

Pädagogik bei
Sauerländer

Praxis

Alois Niggli

Unterrichts- besprechungen im Mentoring

sauerländer
mehr wissen

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Alois Niggli
Unterrichtsbesprechungen im Mentoring

ISBN 978-3-0345-0131-6

Gestaltung: Maya Hösli
Satz: Sabrina Hunziker
Lektorat: Edgar Brütsch
Formallektorat: Ulrike Frank

1. Auflage 2005
Copyright © 2005 Text, Illustration, Ausstattung by Sauerländer Verlage AG
(Sauerländer), Oberentfelden, Switzerland

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb
der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

Sauerländer Verlage AG (Sauerländer), Ausserfeldstrasse 9, 5036 Oberentfelden
www.sauerlaender.ch

Vorwort

Was erleichtert Lehrerinnen und Lehrern in und nach ihrer Ausbildung den Sprung in die berufliche Praxis? Wie werden Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis darin unterstützt, mit ihrem Wissen und ihrem Können nicht stehen zu bleiben, sondern sich und ihren Unterricht weiter zu entwickeln und zu verbessern? Oder anders gefragt: Wie schaffen Lehrerinnen und Lehrer den Schritt von der Theorie (allgemeine Gesetzmässigkeiten) in die Praxis (konkrete Unterrichtssituation)? Wie gelingt es berufstätigen Lehrerinnen und Lehrern, den Kontakt zur Theorie und zum aktuellen berufsspezifischen Wissen zu halten und daraus neue Impulse auch für ihre berufliche Tätigkeit zu gewinnen?

Auf diese wesentlichen Fragen der Lehrerbildung gibt es sicher zahlreiche Antworten. Eine Antwort, die in jüngerer Zeit vermehrt wahrgenommen und durch die wissenschaftliche Forschung auch zunehmend «entdeckt» wird, ist die Begleitung von Lehrpersonen durch Mentorinnen und Mentoren. Das Prinzip des Mentoring ist schnell erklärt: Eine Novizin oder ein Novize wird einer älteren und erfahrenen Person zur weiteren Bildung anvertraut. Die erfahrene Person (Mentor) begleitet die Junglehrperson (Mentee) in der Berufspraxis, gibt als Lehrende ihr Wissen weiter und fördert dabei ihren beruflichen Bildungsgang.

Ein solches Mentoringsystem besteht in der Lehrerbildung bereits seit längerem: die Begleitung von Lehrpersonen in Ausbildung durch Praktikumslehrerinnen und Praktikumslehrer. Auch die berufliche Praxis bietet vielfältige Möglichkeiten für Mentoringprozesse, beispielsweise gegenseitige Unterrichtsbesuche und intensive Gespräche innerhalb des Kollegiums. Wie solche Mentoringprozesse ablaufen und welchen Einfluss sie wirklich haben, ist bisher noch kaum erforscht. Dass diese Prozesse aber von zentraler Bedeutung sind für die Ausbildung und die konstante berufliche Weiterbildung, die für Lehrerinnen und Lehrer so typisch ist, scheint unbestritten. Gutes Mentoring schafft den Transfer von Wissen (knowing what-when-where) und explizitem Können (knowing how). Gutes Mentoring bietet die Möglichkeit der Reflexion über die eigene Praxis mit Vorteilen für alle Beteiligten: Mentees gewinnen Sicherheit, Orientierung und Motivation in einer noch fremden Praxis und Mentoren erhalten neue Impulse, Orientierung und Motivation in ihrer (zu) vertrauten Praxis. Und nicht zuletzt profitieren davon vor allem die Schülerinnen und Schüler im Unterricht.

Doch wäre es ein krasses Missverständnis, wenn Mentoring in der Lehrerbildung ausschliesslich als Kontroll- oder Assessmentinstanz über die Tauglichkeit angehender oder «bedürftiger» Lehrpersonen eingesetzt würde. Vielmehr sollte als Ziel eine Kultur angestrebt werden, in denen über die unmittelbare Aus- und Weiterbildung hinaus das Mentoring ein fester Bestandteil kollegialer Dienstleistungen unter Lehrerinnen und Lehrern würde. Alle wären abwechselungsweise Mentor und Mentee und hätten so permanent die Möglichkeit

innezuhalten und die eigene Unterrichtspraxis zu reflektieren. Dies würde das Risiko von Stagnation, die nur zu oft mit einem hohen Grad an beruflicher Unzufriedenheit verbunden ist, deutlich minimieren.

Mit «Unterrichtsbesprechungen im Mentoring» rückt Alois Niggli eines der Kernelemente von guten und erfolgreichen Mentoringprozessen für die Lehrerbildung ins Zentrum: die Unterrichtsbesprechung. Auf der Basis eines begründeten und differenzierten Modells beschreibt er sowohl die Situation von Novizinnen und Novizen im Lehrerberuf als auch den Hintergrund für die Ausbilder im Mentoring. Die klare Darstellung aller Faktoren, Kriterien und Vorgehensweisen, welche bei Unterrichtsbesprechungen für Qualität und Effektivität relevant sind, wird mit konkreten Beispielen und praxiserprobten Formularen und Unterlagen optimal ergänzt.

Getreu der Maxime unserer Reihe «Pädagogik bei Sauerländer: Praxis» ist das Buch in mehrfacher Hinsicht auf die Praxis ausgerichtet. Einerseits wird eine theoretische Grundlage erstellt, die praxisbildend ist. Gleichzeitig werden Instrumente und Vorgehensweisen zur Verfügung gestellt, die direkt in der praktischen Unterrichtsbesprechung eingesetzt werden können.

