



Strukturierte Beratungsgespräche mit Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern, Kolleginnen und Kollegen nach Unterrichtsbesuchen

1. Vorbemerkungen

Beratungsgespräche nach Unterrichtsbesuchen zählen oft zu den Negativ-Erinnerungen, wenn gestandene Lehrerinnen und Lehrer an ihre Ausbildung während des Referendariats denken. Die Situation des ‚Überprüft-Werdens‘ beeinträchtigte schon die Planung des Unterrichtsbesuchs, und bei der Durchführung erzeugte die andauernde Beobachtung Unsicherheiten. Und dazu wurde dann im Beratungsgespräch dies alles noch einmal Schritt für Schritt bis ins Kleinste unverzeihlich offen gelegt und als festzuhaltende Mängel bewertet.

Die Daktiker, eine Kabarettgruppe von drei Lehrern, inszenieren in ihrem Programm, das sie vor Referendarinnen und Referendaren, vor Lehramtsanwärterinnen aufführen, mehrere Szenen dieses Beratungsgesprächs, beginnend mit dem ersten und abschließend mit dem letzten. Systematische Zerstörung des Selbst wird hier karikierend dargestellt. „Schulze, wie konnten sie denn wieder ...!“ „Schulze, dabei habe ich Ihnen doch schon beim letzten Mal ...!“ „Schulze, sie wollen doch wohl nicht wirklich glauben, dass das ...!“ Nein, Schulze, jetzt reicht es aber!“ Die jungen Kolleginnen und Kollegen nehmen die Szenen als irgendwie Betroffene an eigene Erfahrungen erinnernd belustigt war, und selbst anwesenden Ausbilderinnen und Ausbildern gelingt es, herzlich zu lachen, denn: „So sind die anderen, aber so bin ich nicht!“

Die Situation des Unterrichtsbesuchs ist noch häufig durch komplementäre Interaktionsformen geprägt. Der Fachleiter oder die Fachleiterin, Hauptseminarleiterin oder Hauptseminarleiter führen das Beratungsgespräch vor dem Hintergrund der Anleitung zu besserem Unterricht von seiten der jungen Kolleginnen und Kollegen durch, wobei das, was als ‚besserer Unterricht‘ zu gelten hat, oft ausschließlich dem Wissen der Ausbilderinnen und Ausbilder entspricht. Belehrend dominieren die Ausbilderinnen und Ausbilder das Gespräch und die Einbeziehung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtter durch Impulse und Fragen signalisiert lediglich vordergründig Gleichberechtigung, weil die Antwort aus der Sicht der Beraterinnen und Berater schon vorab feststeht. Die Bewertung des Unterrichts orientiert sich vielfach vordergründig objektiven Beurteilungskriterien, welche in aller Regel lediglich subjektiv geformt sind und lässt häufig die konkrete Situation mit ihren individuellen Einflußfaktoren wie schulische Situation, Ausbildungssituation, Klassensituation und vieles andere mehr aussen vor.

An dieser Stelle möchten die Autorin und die zwei Autoren [1] für eine veränderte Beratungspraxis plädieren, ohne dabei die an anderer Stelle beschriebenen Ursachen für die defekte Beratungswirklichkeit nach Unterrichtsbesuchen differenzierter aufzudecken und zu diskutieren. Die Tatsache, dass Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtter Unterrichtsnachbesprechungen in der Ausbildung oft als belastende Situation empfinden, soll Anlaß genug sein, Chancen für Veränderungen aufzuzeigen und alle Ausbilderinnen und Ausbilder für neue Beratungssituation aufzuschließen.

Die hier gemachten Ausführungen basieren zum einen auf den Erfahrungen der Autorin und der Autoren, die sie im Rahmen ihrer Tätigkeit als Ausbilder an Studienseminaren für das Lehramt für die Primarstufe im Zusammenhang mit ihrer Beratungspraxis gemacht haben. Diese Erfahrungen wurden aber wesentlich ergänzt und erweitert durch Erkenntnisse, die sie im Rahmen der Zusammenarbeit mit JÖRG SCHLEE, Oldenburg bei der Thematik ‚Kollegiale Beratung / Supervision‘ gewonnen haben, dem an dieser Stelle für die vielfältigen Anregungen gedankt werden soll.

Bei dem hier aufgezeigten Vorschlag einer strukturierten Unterrichtsbesprechung greifen die Autoren eine grundlegende Idee eines der Autoren (vgl. GOLL 1998) auf und variieren diese vor dem Hintergrund weiterführender Erfahrungen der beiden anderen.

