter/-innen grundsätzlich werden.

Beispiele wären: „Ich habe die Textarbeit abgebrochen, weil ...“ oder: „Julian hat das gesagt, weil er mich retten wollte.“ oder: „Wo ich wieder versagt habe.“ Deutungsmuster werden auch wahrnehmbar, wenn Referendare/-innen, eifertig jeden kritischen Einwand bestätigen und damit einem Gespräch über diese Einwände ausweichen, wenn Referendare/-innen, sich hartnäckig selbstverteidigen oder mit scharfer Selbstkritik unter die vermutete, aber noch gar nicht geäußerte Kritik des/r Fachleiters/-in kriechen.

Dahinter stehen in der Regel Deutungen (vielleicht auch Deutungsmuster), denen wir nur ansatzweise nachgegangen sind. Die Rettung durch Julian oder die andauernde Selbstverteidigung, die Beratungsimpulse erst einmal unwirksam macht, können natürlich tiefenpsychologisch bearbeitet und gedeutet werden. Aber das ist nicht unser Arbeitsfeld. Die genannten (typischen) Verhaltensformen in Beratungssituationen haben wir ganz selten zum Gegenstand gemacht, weil uns das noch zu komplex erscheint. Wir hoffen, dass die Supervisorin uns auf diesem Feld der Beratung hilft.

Näherliegender und dringlicher erscheint es uns, Grundeinstellungen zum Unterrichten und Lehrer/-insein wahrzunehmen.

Solche Grundeinstellungen entdecken wir beispielsweise, wenn

- die Lehrerdominanz einer Stunde undifferenziert und unreflektiert ausgespielt wird gegen den Aspekt Schüleraktivität und gar nicht mehr gefragt wird, ob damit eher Lernprozesse angeregt oder mehr verstellt worden sind. „Die Stunde war schlecht, weil lehrerzentriert!“ (Unsicherheit bei der Beurteilung des Lehrerverhaltens kommt bei Uneindeutigkeit des/r betreuenden Fachleiters/-in auf.);
- eine Phase des Unterrichts für nicht gelungen gehalten wird, weil die Gesprächsführung keine Diskussionen oder lebhaftige Schüler-Schüler-Interaktionen erzeugt hat. Wir haben gelernt zwischen *innerer* und *äußerer* Gesprächsführung zu unterscheiden: *äußere Gesprächsführung*, die Impulse setzt, mit Schülerbeiträgen umgeht, mitfließt, akzentuiert, abbremsst, konkretisiert oder an Beispielen verdichtet usw.. *Innere Gesprächsführung*, die Zeit lässt zum Wahrnehmen, zum Entfalten und Einbetten „innerer Bilder“ („Repräsentationen“ sagen Gehirnforscher), in vorhandene Wissensstrukturen, Wissensbestände und „Methoden“ (im weiten Sinn wie bei Arnold/Schüßler „Wandel der Lernkulturen“);
- eine Referendarin sagt: „Ich gehe da rein, um zu kämpfen.“ und erläutert, es ginge bei diesem Kampf *erstens* um die Sache, das fachliche Anliegen, das geklärt und gegen Desinteresse und Methodendefizite bei den Schülern/-innen

durchgesetzt werden müsse, und *zweitens* darum, sich selbst als Person, die dieses fachliche Anliegen repräsentiert, durchzusetzen.

Die Kampfmetapher verweist in diesem Zitat und in der Situation, für die sie verwendet wurde, auf den Willen zur Auseinandersetzung, auf Konfliktbereitschaft und –fähigkeit. In anderen Fällen verweist sie darauf, dass viele Referendare/-innen mit Disziplinschwierigkeiten kämpfen und so beraten werden wollen, dass sie Durchsetzungsstrategien vermittelt bekommen, die ihnen morgen früh Erfolge verschaffen. Der Perspektivenwechsel, den wir in der Beratung von ihnen verlangen, indem wir von schwierigen Lernsituationen sprechen und ihnen psychologisch begründete Konzepte empfehlen, fällt ihnen schwer, weil sie diese Unterrichtssituationen als elementar, als Sieg oder Niederlage empfinden.

Unterrichtsbilder sind eng verknüpft mit Lehrerleitbildern. Deutungsmusteranalysen sind das geeignete Verfahren, sie zu entdecken, zu klären und vielleicht auch zu verändern. Aber wie soll das gehen in dieser „Angstsozialisation“ des Referendariats und in nur 24 und demnächst 18 Monaten?

Rollentausch

Er ist ein weiteres wichtiges Instrument, Deutungsmuster wahrzunehmen. In welchen Formen es wir ausprobiert? Welche Erfahrungen haben wir in unserer Arbeitsgruppe damit gemacht?