Edgar Brüttsch
Sauerländer Verlage AG

Anschrift des Autors:
Prof. Alois Niggli
Leiter Forschung und Entwicklung
Pädagogische Hochschule Freiburg
Murtengasse 36
CH-1700 Fribourg
www.hepfr.ch

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
1 Warum ist Mentoring notwendig?	9
1.1 Erster Grund: Erzieherisches Handeln ist unsicheres Handeln	9
1.2 Zweiter Grund: Wissenschaftliche Theorien sind nicht dasselbe wie Praxis	11
1.3 Dritter Grund: Pädagoginnen und Pädagogen müssen vielfach in Bildern sprechen	14
1.4 Sprachliche Verständigung als Grundlage zur Bewältigung beruflicher Herausforderungen	15
1.5 Bemerkungen zum Begriff Mentoring	15
2 Beschreibung eines Modells zum differenzierten Mentoring	17
2.1 Erläuterung zu den Gesprächsebenen im 3-Ebenen-Mentoring (3EM)	17
2.2 Theoretische Begründung der Gesprächsebenen im 3-Ebenen-Mentoring	19
2.3 Die Orientierung an Kompetenzen und Standards im 3-Ebenen Mentoring	24
2.3.1 Zur Begrifflichkeit: Kompetenzen und Standards	24
2.3.2 Beachtung des Entwicklungsstands der Lernenden	25
2.4 Beachtung ausbildungsethischer Verpflichtungsaspekte im 3EM-Modell	26
2.5 Zur Wahl der Gesprächsebenen im Mentoring	30
2.6 Der Zusammenhang zwischen Lernen und Assessment in schulpraktischen Einsätzen	32
3 Beobachtung und Beobachtungsinstrumente im Mentoring	34
3.1 Beobachtung im Mentoring im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis	34
3.2 Kontrollierbarkeit als Besonderheit einer wissenschaftlichen Beobachtung	35
3.3 Methodische Positionen in den Sozialwissenschaften und ihre Bedeutung für die Beobachtung im Mentoring	36
3.4 Verarbeitungsschritte (Inferenzniveau) bei der Beobachtung im Unterricht	37
3.5 Formen der Beobachtung	38
3.6 Methodische Probleme gegenseitiger Beobachtung	39
3.6.1 Das Problem Beurteilung vs. Beschreibung	40
3.6.2 Das Problem der Identifikation mit den eigenen Unterrichtserfahrungen	41
3.6.3 Das Problem der Beziehungseffekte	42
3.7 Beobachtungssysteme und Formulare	42
3.7.1 Beobachtungsprotokolle	43

3.7.2	Fragebogen zur Unterrichtsbeobachtung	50
3.7.3	Kodiersysteme	55
3.7.4	Checklisten	59
3.7.5	Visuelle Beobachtungssysteme	64
3.7.6	Vergleich der verschiedenen Beobachtungsformen im Hinblick auf ihre Praktikabilität	68
4	Das Feedback erweiternde Praxisgespräch	73
4.1	Ankerbeispiel	74
4.2	Merkmale des Feedback erweiternden Praxisgesprächs	74
4.3	Unterschiedliche Kontextbedingungen für das Feedback erweiternde Praxisgespräch	74
4.4	Hintergrundtheorie: Inwieweit ist das Feedback erweiternde Praxisgespräch wirksam?	76
4.5	Lernzyklus beim Feedback erweiternden Praxisgespräch	78
4.6	Instrumente und Fallbeispiele	80
4.6.1	Übungsplan und Erfahrungsbericht	80
4.6.2	Gestaltungsvorschläge zum Feedback erweiternden Praxisgespräch	82
5	Das reflexive Praxisgespräch	90
5.1	Ankerbeispiel	90
5.2	Merkmale des reflexiven Praxisgesprächs	91
5.3	Unterschiedliche Interaktionspartner für das «Reflexive Praxisgespräch»	92
5.4	Hintergrundtheorie: Inwieweit ist das reflexive Praxisgespräch wirksam?	94
5.5	Lernzyklus beim reflexiven Praxisgespräch	97
5.6	Gesprächsstrategien im reflexiven Praxisgespräch	99
5.7	Fallbeispiel und Instrumente für das reflexive Praxisgespräch	104
5.7.1	Fallbeispiel eines reflexiven Praxisgesprächs	104
5.7.2	Instrumente für das reflexive Praxisgespräch	106
6	Das persönliche Orientierungsgespräch	
	Zusammen mit Reto Furter	113
6.1	Ankerbeispiele	113
6.2	Merkmale des persönlichen Orientierungsgesprächs	114
6.3	Das Orientierungsgespräch im Ausbildungskontext	116
6.4	Hintergrundtheorie: Inwieweit ist das persönliche Orientierungsgespräch wirksam?	117
6.5	Widerstände in einem persönlichen Orientierungsgespräch	119
6.6	Fallbeispiel und Instrumente zum persönlichen Orientierungsgespräch.	122
6.6.1	Fallbeispiel eines persönlichen Orientierungsgesprächs	122
6.6.2	Instrumente für das persönliche Orientierungsgespräch	126
	Nachwort: «Eine Mentoringssituation lesen»	131
	Bibliographie	133
	Abbildungsverzeichnis	141
	Formularverzeichnis	142
	Tabellenverzeichnis	143

1 Einleitung

«Nachdem ich etwas erfahren hatte, kam es mir erst vor, als ob ich gar nichts wisse, und ich hatte recht, denn es fehlte mir der Zusammenhang, und auf den kommt doch eigentlich alles an.» (Goethe, VII, 19)

Erfahrung allein ist nicht bildend, sagt das Zitat. Menschen müssen öfter einmal innehalten und über den Sinn und den Zweck ihres Tuns nachdenken, allein um Zusammenhänge in ihrem Leben zu erkennen. Diese Einsicht gilt nicht zuletzt auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Auch hier ist der Ruf nach praktischen Erfahrungen unüberhörbar und unbestritten. Gleiches gilt für die Forderung nach vertiefendem Nachdenken über diese Erfahrungen. So gesehen ist praktisches Lernen immer auch eine Entdeckungsreise, auf die sich Studierende zu begeben haben. Meist werden sie dabei von Mentorinnen und Mentoren begleitet. Im gegenseitigen Austausch wird man sich der gemachten Erfahrungen nochmals bewusst und lernt, differenzierter darüber nachzudenken. Dies geschieht in der Regel in Besprechungen, die vor oder nach dem durchgeführten Unterricht stattfinden. In diesem Buch geht es um Zusammenhänge, die in solchen Unterrichtsbesprechungen hergestellt werden. (Im beruflichen Alltag kann dieselbe Absicht auch in gegenseitigen Peer-to-Peer-Beziehungen verwirklicht werden.) Dazu werden praxistaugliche Strategien und Entscheidungshilfen vorgeschlagen. Allerdings ist die Sache der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht theoriefrei zu haben. Mentorinnen und Mentoren haben Anspruch auf begründete Massnahmen. Deshalb werden die vorgestellten Verfahren in einem konzeptuellen Rahmen verankert. Das Buch hat den folgenden Aufbau:

In einem Einleitungskapitel werden grundlegende Besonderheiten erzieherischen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern thematisiert. Daraus geht hervor, dass Kommunikation zwischen Lehrkräften für die berufliche Entwicklung als fundamental gesehen werden muss. Auf dieser Basis wird im zweiten Kapitel ein Modell vorgestellt, das unterschiedliche berufliche Entwicklungsebenen mit jeweils fördernden Kommunikationsformen verknüpft. Unterschiedliche Positionen werden in ein Zusammenspiel gebracht und für eine Gesprächskultur genutzt, die mehr als nur eine Perspektive kennt. Bevor die einzelnen Gesprächsformen detaillierter dargestellt werden, sind in Kapitel 3 Merkmale der Unterrichtsbeobachtung dargestellt. Beobachtung im Mentoring hat den Zweck, Daten zu gewinnen, die zur Förderung der beruflichen Kompetenz genutzt werden können. Es werden verschiedene Instrumente und Verfahren präsentiert, die sich im praktischen Einsatz als brauchbar erwiesen haben. In den Kapiteln 4, 5 und 6 werden anschliessend die drei abgeleiteten Gesprächsebenen eingehend erörtert und mit praktischen Instrumenten und Anleitungen versehen. Es handelt sich um das «Feedback erweiternde Praxisgespräch», das «Reflexive Praxisgespräch» und um das «Persönliche Orientierungsgespräch».

Ein Ziel des Buches wäre erreicht, wenn es dazu beiträgt, Unterrichtsbesprechungen effektiver zu machen, so dass sich neue Sichtweisen und Zusammenhänge tatsächlich einstellen können. Effektivität bedeutet in diesem Kontext: Das Ziel der Unterrichtsbesprechung besteht nicht darin, in spannungsfreier Harmonie miteinander zu kommunizieren. Die Zeit wird produktiver genutzt, wenn man Prioritäten setzt und sich im Klaren ist, worüber man eigentlich sprechen will, was man damit zu erreichen gedenkt und welche Gesprächsform dazu passend ist.

1 Warum ist Mentoring notwendig?

Ein bekanntes afrikanisches Sprichwort besagt, dass ein ganzes Dorf notwendig ist, um ein Kind zu erziehen. Diese Einsicht lässt sich wohl mit einiger Berechtigung auch auf die berufliche Entwicklung einer Lehrerin oder eines Lehrers übertragen. Wer Lehrerin oder Lehrer werden möchte oder wer diesen Beruf bereits ausübt, ist in vergleichbarer Weise auf eine Gemeinschaft angewiesen, die den beruflichen Karriereweg stützt und begleitet. Dazu werden drei Hauptgründe genannt.

1.1 Erster Grund: Erzieherisches Handeln ist unsicheres Handeln

Ein Hauptgrund für die behauptete Ähnlichkeit zeigt sich in der Natur des erzieherischen Verhältnisses selbst. Erziehende können wohl nur selten behaupten, ihre Massnahmen seien erfolgreich gewesen. Alle die mit Kindern und Jugendlichen umgehen, wissen, dass ein Kind nie «fertig erzogen» ist. Verantwortung in Erziehung und Unterricht heisst vielmehr, zu wissen, dass der Umgang mit Kindern und Jugendlichen ständig Entscheidungen erforderlich macht, die unter Bedingungen der Unsicherheit getroffen werden müssen. Auch der schulische Unterricht kann nicht auf der Basis klarer Kausalitäten und beherrschbarer Prozesse gesteuert und optimiert werden (Terhart 2002, 66). Sogar wenn Wirkungen erzielt werden, ist oftmals nicht klar, wodurch sie genau zustande gekommen sind. Oft sind sie sogar verdeckt oder wenn überhaupt erst längerfristig feststellbar. Wer morgens jedoch sein Auto zur Reparatur bringt, kann am Abend den Erfolg sehen. Dermassen sicherer Erfolg existiert für Erziehungspersonen hingegen nicht. Diese Einsicht lässt sich sogar noch zuspitzen: Denn je anspruchsvollere Ziele man sich in Erziehung und Bildung setzt, desto ungewisser ist der Erfolg. Darin unterscheidet sich beispielsweise der Schwimmunterricht von der Moralerziehung. Beim Schwimmen sind die Fortschritte mehr oder weniger klar erkenn- und messbar und auch der Weg, der zum Erfolg führt, ist eher vorgegeben. Gleiches lässt sich von der Moralerziehung mit Fug und Recht nicht behaupten. Luhmann und Schorr (1979) haben für die Pädagogik infolgedessen ein generelles «Technologiedefizit» diagnostiziert, das heisst, die Pädagogik verfügt nicht über verbindliche Gesetzmässigkeiten, wie etwas erreicht werden kann. Auch zwischen Lehren und Lernen kann infolgedessen keine direkte kausale Einwirkung hergestellt werden. Dies ist vor allem deshalb der Fall, weil jede erzieherische Einflussnahme sich in Form einer Beziehungspraxis realisiert (Combe 1997, 10). Schülerinnen und Schüler haben eine Eigenaktivität. Diese ist abhängig von ihren individuellen und familiären Voraussetzungen beziehungsweise den vorhandenen Ressourcen. Die untenstehende Abbildung 1.1 macht diese Zusammenhänge für den Unterricht transparent. Die Elemente in Abbildung 1.1 beeinflussen sich wechselseitig. Die Lehrkraft versucht, über die Gestaltung

einer Lernumgebung bei den Schülerinnen und Schülern Lernen anzuregen und nicht etwa von aussen direkt zu steuern, beziehungsweise zu induzieren. Dieses Vorhaben wäre nach den getroffenen Annahmen zu Erziehung und Bildung zum Scheitern verurteilt. Wäre eine solche Einflussnahme dennoch beabsichtigt, dann würde Erfolg primär durch die Einflussnahme auf das Handeln und die Entscheidungen anderer (Habermas 1981, 130f.), nämlich der Schülerinnen und Schüler, herbeigeführt. Er würde damit ausschliesslich über die Instrumentalisierung von Schülerinnen und Schülern bestimmt.

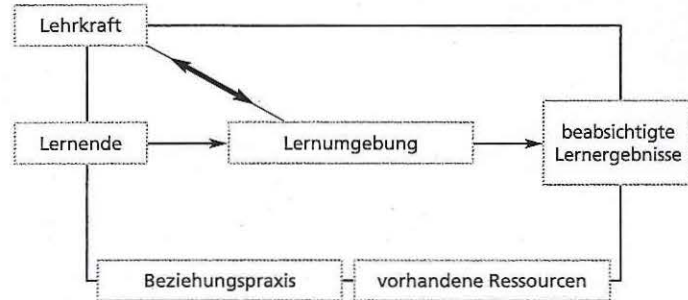


Abb. 1.1: Unterrichten als absichtsvolle Lernförderung

Eine direkte Einwirkung ist somit auch aufgrund normativer Überlegungen nicht haltbar. In der Abbildung ist der Pfeil deshalb auf die Lernumgebung gerichtet und nicht auf die Lernenden direkt. Diese müssen sich ihrerseits auf den Lernprozess einlassen.