2. Theoretische Grundannahmen und Überzeugungen

Das hier vorgeschlagene Modell einer strukturierten Unterrichtsnachbesprechung folgt im wesentlichen den theoretischen Grundlagen des Forschungsprogramms ‚Subjektive Theorien‘, weil die dort vorgegebenen Menschenbildannahmen für die Beratungspraxis in Ausbildungssituationen passend sind (vgl. SCHLEE 1994, vgl. SCHLEE 1996). Im weiteren werden Grundlagen einer störungsfreien Kommunikation, wie sie von GORDON (vgl. die Straßensperren auf dem Weg zu einer Kommunikation, GORDON 1977, 51 ff.) und SCHULZ VON THUN (vgl. die einseitigen Empfangsgewohnheiten: Mit vier Ohren empfangen, SCHULZ VON THUN 1993, 45 ff.) als Voraussetzungen für gelingende kollegiale Beratung auch in den Situationen der Nachbesprechung eines Unterrichtsbesuchs verstanden.

Die Autorin und die Autoren gehen vor diesem Hintergrund davon aus, dass Unterrichtsnachbesprechungen dann besser gelingen, wenn zwei grundlegende Bedingungen erfüllt sind:

1. ***Die Menschenbildannahmen der Ausbilderinnen und Ausbilder müssen davon ausgehen, dass Referendarinnen und Referendare / Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter autonome, sich selbst gegenüber verpflichtete Lernerinnen und Lerner sind. Alle Kommunikationssituationen, auch die der Unterrichtsnachbesprechung nach Unterrichtsbesuchen, sind also symmetrisch zu gestalten.***

Nach unseren Überzeugungen sind die grundlegenden Menschenbildannahmen des Forschungsprogramms ‚Subjektive Theorien‘ auch auf die hier angesprochenen Ausbildungssituationen anzuwenden. Diese Grundannahmen sprechen jedem Menschen prinzipiell die Fähigkeit zu

- ***Autonomie,***
- ***Reflexivität***
- ***Kommunikation und***
- ***Rationalität***

zu. Niemand ist berechtigt, Situationen so zu gestalten, dass Menschen diese Potentiale nicht einbringen können bzw. diese Potentiale oder Teile davon beschnitten werden. Alle zu treffenden Maßnahmen für alle Ausbildungssituationen, also auch die der Unterrichtsnachbesprechung dürfen die Autonomie, die Reflexivität, die Kommunikation und die Rationalität nicht beschränken, sondern müssen sie fördern. Jeder Mensch ist sein eigener subjektiver Theoretiker mit seiner eigenen subjektiven Theorie.

Unter der Annahme, dass sich die Veränderung subjektiver Theorien analog zur Veränderung wissenschaftlicher Theorien vollzieht (vgl. SCHLEE 1996, der in diesem Zusammenhang von einer Parallelitätsannahme spricht, 153), bieten sich also auch den angehenden Lehrerinnen und Lehrern während des Referendariat drei Wege, ihre subjektive Theorie zu verändern:

- **der Weg der Kumulation,**
- **der Weg der Evolution und**
- **der Weg der Revolution (Paradigmenwechsel).**

Das **Kumulationsmodell** „besagt, daß sich wissenschaftliche Theorien dadurch verändern, daß sich im Verlauf der Zeit (Er-)Kenntnisse, Entdeckungen, Wissensbestände usw. kumulativ erweitern. Durch ständiges Hinzufügen differenzieren und verändern sich die Theorien. Nach diesem Modell verfolgen Veränderungen also unter dem Aspekt des

- **„Mehr-als-bisher‘ oder ‚Weiter-als-bisher‘“** (SCHLEE 1996, 153).

Das **Evolutionsmodell** „besagt, daß unterschiedliche Teiltheorien, die alle auf denselben Kernannahmen beruhen, miteinander konkurrieren. In dieser Konkurrenz setzt sich die erklärungsstärkste (Teil-)Theorie durch, während die anderen dann meist in Vergessenheit geraten. Hier ergeben sich die Veränderungen nicht durch Kumulation, sondern durch Übergänge bzw. Akzentuierung auf andere Sichtweisen. Für sie gilt der Aspekt des

- **„Anders als“** (SCHLEE 1996, 153).

Das **Revolutionsmodell** besagt, daß sich theoretische Veränderungen durch einen Austausch der Kernannahmen ergeben. Diese Veränderungen entsprechen dem sogenannten Paradigmenwechsel. Er führt zu einer ‚radikalen‘ Neuinterpretation von Zusammenhängen und Bedeutungen. Veränderungen ergeben sich also aus einem Wechsel der Verhältnisse. Man muß sie also unter dem Aspekt des

- **Neuen – bislang nicht Denkbaren -**

im Anschluß an einen Bruch mit dem Bisherigen sehen (SCHLEE 1996, 153).