Referendare/-innen beobachten die Unterrichtsstunde eines Fachleiters und führen dann ein Beratungsgespräch. Mir ist in diesen Gesprächen vor allem aufgefallen:

- Ein Vermeidungsverhalten vieler Referendare/-innen, die keine Kritik äußern wollen und damit die Rolle nicht annehmen.
- Die Schärfe des kritischen Blicks, die auch beim zweiten und dritten Betrachten der Stunde nichts an Schärfe verliert. Sie wenden die Kriterien, denen sie sich sonst ausgesetzt sehen oder fühlen, mit Sorgfalt und Inbrunst an.

Ich erkläre mir dieses Interesse an der Kritik der Fachleiter/-innen und die Schärfe, mit der sie vorgetragen wird, mit dem hervorgehobenen Stellenwert, den Scheitern oder Gelingen, Kritik oder Lob für die Referendare/-innen haben: „Gelingen oder Scheitern einer Stunde ist für viele Referendare ein existentielles Problem. Aber wir sprechen das nicht an.“

Ein anderer Erklärungszusammenhang könnte dadurch gegeben sein, dass der/die Fachleiter/-in als der sozusagen personifizierte Maßstab der Bewertung von den Referendaren/-innen angesehen werden – ob tatsächlich oder in einem Übertragungsprozess eigener Maßstäbe ist hier unwichtig. Die Kritik des Maßstabs und damit seine Relativierung hat Entlastungsfunktion.

Ein weiterer Problemkomplex kommt mit der Beobachtung in den Blick, dass auch Fachleiter/-innen den Rollentausch ablehnen.

Ein Erklärungszusammenhang dafür könnte in der hierarchischen Struktur im Verhältnis zwischen Referendaren/-innen und ihren Fachleitern/-innen zu sehen sein, die – qua Amt – die Begutachtung der Referendare/-innen durch Fachleiter/-innen verlangt, aber nicht die der Fachleiter/-innen untereinander. Die Situation ist neu und ungewohnt. Wir Fachleiter/-innen übertragen bestehende Handlungsmuster auf sie. Oder wir Fachleiter/-innen verhalten uns tatsächlich „zahn“ in der gegenseitigen Beobachtung.

Unsere Arbeitsgruppe hat Erfahrungen nur in dieser einen Form des Rollentauschs (Referendare/-innen in der Rolle der Beobachter von Unterricht und in der Beraterrolle für die beteiligten Fachleiter/-innen) und in den beiden anderen Formen, die gleich weiter unten zu nennen sind. Die psychodramatische entwickelte Form ist uns

bisher nicht gelungen. Sie muss erst eingeübt und sollte unter Anleitung eines psychodramerfahrenen Leiters ausprobiert werden. Die Barrieren von Referendaren/-innen und Fachleitern/-innen gegen den Rollentausch als Verfahren waren bei uns relativ hoch. Referendare/-innen vermuten psychologisch deutbare Überraschungen, die daraus resultieren, dass trotz Rollentausch-Ebenen der Status „Referendar/-in“ auch im Rollentausch präsent ist, der Rollentausch also nicht funktioniert oder nur gebrochen zu realisieren ist.

Gute Erfahrungen haben wir mit zwei Formen des Rollentauschs, die auf den ersten Blick ungewöhnlich, vielleicht abwegig scheinen:

- Der Fachleiter/die Fachleiterin bespricht den Stundenentwurf **vor** der Stunde und legt sich damit in gewisser Weise fest. Er/Sie benennt die Phasen, die er/sie für kritisch hält und muss begründen, warum; schätzt den Zeitbedarf und vermutet, an welchen Stellen der innere Vorgang beschleunigt werden muss; nennt mögliche Bruchstellen in der sachlichen Entfaltung einer Stunde. Die Beratung **nach** der Stunde kann dann prüfen, ob und warum diese Einschätzungen bestätigt worden sind oder nicht.
- Er/Sie bespricht eine Stunde, die er/sie **nicht** gesehen hat. Voraussetzung ist, dass außer dem/der Unterrichtenden ein/e Beobachter/-in sorgfältig protokolliert und in den Gedankenstichproben der beiden, die den Unterricht erlebt haben, hinreichend Unterschiede enthalten sind. Der Fachleiter/Die Fachleiterin kommt dann in Gesprächssituationen, in denen er/sie im Grunde nur noch Fragen stellen muss: Was ist da geschehen? Warum ist es geschehen? Fachleiter/-in in der Rolle des Sokrates. Mäeutik in der Beratung.

Beiden Formen des Rollentauschs gemeinsam ist, dass sie es uns erleichtern, aus der Rolle des Belehlers herauszutreten und im Fragen beraten zu können. Beide Formen haben in der normalen Beratungspraxis eine begrenzte Reichweite und können nur unter den genannten Bedingungen sinnvoll sein. In unserem Fall war die Beratung nach einer vom Fachleiter nicht gesehenen Stunde ungewöhnlich intensiv und Entdeckungszusammenhang für wesentliche Fragen und Einsichten unseres Beratungsprojekts.