Dieser ist zwar auf beabsichtigte Lernergebnisse ausgerichtet, welche die Lernenden nach Möglichkeit erreichen sollten. Das Geschehen ist jedoch in die erwähnte Beziehungspraxis eingebettet, die wesentlich durch persönliche Ressourcen beziehungsweise Kompetenzen der Lernenden mit beeinflusst wird. Diese fördern oder hindern den Lernfortgang ganz wesentlich. Manche dieser Faktoren sind von Lehrkräften nicht oder nur schwer zu beeinflussen. Dennoch wirken sie als Bedingung am Zustandekommen von Unterrichtserfolg mit (Terhart 2002, 92). Zu den Lernergebnissen selbst können Lehrkräfte deshalb immer nur beitragen. Andere Faktoren und nicht zuletzt die Heranwachsenden selbst spielen bei der Erreichung der Lernergebnisse eine ganz entscheidende Rolle. Das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern ist daher nie perfekt. Die Bewältigung dieser grundlegenden Erfahrung dürfte bei den Beteiligten nicht selten auch Selbstschutz- und Sicherheitsmechanismen mobilisieren (Combe 1997, 12). Die Tendenz, Unterrichtsabläufe möglichst zu ritualisieren und zu routinisieren, wird vor diesem Hintergrund erklärbar. Eingespielte Rituale sind entlastend. Sie reduzieren die Ungewissheiten. Zum Beispiel konnten Lehrkräfte früher von ihren Schülerinnen und Schülern verlangen, dass sie aufstehen, wenn die Lehrerin oder der Lehrer in der ersten Unterrichtsstunde den Klassenraum betritt. Es herrschte Ruhe, der Unterricht konnte beginnen. Dieses autoritätsorientierte Ritual ist heutzutage nicht mehr praktikierbar und wurde längst aufgegeben. Hingegen sind Lehrkräfte nun gezwungen, nach neuen, verträglicheren Formen zu suchen, wie Ruhe her-

gestellt und der Unterricht begonnen werden kann. Das alte Ritual war zwar wenig hinterfragt, es brachte jedoch eine Entlastung. Heute ist offen, was genau vorgekehrt werden soll. Die jeweilige Entscheidung für oder wider eine Massnahme ist nicht ohne Risiken, weil von vorneherein nicht zu entscheiden ist, ob sie tatsächlich wirkt oder erfolglos bleibt.

Im Umgang mit derartigen Unsicherheiten kommt erschwerend noch hinzu, dass die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer einen bestimmten Grad an Öffentlichkeit aufweist (Doyle 1986). Sie werden von ihrer Klasse und indirekt auch von den Eltern der Schülerinnen und Schüler beobachtet und beurteilt. Mit neu geplanten oder eingeführten Qualitätssicherungsmaßnahmen wird dieser Druck eher noch erhöht.

Der erste Hauptgrund für gegenseitiges Angewiesensein liegt somit in der Erfahrung, dass es für Erziehende und Lehrende keine Gewissheit über einen eindeutig feststellbaren Erfolg geben kann. Die daraus resultierenden Belastungen können Lehrerinnen und Lehrer vermutlich nur durch gegenseitige Kooperationsformen reduzieren.

1.2 Zweiter Grund: Wissenschaftliche Theorien sind nicht dasselbe wie Praxis

In der griechischen Antike war Unsterblichkeit nur dem theoretisierenden Teil der Seele vorbehalten. In unserer westlichen Kultur wurde theoretisches Wissen auch in den darauf folgenden Jahrhunderten meist höher geschätzt als praktisches Wissen. Intellekt wurde als Begabung für strenge Theorie definiert. In der Neuzeit schiebt sich jedoch immer mehr die Frage in den Vordergrund, welchen Gebrauch man vom Wissen machen kann. Vernünftige Handlungen unterscheiden sich von unvernünftigen nicht mehr durch ihre theoretische Herkunft, sondern durch ihre Ausführung. Erst wenn ich die Konsequenzen meiner Handlung kenne, kann ich ermessen, ob mein Vorgehen angemessen war oder nicht. Wissenschaftliche Theorien können dazu keine Rezepte vermitteln. Theoretisches Wissen ist, wie unten gezeigt werden wird, nämlich nicht dasselbe wie Praxis. So ist es beispielsweise nicht von vorneherein klar, ob Gruppenunterricht in allen Klassen effektiv ist. Erst wenn ich wesentliche Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler kenne, kann ich versuchen, adaptierte Formen kooperativen Lernens allenfalls schrittweise einzusetzen. Diese Voraussetzungen liefert mir erst die Erfahrung mit Gruppenunterricht in einer Schulklasse und nicht eine noch so elegante Theorie. Entsprechende Versuche benötigen deshalb viel Sachverstand und ein sorgfältiges Abwägen der pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten. Die wissenschaftliche Theorie kann dabei zu bestimmten Vorgehensweisen inspirieren. Sie kann jedoch nicht anleiten, was genau zu tun ist. Das heisst: Man muss es selbst probieren und aus diesen Erfahrungen eigene subjektive Vorgehensprinzipien entwickeln. Dies ist unter anderem aus folgenden Gründen der Fall:

- Handeln ist nicht Anwenden von wissenschaftlichen Theorien

Wissenschaft forscht nach allgemeingültigen Gesetzmässigkeiten. Dies ist nur möglich, wenn Wissenschaft von einzelnen Situationen abstrahiert. Daraus entsteht ein erheblicher Vorteil. Eine allgemeine Regel lässt sich mit unterschiedlichen Situationen verbinden. Allerdings handelt man sich damit auch Nachteile ein. Die Vielfältigkeit der Praxis lässt sich wiederum nicht auf die Anwendung von abstrakten Theorien reduzieren. Erfolgreiche Praxis geht ihrer eigenen Theorie voraus. Es gibt intelligente Handlungen ohne vorherige Prinzipien. Um andere Menschen zum Lachen zu bringen, muss man beispielsweise nicht eine Theorie über erfolgreiches «Witze erzählen» kennen. Deshalb kann Wissenschaft nicht den Anspruch erheben, direkt praxisanleitend zu sein (Schleiermacher 1983, 434; Schön 1987, 26; Bourdieu 1992, 101). Das Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern ist vielmehr erfahrungsgebunden, handlungsorientiert und situationsspezifisch organisiert. Kommunikation über die Praxis geht infolgedessen immer von je spezifischen Situationen aus. Intelligente Praxis ist nach diesem Verständnis nicht ein Stiefkind der Theorie. Theorie kann eine Handlung unter Umständen beeinflussen, nicht aber bestimmen. Empirische Beobachtungsdaten und die sich darauf stützenden objektiven Sozialwissenschaften können daher nur sehr begrenzt «wahre» Aussagen über Menschen machen. Soziale Prozesse können nicht vollständig objektiviert werden, wenn man am Anspruch festhalten will, menschliches Verhalten umfassend zu verstehen.

Dies ist im Übrigen nicht nur in der Erziehung so. Auch das Rechtssystem, dessen Gesetze möglichst eindeutig sein sollten, kennt dieselben Probleme. So befähigen juristische Kenntnisse noch lange nicht zu einem Richteramt. Ein Richter muss die vorgelegten Gesetze nach Massgabe des allgemeinen Gesetzes auslegen und verstehen. Eine richterliche Entscheidung beinhaltet einen schöpferischen Akt. Eindeutig voraussagbar aus dem Gesetz ist sie nicht. Professionelle Verantwortung ist auch in diesen Fällen nicht akademisch ableit- und herstellbar. Bezugsbasis ist das Vertrauen in die praktische Vernunftfähigkeit des Menschen.

- Handlungswissen hat sich im Alltag zu bewähren

Theorie orientiert sich am Wahrheitskriterium der Wissenschaften. Wahrheit wird durch methodische Programme gesichert. Die Wirklichkeit wird eher aspekthaft analysiert und in einzelne Elemente ausdifferenziert. Der Zweck liegt darin, neues, und zwar explizites Wissen zu schaffen. Explizites Wissen ist geistiges Wissen. Es lässt sich in formaler, systematischer Sprache weitergeben. Praxis hingegen entsteht in der jeweiligen Berufskultur durch «learning by doing». Dieses Wissen ist ganzheitlich und persönlich. Es handelt sich um situationsspezifisches Erfahrungswissen. Die entsprechenden Erfahrungen sind implizit (quasi körperlich) repräsentiert. Man könnte dies auch als «stummes Wissen» bezeichnen. Kinder beispielsweise lernen grammatikalisch korrektes Sprechen implizit beim Gebrauch der Sprache. Von diesem «natürlichen» Spracherwerb unterscheidet sich Sprachlernen in der Schule als Lernen expliziter Regeln. Auch Radfahrer halten ihr Gleichgewicht, ohne die notwendigen physikalischen Regeln ausdrücklich zu kennen. Implizit haben sie gelernt, jeden

auf tretenden Neigungswinkel durch eine Lenkbewegung in die Richtung des Ungleichgewichts auszugleichen (Neuweg 2002, 15). In ähnlicher Weise ist auch für psychologisches Handeln typisch, dass solch umfassendes, eben implizites Können gefordert ist, ohne dass man dabei die grundlegenden Zusammenhänge immer genau zu kennen braucht. Auch aus einer noch so respektablen Summe von wissenschaftlichem Detailwissen destilliert sich nicht automatisch heraus, was im praktischen Vollzug von zentraler Bedeutung ist: nämlich implizites Augenmass, Verhältnissinn, Ethos. Gütekriterium des Handlungswissens ist deshalb nicht die Wahrheit, sondern die Angemessenheit. Theorie ist nicht wertvoller oder besser als die Praxis. Theoretisieren ist eine Praxis unter anderen, man kann sich dabei intelligent oder dumm anstellen.

- Wissenschaftliche Erkenntnisse können sich widersprechen

Wissenschaftliche Erkenntnisse müssen der Kritik unterliegen. Um die Wahrheit soll man sich streiten. Dieses Vorgehen erlaubt eine differenziertere Sicht über den interessierenden Gegenstand. Deshalb soll man in der Wissenschaft versuchen, bestehende Theorien zu widerlegen beziehungsweise zu «falsifizieren». Daraus ergibt es sich von selbst, dass zu einem Sachverhalt vielfach widersprüchliche Erkenntnisse vorliegen. Dies führt dazu, dass mitunter sogar als selbstverständlich gehaltene Positionen plötzlich wieder problematisiert werden. So konnte kürzlich zwischen den Psychologen E. Thompson Gershoff (2002) und R. E. Larzelere (2000; 2001) sogar ein intensiver Disput über die elterliche Körperstrafe neu aufgerollt werden, wobei deutlich unterschiedliche Positionen vertreten worden sind. Auch die immer wieder propagierten offenen schülerzentrierten Lernformen scheinen keinesfalls zu besseren Leistungen zu führen, wie dies gelegentlich behauptet wird. Insbesondere Kinder aus unteren sozialen Schichten lernen mehr, wenn sie einem konventionellen Unterricht folgen können (Chall 2000). Derartige Widersprüche sind typisch für den wissenschaftlichen Diskurs. Nicht selten bestätigt sich das bekannte Bonmot, dass die Erkenntnisse von heute die Irrtümer von morgen sind. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler können sich diesen Luxus des Zweifels jedoch eher leisten als dies für diejenigen der Fall sein kann, die sich in der professionellen Praxis tagtäglich zu bewähren haben. Wissenschaft produziert abstrahiertes Wissen. Sie kann Abstand halten und agiert nicht unter dem Druck der Situation. In der Praxis handeln wir hingegen im «Jetzt». Entscheidungen müssten kurzfristig getroffen werden. Dabei sind wir existenziell gefordert. Forschung hilft bloss, sich dabei zu informieren und die Handlungen zu reflektieren. Dies setzt selbstverständlich voraus, dass Erfahrung und praktisches Wissen wenigstens teilweise explizit werden muss.

Nach dem zweiten Hauptgrund kann auch die Wissenschaft keine Gewissheiten konstruieren. Es gibt nicht zuerst ein bisschen Theorie des Wahren und Richtigen und dann ein bisschen Praxis, die daraus abgeleitet werden kann (Ryle 1969). Das Wahrheitskriterium, dem sich die Wissenschaften verpflichtet fühlen, verlangt primär, Erkenntnisse einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Wissenschaft kann Handlungen inspirieren, sie nährt aber auch den Zweifel. Wirksam wird sie eher im gegenseitigen Erfahrungsaustausch, der auch professionelles Wissen einschliesst.