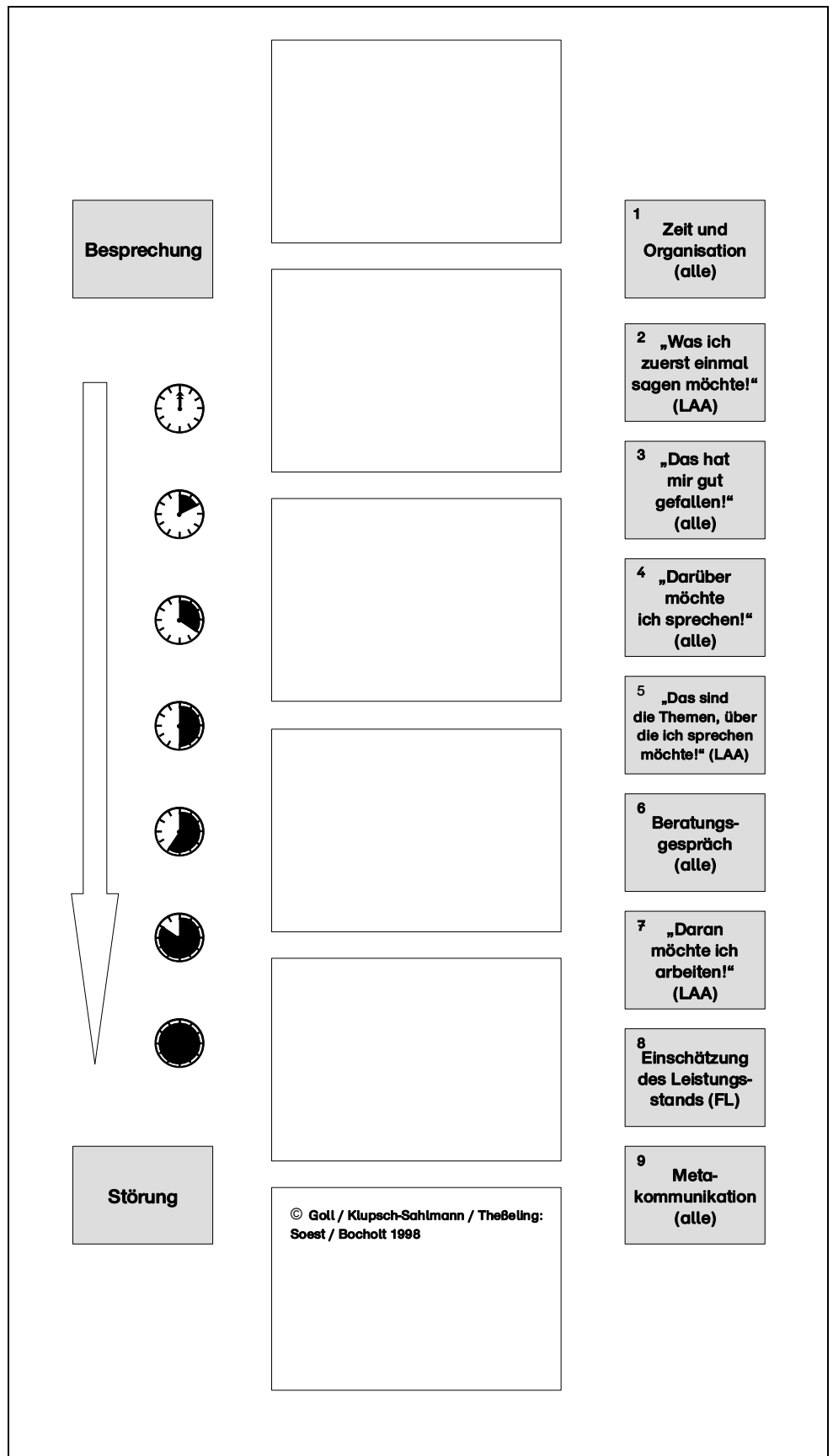
In den Situationen der Unterrichtsnachbesprechungen sind prinzipiell alle drei Möglichkeiten der Veränderung von subjektiven Theorien denkbar, wenngleich der Weg der Kumulation und Evolution dominieren werden. Darüber hinaus schließen sich die drei Möglichkeiten der Veränderung nicht gegenseitig aus.