5. Fragen und Hinweise für unsere Weiterarbeit

1. Wie können wir die in gelingenden Beratungssituationen punktuell wahrnehmbare Selbstreflexion einzelner Referendare/-innen und Fachleiter/-innen aufrechterhalten und weiterführen? Wenn es Stufen der Selbstreflexivität gibt: Wie kommen wir auf die nächste Stufe? Feed-backs im Gespräch oder in der Videobetrachtung, Rollentausch, Trainings in Selbst-/Fremdbildübungen sind störanfällig und gefährdet durch Missverständnisse sog. Psychologisierung. Wo liegen die Grenzen der „Psychologisierung“ in Beratungsprozessen generell und im Einzelfall?
2. Was geschieht mit dem „Überschuss“ einer Unterrichtsstunde? Mit „Überschuss“ ist gemeint, dass das tatsächliche, vielleicht verborgene, jedenfalls nicht geplante und nicht gewollte Konzept sich indirekt oder direkt durchsetzt gegenüber dem geplanten, offengelegten Konzept; auch eine misslungene Stunde kann einen (wichtigen, hohen) Ertrag haben. Wie können wir solche „Überschüsse“ in der Beratung wahrnehmen, aufnehmen, nutzen?
3. Wie üben wir die Kunst des Konfrontierens, wenn Referendare/-innen das in einfühlsamer Beratung Gesagte missverstehen/nicht verstehen/überhören oder Einwände vorschnell bestätigen, aber damit nicht an sich heranlassen? Welche Beratungsstrategien sind günstig in den Fällen andauernder Selbstverteidigung oder überzogener Selbstkritik der Referendare/-innen?

4. Wie nehmen wir Deutungsmuster wahr und wie sprechen wir darüber? Wie sprechen wir über die zuweilen wahrnehmbaren, aus tieferen Schichten oder aus der uns umgebenden Welt der Alltagstheorien stammenden Deutungsmuster? Wie weit, wie tief, wie fest dürfen wir an den Fassaden kratzen, mit denen wir uns schützen, hinter denen wir uns verbergen? Was können wir bei Referendaren/-innen in 24 oder 18 Monaten Ausbildung erreichen gegen verfestigte Alltagstheorien, die wir ja auch selbst seit unserer Schulzeit mitschleppen?
5. Auch die Fachleiter/-innen verändern sich im Prozess der Beratung, nicht nur die Referendare/-innen. Wie weit wollen oder können wir gehen in diesem Prozess des sich Öffnens und der Selbsterkenntnis?
6. „Gespräche über den Ausbildungsstand“ - ein Thema über das nur wenige selten sprechen, das aber im Beratungsprozess insgesamt eine wichtige Funktion erfüllt. Werden sie immer als Vier-Augen-Gespräche geführt? Warum nicht im Team der Ausbilder/-innen? Welche Inhalte haben sie? Welche Kriterien werden wie angewandt? Wie könnten wir an dieser Stelle Evaluation ansetzen?
7. Neue Wege des Beratens in den alten Strukturen der Ausbildung, die wir nicht ändern können? Das daraus resultierende Bewertungsdilemma, das allen Beteiligten auch in gelingenden Beratungsprozessen bewusst ist, bleibt unauflösbar. Es kann unter günstigen persönlichen Konstellationen sozusagen in der Schwebe gehalten werden. Aber für alle, Referendare/-innen wie Fachleiter/-innen eines Studienseminars kann das nicht gelten – wohl nur für die wenigen Interessierten, die mehr über sich selbst erfahren und erkennen wollen.
8. Die von uns angestrebten neuen Wege des Beratens folgen der Überzeugung, der Komplex Beraten und Bewerten sei die zentrale Aufgabe in der Ausbildung der Referendare/-innen. Diese Wege fördern die Tendenz zur Individualisierung der Ausbildung. Das erfordert mehr Zeit und mehr psychischen Aufwand. Wie das durchhalten unter den sich verschlechternden Bedingungen der Ausbildung? Wie aushalten den Widerspruch zwischen Individualisierung auf der einen Seite und den berechtigten Interessen der Institutionen (Seminar mit der Prüfung zum 2. Staatsexamen, Ausbildungsschulen mit ihren Problemen in der Unterrichtsversorgung) auf der anderen Seite?

Ich danke den Mitgliedern der Arbeitsgruppe „Beobachten/Beraten/Bewerten“ für die Offenheit und Intensität der Gespräche – besonders den Studienreferendarinnen Marion Ohland und Frauke Thees, beide im Studienseminar Hildesheim, für die ernsthafte und herausfordernde Mitarbeit bis in diesen Text hinein. Ich danke Frau Elke Welker für die verstehende und konstruktive Korrektur des Manuskripts und Herrn Dr. Hoppenworth, Osnabrück, für vielfältige Anregungen zur Weiterarbeit.

Jochen Pabst,
Fachleiter bes. Aufgaben
am Studienseminar Hildesheim