1.3 Dritter Grund: Pädagoginnen und Pädagogen müssen vielfach in Bildern sprechen

Es ist in der Regel kein leichtes Unterfangen, praktisches Handeln explizit in Sprache zu übersetzen. Beispielsweise kann es einer Lehrerin oder einem Lehrer gut gelingen, eine Klasse zu führen; aber es ist manchmal schwer zu sagen, welche Gründe dafür massgebend sind. Auf der Suche nach diesem expliziten Wissen orientieren sich Pädagogen deshalb nicht selten an bildhaften Erziehungsvorstellungen oder so genannten Metaphern (Trembl 2000, 163ff.). Rousseau (1963, 108) etwa behauptet: «Die Pflanze wird durch Pflege aufgezogen, der Mensch durch Erziehung». Erziehung wird hier mit dem Garten- und Landbau verglichen. Die Pflanze ist im Samen schon enthalten und entwickelt sich aus ihm. So geht man auch in der Erziehung von einer keimhaften Anlage aus, die sich entfaltet. Eine direkte Einwirkung ist nicht vorgesehen. Die Pflanze kann lediglich durch Bewässern und Düngen zum Wachstum angeregt werden. Auch heute noch impliziert der Alltagssprachliche Gebrauch des Wortes «natürlich» eine Selbstverständlichkeit, über die man oftmals meint, nicht mehr diskutieren zu müssen. Würde man die eingangs erwähnte erfolgreiche Klassenführung folgerichtig mit der «natürlichen Autorität» der Lehrkraft erklären, wäre die Frage hingegen wohl nur oberflächlich geklärt. Ein damit verwandtes Bild ist dasjenige des Pädagogen als Führer oder sachkundiger Begleiter in einem unbekannten Land. Bei Comenius (1908, 146) findet sich diese Vorstellung, wenn er meint, dass Lehren nichts anderes sei, «als des Wissens unkundige zum Wissen führen; wie lernen Geführtwerden ist. Aber wer führt, geht voran; wer geführt wird, folgt.» In der aktuellen Diskussion wird oftmals von «Grenzen» gesprochen, die man Kindern und Jugendlichen setzen sollte. Es handelt sich um einen aus der Geographie entlehnten Begriff, der nun auf den erzieherischen Kontext übertragen wird.

Derartige Bilder sind nicht grundsätzlich falsch. Sie beinhalten durchaus einen wahren Kern. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Aussagen vermögen sie jedoch nur wenig Irritation auszulösen. Das schöne Bild vermag in seiner «Abwesenheit von Widerspruch» (Reichenbach 2003, 777) lediglich eine Scheinklarheit zu schaffen. Beispielsweise erfährt man, um das obige Beispiel nochmals aufzugreifen, erst am Ende des Weges, ob der Führer wirklich ein guter Führer war. So ist die Metapher des pädagogischen Führers durchaus ambivalent. Sie kann im Idealfall einen Lehrer meinen, der seine Autorität primär der freiwilligen Anerkennung seiner geistigen und charakterlichen Überlegenheit verdankt. Sie kann aber auch einen Pädagogen meinen, der seinen Führungsanspruch allein seiner Macht schuldet (Trembl 2000, 179). Auch die aus der Geographie entlehnte Vorstellung zum Grenzen setzen weist durchaus auf eine akute Problematik hin. Es werden jedoch keine Gesetzmässigkeiten formuliert, wie diese Grenzen definiert oder allenfalls «verteidigt» werden können. Die Wortwahl könnte somit lediglich Strafmassnahmen verschleiern, die man unverhüllt nicht mehr vertreten möchte. Die dabei verwendete Bildsprache mag oft unzureichend und unangemessen sein, dennoch kann sie die Reflexion und den Austausch in den Fällen fördern, wo klare begriffliche Zusammenhänge sprachlich nicht hergestellt werden können. So könnte man gemeinsam weiter denken, was mit «Grenzen setzen» genau gemeint ist.

Der dritte Hauptgrund, der für eine gegenseitige Verständigung spricht, liegt somit auch in der oftmals unpräzisen Sprache der Pädagogik. Bildhafte Vorstellungen können jedoch mit den Erfahrungen anderer Fachpersonen verglichen, präzisiert und somit eher für das eigene Handeln konkretisiert werden.

1.4 Sprachliche Verständigung als Grundlage zur Bewältigung beruflicher Herausforderungen

Die drei erwähnten Hauptgründe münden jeweils in eine gemeinsame Konsequenz. Sie besagt, dass Lehrkräfte bei der Bewältigung ihrer alltäglichen Aufgaben in erster Linie auf verlässliche Kommunikationsgemeinschaften angewiesen sind. Daher finden sie ihre berufliche Identität zuallererst in ihren sozialen Verhältnissen, ähnlich wie dies einleitend auch für die zu erziehenden Kinder und Jugendlichen behauptet worden ist. Im Verbund mit anderen Kolleginnen und Kollegen sollen sie sich über ihre Situation verständigen können. Verantwortung kann geteilt werden durch Kooperation und Konsultation. Grundlage dazu bildet die Gegebenheit, dass jedes pädagogische Feld ein Sinnzusammenhang ist, für den die Handlungsabsichten der Beteiligten konstitutiv sind. Diese Sinnhaftigkeit wird durch eine auf Gleichheit und Gegenseitigkeit abgestellte Kommunikation gesichert (Habermas 1968; Mollenhauer 1982). Ein Konsens muss durch Begründung angestrebt werden, zwischen den Lehrkräften selbst, aber auch zwischen Erziehenden und Erzogenen. Dieses Verständnis von Aufklärung ist nichts, was einem einzelnen Individuum zugeschrieben werden kann, sondern das, was aus dem Zusammenwirken debattierender Menschen entsteht, die laut Kant fähig sind, eigenständig zu denken. Bestimmte Kommunikationspartner werden dabei insbesondere für Junglehrpersonen eine bevorzugte Stellung einnehmen. Diese Personen können wir als Mentorinnen oder Mentoren bezeichnen. Sie haben in der beruflichen Qualifikation von Junglehrpersonen eine Schlüsselfunktion inne. Ihnen obliegt es, dafür zu sorgen, dass Ausbildungsstandards und erziehungswissenschaftliche Prinzipien in das Praxisfeld transformiert und kritisch reflektiert werden können (Wang und Odell 2002, 489f.). Konversation ist bei diesem Vorhaben zentral (Strong und Baron 2004). Deshalb beschäftigt sich das Konzept, das im Folgenden vorgestellt wird, primär mit dieser Grundkomponente. Die geforderte Konversation ist insbesondere in der Ausbildung von Lehrkräften anspruchsvoll, weil ein Ungleichgewicht besteht zwischen Praktikerinnen und Praktikern mit Erfahrung und so genannten Novizen. Es ist deshalb nicht unerheblich, welche fachlichen und sozialen Kompetenzen diese «bestimmten Kommunikationspartner» besitzen. Dazu kann dieses Buch einen Beitrag leisten.