2. **Unterrichtsnachbesprechungen müssen in strukturierten, allen Beteiligten vorher bekannten Kommunikationsabläufen stattfinden, weil eine symmetrische Kommunikation nur dann stattfinden kann, wenn der Kommunikationsablauf allen Beteiligten jederzeit transparent ist. Störungen wie sie von GORDON (vgl. 1980) und SCHULZ VON THUN (vgl. 1993) genannt werden, können so besser vermieden werden.**

Um solche Prozesse der Veränderung von subjektiven Theorien unter Berücksichtigung der genannten Grundannahmen einleiten zu können, ist es unabdingbar, die Situation der Unterrichtsnachbesprechung als kommunikativen Prozess unter professionellen Bedingungen zu verstehen. Dabei sind Ausbilderinnen und Ausbilder zuerst einmal die Profis, welche die Aufgabe haben, Professionalität in der Gesprächsführung sicherzustellen und zu wahren. Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter müssen zunehmend aber auch selbst die Fähigkeit erwerben, diese Gespräche professionell mitzugestalten. Dazu gehört es für alle Gesprächsteilnehmer, sich über Empfangsgewohnheiten klar zu werden / zu sein (vgl. SCHULZ VON THUN 1993, 45 ff.: Mit vier Ohren empfangen), Straßensperren auf dem Weg zu einer symmetrischen Interaktion zu identifizieren und sie zu beseitigen (vgl. GORDON 1977, 51 ff.), die Gesprächsteilnehmer als gleichberechtigte Partner / Partnerinnen zu begreifen und dementsprechend gemeinsam die Kommunikationssituation zu gestalten. So zu reden, wie der Schnabel gewachsen ist oder aber gegenüber anderen Gesprächsteilnehmern zu dominieren, entspricht nicht den Anforderungen an Professionalismus.

Der im folgenden vorgestellte Plan einer strukturierten Unterrichtsnachbesprechung ist das Ergebnis der Bemühungen, die vorangestellten theoretische Grundannahmen und Überzeugungen für die Situation des Unterrichtsbesuchs und dem nachfolgenden Beratungsgespräch praktisch zu wenden. Offen gelegte Strukturen bei Gesprächen sowie die vorangegangene Klärung gemeinsamer Absichten im Rahmen dieser konkreten Ausbildungssituation schaffen Chancen, Unterrichtsnachbesprechungen zu positiven Lern- und Erfahrungsgelegenheiten für alle Gesprächsteilnehmer werden zu lassen. Sie fördern das Profil der jungen Kolleginnen und Kollegen auf dem Weg hin zu einer autonomen, für sich selbst verantwortlichen Persönlichkeit als ‚subjektiver Theoretiker‘.

3. Plan zur Unterstützung eines strukturiertes Vorgehen bei Unterrichtsnachbesprechungen



4. Erläuterungen zum strukturierten Vorgehen bei Unterrichtsnachbesprechungen unter Verwendung des Besprechungsplans

Der hier verkleinert dargestellte Plan hat eine Originalgröße von DIN A 3. Er ist laminiert. Man kann ihn in der Mitte zusammenfalten, um ihn in einer normalen Tasche transportieren zu können.

Benötigt werden darüber hinaus

- ✓ Karteikarten DIN A 7 grün
- ✓ Karteikarten DIN A 7 blau
- ✓ Stifte zum Beschreiben der Karteikarten
- ✓ ein kleiner ‚Zeit‘stein
- ✓ ein kleiner ‚Verlaufs‘stein
- ✓ ein kleiner ‚Besprechungs‘stein (der zum ‚Stör‘stein werden kann)

(*) Die Farben der Karteikarten sind letztlich frei wählbar, jedoch sollten blasse Farben kräftigen, aggressiv wirkenden Farben vorgezogen werden. In diesen Ausführungen werden die Farben grün und blau in Pastelltönen gewählt.

Für das Gespräch muss ein Raum zur Verfügung stehen, in dem alle Beteiligten ohne Störung von aussen in der erforderlichen Ruhe die Besprechung durchführen können. Ein angemessen ausgestatteter Raum ist der Herstellung einer angemessenen Gesprächsatmosphäre ebenso förderlich wie das Bereitstellen von Kaffee, Tee und Wasser. Es ist besser, als ‚Störung‘ empfundene Bedingungen vorab zu nennen und zu versuchen, sie zu beseitigen, als sie ein ganzes Gespräch lang mit Unwohlsein zu ‚ertragen‘.

Am Beratungsgespräch nehmen natürlich der Lehramtsanwärter / die Lehramtsanwärterin sowie die Fachleiterin / der Fachleiter (bei fächerübergreifenden Vorhaben sind auch andere Fachleiter vertreten) und gegebenenfalls die Hauptseminarleiterin / der Hauptseminarleiter teil. Wünschenswert ist es, wenn auch die Ausbildungslehrerin / der Ausbildungslehrer am Beratungsgespräch teilnehmen kann. Dies gilt ebenfalls für die Ausbildungskoordinatorin / den Ausbildungskoordinator. Dies bedeutet, dass im Höchstfall 5 Personen (bei fächerübergreifenden Vorhaben auch 6) in der strukturierten Beratungssituation involviert sind und entsprechend den im folgenden dargestellten Regeln in den Gesprächsablauf integriert werden.