1.5 Bemerkungen zum Begriff Mentoring

Für das Verständnis des Mentoringbegriffs ist seine Herkunft nicht unbedeutend. Mentor (oder Mentos) ist in der griechischen Mythologie der Freund des Odysseus. Er kümmert sich während der Irrfahrten des Königs um seinen

Sohn Telemach und wird zur emotionalen und intellektuellen Leitfigur des Jünglings. In dieser Eigenschaft wird er ein Vorbild für Erzieher und zum «Vater» des modernen Mentoring in Wirtschaft und Wissenschaft (Strasser und Schliesselberger 2000). Diese Herkunft des Begriffs kann jedoch zu Missverständnissen führen. Dies ist dann der Fall, wenn Mentorinnen und Mentoren mehr oder weniger als «weise» ältere Kolleginnen und Kollegen angesehen werden, deren Aufgabe darin besteht, unerfahrene Anfänger auf eine bestimmte Rolle vorzubereiten. Dieses hierarchische Verständnis von Mentoring wurde stark kritisiert, vor allem weil es sich an einem Defizitmodell orientiert und den Status quo zum Massstab nehme (Mullen 2005, 39). Alternative Vorstellungen verstehen Mentoring als eine globale förderliche Beziehung mit dem Ziel, die Entwicklung professionellen Handelns anzuregen. Nach diesem Verständnis verfolgt Mentoring den «Anspruch, dass das vermittelte Wissen in einer fruchtbaren Beziehung zum angestrebten Handeln steht und die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden in einem dialogischen Prozess der gemeinsamen Konstruktion des neuen Wissens abläuft» (Beck 2003, 52). Dieses Begriffsverständnis wird gegenwärtig als «Mentorship» (Mullen 2005) auf unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche ausgeweitet, und zwar immer dann, wenn es darum geht, modernen Herausforderungen in Bildung und Wirtschaft durch gemeinsames Lernen und gemeinsamen Austausch nachzukommen.

In ähnlichen Verwendungskontexten wird an Stelle von Mentoring vielfach auch von Coaching oder Training gesprochen. Tatsächlich bestehen zwischen den drei Bezeichnungen deutliche Überschneidungen. Auch in der Fachliteratur besteht darüber keine Klarheit. Beck (2003) hat einen hilfreichen Versuch unternommen, Mentoring, Coaching und Training dennoch voneinander abzugrenzen.

«Trainer und Coach sind Begriffe, die ursprünglich aus dem Bereich des Sports stammen und synonym für eine Person gebraucht werden, die einen Sportler begleitet, trainiert und betreut. Die beiden Begriffe sind auf Lehr-Lern-Verhältnisse übertragen worden, ohne klar zu unterscheiden, für welche Funktionen nun ein Trainer oder ein Coach verantwortlich ist. ... Der Begriff des Trainings (kognitives Training, Motivationstraining, Konfliktlösetraining) ist dank seiner ursprünglichen Bedeutung klar auf einzelne eingegrenzte Fähigkeitsbereiche oder gar einzelne Fertigkeiten und Handlungsformen bezogen. Coaching wird zudem mit dem Anspruch verbunden, sowohl Sachkompetenz als auch personale Kompetenz in lebendiger Synergie zu verbinden (Schley und Pool 2003). Dies ist die neue Qualität, die Coaching im Vergleich zu anderen Interventionsformen für sich in Anspruch nimmt» (a. a. O., 53). Es handelt sich dabei eher um eine zeitlich befristete, personenbezogene Einzelberatung mit dem Anspruch der Problemlösung (vergleiche Looss 1991). Mit dem Mentoring wird desgleichen ein Konzept verstanden, «das sowohl mit Training, als auch mit Coaching verwandt ist. ... Betrachtet man Mentoring als globale Interventionsmöglichkeit in der Entwicklung professionellen Handelns in der Aus- und Weiterbildung, so kann auf den einzelnen Ebenen des Verfahrens je nach Ziel und Dauer der Massnahme durchaus von Training oder Coaching gesprochen werden» (Beck 2003, 53f.). Darüber hinaus wird im Mentoring aber auch der Anspruch verfolgt, die berufliche Sozialisation generell zu begleiten (Mullen 2005, 1).

2 Beschreibung eines Modells zum differenzierten Mentoring

Nach den Annahmen in Kapitel 1 sind Lehrerinnen und Lehrer alles andere als ihres Glückes Schmied. Ein hilfreiches Mentoringmodell sollte deshalb vor allem der aufgezeigten strukturellen Offenheit des pädagogischen Handelns Rechnung tragen. Das heisst: Mentorinnen und Mentoren verfügen nicht über einfache Rezepte «wie's geht» und «wie man's richtig macht» oder wie man es schafft, gleichzeitig kreativ, kommunikativ, zeiteffizient, fachkompetent, motivierend und vor allem stressresistent zu sein. Sie sind deshalb eher herausgefordert, das Selbstvertrauen der Studierenden zu stärken und sie auf dem Weg in ihren Beruf zu unterstützen und zu begleiten. Doch dies allein genügt nicht. In einer Ausbildung muss trotz der genannten Vorbehalte auch Wissen zur Verfügung stehen, das sich mit einer gewissen Verbindlichkeit in eine alltägliche Problemlösesituation einbinden und reflexiv begründen lässt. Man kommt nicht weiter, wenn man ausschliesslich nur im Ungewissen sondiert und sich darauf beschränkt, erfolgreiche Zufälligkeiten aufzuspüren. Das bedeutet: Über bestimmte Massnahmen muss auch mehr oder weniger Gewissheit bestehen, und zwar, dass sie funktionieren können und dass man professioneller handelt, wenn man über die entsprechenden Kompetenzen verfügt. Diese beiden Haupterfordernisse haben zu unterschiedlichen Ausrichtungen und Konzeptionen von Mentoring in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geführt (Wang und Odell 2002). Zu beobachten ist einerseits eine Zentrierung auf die Person der Unterrichtenden. Andererseits existieren Ansätze, die sich aber auch an der Erreichung professioneller Standards orientieren. Nach der hier vertretenen Auffassung können Zielsetzungen zwar verschieden sein, trotzdem können sie sich ergänzen. In der unten stehenden Abbildung 2-1 wird ein so genanntes 3-Ebenen-Modell zum Mentoring (3EM) vorgestellt. Es orientiert sich an den genannten Grundvoraussetzungen und integriert unterschiedliche konzeptionelle Vorstellungen über Mentoring in eine Gesamtsicht. Reflexion schlägt dabei eine Brücke zwischen der Person und ihrem beruflichen Können.