Inwieweit weitere an der Ausbildung Interessierte (andere Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter, Kolleginnen und Kollegen der Ausbildungsschule, Schulleiterin und Schulleiter) an dem Beratungsgespräch teilnehmen, entscheidet die Lehramtsanwärterin / der Lehramtsanwärter. Inwieweit sie auch in den gesamten strukturierten Ablauf bzw. an welchen Stellen sie einbezogen werden, entscheidet ebenfalls die Lehramtsanwärterin / der Lehramtsanwärter.

Der ‚Besprechungs‘stein signalisiert, dass alle Beteiligten sich im Prozess der strukturierten Unterrichtsnachbesprechung befinden. Jeder / jede der am Gespräch Beteiligten hat das Recht, den ‚Besprechungs‘stein zum ‚Stör‘stein zu wandeln, wenn er sich aufgrund eines bestimmten Ereignisses gestört fühlt und das Vorhaben der strukturierten Unterrichtsnachbesprechung gefährdet sieht. Er / Sie hat den Grund der Störung zu erläutern. Gemeinsam versuchen die Beteiligten, den Grund der Störung zu bearbeiten, die Störung zu beheben und wieder in den strukturierten Gesprächsablauf einzusteigen.

1 - Zeit und Organisation (alle)

Der Beginn des Beratungsgesprächs wird durch den Fachleiter / die Fachleiterin dadurch gekennzeichnet, indem er / sie den Verlaufsstein auf das erste Feld des Gesprächsablaufs (rechts) und den Besprechungsstein auf das obere Feld oberhalb der Zeitleiste (Besprechung) legt. Nun klären alle Beteiligten, welche zeitlichen Ressourcen für das Gespräch zur Verfügung stehen (Wer kann wie lange an dem Gespräch teilnehmen?), wann möglicherweise welche Störungen zu erwarten sind und wie gegebenenfalls damit umgegangen werden soll.

Im weiteren wird der ‚Zeitwächter‘ festgelegt. Dies sollte nicht der Lehramtsanwärter sein. Der Zeitwächter ist dafür verantwortlich, dass der ‚Zeit‘stein entsprechend der festgelegten Besprechungszeit auf die Zeitleiste (Uhr) gelegt wird. Sein Vorrücken verdeutlicht die noch zur Verfügung stehende Restzeit. Wenn das Uhrenblatt voll ist, ist die Besprechungszeit abgelaufen.

Bei der Festlegung des zeitlichen Ablaufs sollte unbedingt berücksichtigt werden, dass für die Phasen 7, 8 und 9 ein Zeitraum von 10 Minuten zur Verfügung stehen sollte, da diese Phasen nicht verzichtbar sind.

Wenn alle erforderlichen Klärungen bezüglich Zeit und Organisation getroffen worden sind, rückt der ‚Verlaufs‘stein ein Feld weiter.

Gegebenenfalls kann der Lehramtsanwärter / die Lehramtsanwärterin als ‚König / Königin des Verfahrens‘ Veränderungen zum Ablauf des Gesprächs anmelden.

2 – „Was ich zuerst einmal sagen möchte!“ (LAA)

In der zweiten Phase des Gesprächs hat allein der Lehramtsanwärter / die Lehramtsanwärterin das Wort. In dieser Phase darf niemand die Ausführungen unterbrechen, es sei denn, eine Nachfrage zur Verständnisklärung ist von seiten des Lehramtsanwärters / der Lehramtsanwärterin erlaubt worden. Kommentierungen von seiten der anderen Gesprächsteilnehmer sind am Ende dieser Phase ebenso nicht zulässig wie der Einstieg in einer Diskussion der Aussagen der Lehramtsanwärterin.

Der Lehramtsanwärter / die Lehramtsanwärterin verdeutlicht durch das Weiterrücken des ‚Verlaufs‘steins das Ende dieser Phase und eröffnet damit Phase 3.

3 – „Das hat mir gut gefallen (alle)“

Alle am Gespräch Beteiligten erhalten eine blaue Karteikarte und halten auf dieser Karte einen Aspekt fest, der ihnen gut gefallen hat. Es bietet sich an, dass die positiven Aussagen zuerst einmal schriftlich festgehalten und dann reihum vorlesen. Dabei kann jede am Gespräch beteiligten Person eine positive Aussage, höchstens jedoch zwei notieren und nennen. Die Karten werden auf die vorbereiteten Felder des Spielplanes gelegt und nach oben und unten fortgeführt. Auf diese Art und Weise wird relativ schnell die Wertschätzung verschiedener Aspekte des Unterrichts verdeutlicht und optisch hervorgehoben. Die Aspekte werden von den Gesprächspartnern nicht tiefergehend erläutert oder diskutiert.

Die Karten bleiben so lange für alle sichtbar in der Mitte des Spielplanes liegen, bis sie in der folgenden Phase des Beratungsgesprächs durch die Besprechungskarten ersetzt werden. Der Fachleiter / die Fachleiterin nimmt die Karten dann für das später zu erstellende Protokoll an sich.

Das Vorrücken des ‚Verlaufs‘steins weist auf den Beginn der nächsten Phase hin.

4 – „Darüber möchte ich sprechen!“ (alle)

In dieser Phase erhalten die Gesprächsteilnehmer die grünen Karteikarten. Der Ablauf gleicht dem in der vorangegangenen Phase. Reihum schreiben die Gesprächsteilnehmer die Punkte, die sie gerne besprechen möchten, auf die grünen Karteikarten auf, wobei diesmal bis zu drei Punkte schriftlich fixiert und anschließend reihum genannt werden können. „Darüber möchte ich sprechen!“ Diese Aussage verkündet nicht allein eine Besprechung der Kritikpunkte oder das Besprechen von Schwachstellen der Unterrichtsstunde. Auch positive Feststellungen können, ja sollen zum Gegenstand des gemeinsamen Gesprächs werden.

Keiner der Gesprächsteilnehmer begründet, warum er über welchen Inhalt sprechen möchte. Die Inhalte werden lediglich bekannt gegeben: „Ich möchte über ... sprechen!“

Der Lehramtsanwärter / die Lehramtsanwärterin sammelt die Karten vor sich.

5 – „Das sind die Themen, über die ich sprechen möchte!“ (LAA)

Mit dem Vorrücken des Steins macht der Lehramtsanwärter / die Lehramtsanwärterin deutlich, dass sie sich entschieden hat, welches die Themen sind, über die sie mit den anderen Gesprächsteilnehmern sprechen möchte. Die Karten mit den ‚Gefallens-Aussagen‘ werden nun vom Spielplan entfernt (vgl. oben) und der Lehramtsanwärter / die Lehramtsanwärterinnen legt die freien Flächen mit seinen Themenkarten aus und ergänzt sie gegebenenfalls nach oben und nach unten.

Der Lehramtsanwärter / die Lehramtsanwärterin entscheidet als autonome Person über die Inhalte des Gesprächs. Die Wahl ist von allen anderen Gesprächsteilnehmern als die Wahl des Lehramtsanwärters / der Lehramtsanwärterin zu akzeptieren und wird nicht zum Gegenstand eines Gesprächs („Ich möchte aber doch gerne ...!“). Die Tatsache, dass möglicherweise von einem Gesprächsteilnehmer / einer Gesprächsteilnehmerin kein Thema als Inhalt des Gesprächs gewählt wurde, ist von den Beteiligten zu akzeptieren.

Mit dem Auflegen der Themenkarten auf den Spielplan legt der Lehramtsanwärter auch die Reihenfolge fest, in der die Themen besprochen werden sollen.

Die Themenkarten, die der Lehramtsanwärter / die Lehramtsanwärterin nicht gewählt hat, nimmt der Fachleiter / die Fachleiterin an sich. Er / sie benötigt diese Karten für das später zu erstellende Protokoll, indem nicht nur aufgeführt werden soll, welche Inhalte im Gespräch thematisiert worden sind, sondern auch diejenigen genannt werden, die der Lehramtsanwärter / die Lehramtsanwärterin nicht als Gesprächsinhalt gewünscht hat.

6 - Beratungsgespräch (alle)

Der Gesprächspartner / die Gesprächspartnerin, deren Thema gerade zum Gesprächsinhalt geworden ist, beginnt in der Regel das Gespräch. In dieser Phase der strukturierten Unterrichtsbesprechung sind alle Gesprächsteilnehmer gleichberechtigt. Alle Gesprächsteilnehmer sind beteiligt, auch durch entsprechendes Nachfragen, wenn es darum geht, festzuhalten, wann über ein Thema ausführlich genug diskutiert worden ist. Letztlich aber entscheidet der Lehramtsanwärter / die Lehramtsanwärterin darüber, ob ein Thema ausdiskutiert ist und wann zum nächsten Thema übergegangen werden soll.

Entgegen der ursprünglichen Entscheidung für die Themen kann der Lehramtsanwärter / die Lehramtsanwärterin während des Gesprächs die Reihenfolge der Themen ändern oder aber auch vorher eingeplante Themen nun weglassen.

7 – „Daran möchte ich arbeiten!“ (LAA)

Der Lehramtsanwärter / die Lehramtsanwärterin signalisiert mit dem Weiterrücken des ‚Verlaufssteins‘, dass das Beratungsgespräch über die gewünschten Themen nun abgeschlossen ist. Sie ist nun bereit, aufgrund der gemachten Erfahrungen und der gewonnenen Erkenntnisse die Aspekte zu formulieren, die als individuelle Arbeitsperspektive in Blickrichtung auf die Ausprägung ihrer Unterrichts- und Erziehungskompetenz in Angriff genommen werden sollen.

8 – Einschätzung des Leistungsstandes (FL)

Eine besondere Schwierigkeit stellt im Rahmen der hier vorgestellten strukturierten Unterrichtsnachbesprechung der Gesprächspunkt 'Einschätzung des Leistungsstandes' des Lehramtsanwärters / der Lehramtsanwärterin dar. Insbesondere ist dies deshalb eine Schwierigkeit, weil hier die Bewertungssituation gegenüber der Beratungssituation dominiert und die Beziehungen der Gesprächsteilnehmer wieder eindeutig komplementär bestimmt sind. Die Einschätzung des Leistungsstandes durch die Ausbilderin / den Ausbilder ist zwar zwischen den Gesprächsteilnehmern diskutierbar, aber nicht verhandelbar. Letztlich lassen aber die vorherrschenden Vorschriften der jeweils gültigen Ausbildungsordnungen keine andere Wahl. Für die gesamte Beratungs- und Bewertungssituation ist es sicherlich besser, wenn die Einschätzung des Leistungsstandes konkret in der Gegenwart des Beurteilten stattfindet und somit auch noch einmal Gegenstand des Gesprächs werden kann. Dies sichert zumindest Transparenz bei der Offenlegung der Einschätzung des Leistungsstandes und der zugrunde liegenden Bewertungsmaßstäbe.

Bedeutend ist in diesem Zusammenhang, dass die Einschätzung des Leistungsstandes nicht gleichzusetzen ist mit der punktuellen Bewertung einer Besuchsstunde im Rahmen des vorgegebenen Notenspektrums bzw. des arithmetischen Mittels mehrerer Besuchsstunden. Vielmehr vollzieht sich die Einschätzung des Leistungsstandes unter Berücksichtigung der konkreten Ausbildungssituation in der Form eines ‚Wortgutachtens‘ [3]. Erst auf der Grundlage verlässlicher Daten, die bei mehreren Unterrichtsbesuchen und in weiteren Beobachtungsanlässen gewonnen wurden, kann es dem Ausbilder / der Ausbilderin gelingen, nach einem Ausbildungsjahr im Zusammenhang mit einem zu führenden ‚Beratungs- und Entwicklungsgespräch‘ eine Notentendenz im Bereich eines breiteren Spektrums zu nennen, die dann im zweiten Ausbildungsjahr bei weiteren Beratungsanlässen zum Ausgangspunkt jeweils neu zu formulierender Einschätzungen des Leistungsstandes werden [4]. Somit tendiert diese Phase der strukturierten Unterrichtsnachbesprechung vermehrt in Richtung Beratungsqualität.

Der besondere Stellenwert dieser Phase der strukturierten Unterrichtsnachbesprechung erlaubt es, dass die Ausbilderin / der Ausbilder zur Begründung seiner Leistungseinschätzung auch Bewertungskriterien heranzieht, die aufgrund der Themenwahl des Lehramtsanwärters / der Lehramtsanwärtlerin nicht Gegenstand des Beratungsgesprächs gewesen sind.

9 – Metakommunikation (alle)

Das Ende der strukturierten Unterrichtsnachbesprechung ist geprägt von der Phase der Metakommunikation. Die Ausbilderin / der Ausbilder oder aber der Lehramtsanwärter / die Lehramtsanwärtlerin rücken den ‚Verlaufs‘stein auf das letzte Feld. Alle Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmer haben nun die Möglichkeit, ihre Einschätzung und ihre individuellen Empfindungen bezüglich des abgelaufenen Gesprächs noch einmal zu verbalisieren („Mir geht es jetzt ...!“ / „Mich hat im Verlauf des Gesprächs gestört, dass ...!“ „Ich fand es für mich hilfreich, dass ...!“ „Gut gefallen hat mir ...!“).

Oft wird der Metakommunikation nur eine Nebenrolle am Ende eines Gespräches eingeräumt. An dieser Stelle soll noch einmal die Wichtigkeit hervorgehoben werden, denn nur die Metakommunikation ermöglicht es, kritisch mit eigenen Gesprächsverhaltensweisen umzugehen, sich deren Wirkung auf die Gesprächspartner bewußt zu werden und sich somit der Aufgabe einer Veränderung zu stellen, aber auch in den positiven Verhaltensweisen und Gelingensaspekten bestätigt zu werden.

4. Protokoll der Unterrichtsnachbesprechung

Jeder Lehramtsanwärter / jede Lehramtsanwärtlerin erhält möglichst umgehend ein Protokoll der Unterrichtsnachbesprechung, das von der Fachleiterin / dem Fachleiter zu erstellen ist und dem wesentliche Besprechungsinhalte zu entnehmen sind. Dieses Protokoll soll folgende Punkte beinhalten:

Name der Lehramtsanwärterin:

Fach des Unterrichtsbesuchs:

Klasse, Datum und Uhrzeit des Unterrichtsbesuchs:

anwesende Kolleginnen und Kollegen:

Thema der Unterrichtseinheit:

Inhalte der Karten

„Das hat mir gut gefallen“

Inhalte der Besprechung entsprechend den Festlegungen der Lehramtsanwärterin / des Lehramtsanwärters

nicht thematisierte Besprechungswünsche

Aussagen der Lehramtsanwärterin / des Lehramtsanwärters zu

„Daran möchte ich arbeiten“

Einschätzung des Leistungsstandes durch den Fachleiter / die Fachleiterin

Anmerkungen

- [1] ALFRED GOLL ist Schulleiter einer Grundschule in Soest.
RÜDIGER KLUPSCH-SAHLMANN ist Ausbildungsdezernent bei der Bezirksregierung Münster.
HELEN THEßELING ist Seminarleiterin am Studienseminar für Lehrämter an Schule Bocholt und leitet das Seminar für das Lehramt an der Grundschule.
- [2] ALFRED GOLL hat in seinem Aufsatz ‚Unterrichtsnachbesprechungen mit Lehramtsanwärter/innen – Vorschlag für ein strukturiertes Vorgehen‘ (SchulVerwaltung NRW 3/1998, 81-82) in Anlehnung an ein Modell von JÖRG SCHLEE einen Plan entwickelt, der vielfältige Chancen für ein strukturiertes Vorgehen bietet.
- [3] Eine Orientierung an den Richtlinien für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen ist an dieser Stelle empfehlenswert, weil sie Chancen der Übertragung auf den erwachsenen Lerner / die erwachsene Lernerin ermöglicht. Dort heißt es: „Auch Leistungsfeststellung und –beurteilung sind pädagogische Aufgaben: Der Lehrer untersucht die Entwicklung der Schülerleistung; er stellt den Leistungsstand der Kinder im Hinblick auf die Aufgabenstellungen fest und berücksichtigt dabei ihren individuellen Lernzuwachs. Fehler und Mängel betrachtet er als Hinweis, inwieweit er die Lernsituation kindgemäß gestaltet hat, die Aufgaben angemessen gestellt und die Methoden und Lernmittel sinnvoll ausgewählt hat. Auch überprüft er die festgestellten Lernergebnisse auf noch nicht ausgeschöpfte Lernmöglichkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler. ... Leistungsfeststellung und –beurteilung helfen den Kindern, ihre Leistungen im Hinblick auf die angestrebten Ziele einzuschätzen. Dem Lehrer geben sie Aufschluß darüber, an welchen Stellen des Lernprozesses bestimmte Kinder besondere Hilfen brauchen oder aber durch weitere Aufgabenstellungen neu herausgefordert werden müssen (MSW NRW 1985 / Nachdruck 1996, 14).

- [4] Dies betrifft seminarinterne Regelungen, wie sie von Ausbilderinnen- und Ausbilderseite am Studienseminar für das Lehramt für die Primarstufe in Bocholt festgelegt worden sind. Abweichungen an anderen Seminaren bzw. in anderen Bundesländern aufgrund anderer Ausbildungsvorschriften sind möglich.

Literatur:

- GORDON, THOMAS** Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst
Buchclub Ex Libris: Zürich 1980 (© Hoffmann & Campe Verlag: Hamburg 1977)
- GOLL, ALFRED** Unterrichtsnachbesprechungen mit Lehramtsanwärter/innen – Vorschlag für ein strukturiertes Vorgehen (SchulVerwaltung NRW 3/1998, 81-82)
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG** Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen: Concept-Verlag: Düsseldorf 1996 (Nachdruck von 1985)
- SCHLEE, JÖRG** Kollegiale Beratung und Supervision
in: Die Deutsche Schule 86 (1994) 4, 494 - 505
- SCHLEE, JÖRG** Veränderung Subjektiver Theorien durch Kollegiale Beratung und Supervision
in: Schlee, Jörg / Mutzeck, Wolfgang (Hg.) Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer, Programm ‚Edition Schindele‘ im Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg 1996, 149 - 167
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN** Miteinander Reden 1
Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation
Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg 1981 / 1993