2.1 Erläuterung zu den Gesprächsebenen im 3-Ebenen-Mentoring (3EM)

Die drei postulierten Mentoringebenen werden vorerst an einem Beispiel verdeutlicht. Im Anschluss daran werden sie theoretisch untermauert. Dabei ist zu beachten, dass sie in vielfältiger Weise miteinander verflochten sind, sich gegenseitig beeinflussen und nur in arbeitsanalytischer Absicht relativ deutlich zu unterscheiden sind.

Beispiel: Ein Student hat versucht, seine Klasse zu vermehrtem kooperativem Lernen anzuregen. Er ist damit weitgehend gescheitert und eröffnet dem Ausbilder, dass er auf derartige Versuche künftig eher verzichten wolle. Diese Erfahrung kann nun grundsätzlich auf den drei Handlungsebenen besprochen werden:

1. Ebene der konkreten Massnahmen: Hier könnte untersucht werden, ob vereinbarte Durchführungsstandards tatsächlich eingehalten worden sind (Bsp. Klarheit der Aufgabenstellung, Eignung der Aufgaben für kooperatives Lernen, etc.). Dabei handelt es sich um Indikatoren, die sich empirisch als effektiv erwiesen haben. Partiiell kann Gewissheit geschaffen werden.
2. Ebene des Hintergrundwissens: Hier wäre beispielsweise zu klären, über welche Voraussetzungen für kooperatives Lernen die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse verfügen, beziehungsweise nicht verfügen, und welche Gesichtspunkte kooperativen Lernens damit kompatibel sind und welche allenfalls nicht. Die Vorkommnisse können aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Das Resultat der Reflexion ist offen. Eine Verständigung ist aber nicht unwahrscheinlich.
3. Ebene des beruflichen Selbst: Hier wäre auf die möglichen Enttäuschungen des Studenten einzugehen, ihn über seine Wertvorstellungen und Ziele zu befragen und nach Strategien zu suchen, die dienlich sein könnten, sich mit kurz- oder mittelfristig ausbleibenden Erfolgen zu arrangieren.

Basis jeglichen Mentorings ist der konkrete Unterricht (Ebene 1 in Abbildung 2-1). Es ist die Ebene, auf der Lehrerinnen und Lehrer die meiste Kraft und Energie aufwenden, um im beruflichen Tun erfolgreich zu sein. Im obigen Beispiel wird auf dieser Ebene Scheitern deutlich. Es handelt sich dabei um die Sichtebeine des Unterrichts. Sie spiegelt gleichzeitig aber auch die innere Gedankenwelt einer Lehrerin oder eines Lehrers (Pallasch, Mutzeck et al. 1992, 206), die bei der Planung wegleitend gewesen ist. Diese inneren Gründe und Motive, die für eine Handlung angegeben werden, können auf Ebene 2 aufgegriffen werden. Es handelt sich dabei sozusagen um symbolische Planungskulissen, die vor unserem inneren Auge hin- und hergeschoben werden können. Aus diesen Überlegungen geht nicht hervor, was «besser» oder «schlechter» ist, sondern es geht unter anderem um die Frage, ob und wie die gesteckten Ziele sach- und altersadäquat erreicht werden können (a. a. O., 207). So könnte in obigem Beispiel nach Gründen für das Scheitern gesucht werden. Dieser auf die eigene konkrete Praxis zentrierte Blickwinkel kann ausgeweitet werden auf grundlegende didaktische Positionen, Lernkonzeptionen oder generelle Entwicklungen von Schule und Gesellschaft. Übertragen auf das erwähnte Beispiel könnte man sich mit der Bedeutung kooperativen Lernens in der Schule generell auseinandersetzen. Daneben sind auf einer dritten Ebene aber immer auch Selbstanteile der Lehrkräfte betroffen. Enttäuschungen oder unbewältigte Konflikte lassen sich nicht einfach unterdrücken. Sie beeinflussen die Persönlichkeit der Lehrkräfte oft nachhaltig. Allerdings wäre aber eine einseitige Fixierung auf negative emotionale Erlebnisse berufsbiografisch fatal. Auch Leistungen, die Erfolg gebracht haben, und gelungenen Transformationen wichtiger Anliegen in die Praxis wäre deshalb gebührend Aufmerksamkeit zu schenken. Erst diese positiven Erfahrungen leiten eine längerfristige Entwicklung ein, die zur Stabilisierung erfolgreicher Massnahmen führt und damit auch zur Freude im Beruf. Lernende befinden sich somit auf einer Entwicklungsreise, auf der sie der begleitenden Orientierung sowohl im Gelingen wie auch im Misslingen bedürfen (Aways, McEvan et al. 2003).

2.2

Theoretische Begründung der Gesprächsebenen im 3-Ebenen-Mentoring

Die erwähnten drei Ebenen lassen sich theoretisch auf drei Perspektiven beziehen, nach denen Lehrerhandlungen generell betrachtet werden können (vergleiche Handal und Lauvas 1987, 28). In Anlehnung an Habermas (1999) lassen sich mit diesen Ebenen unterschiedliche Quellen der Rationalität beziehungsweise Interessen des Erkennens verknüpfen. Im vorliegenden Modell, das in Abbildung 2-1 dargestellt ist, werden ihnen zusätzlich als geeignet erachtete spezifische Kommunikationsformen zugeordnet. Die Merkmale der verschiedenen Ebenen werden im Folgenden theoretisch untermauert.

- Ebene 1: Beobachtbarer Handlungsvollzug

Aspekte der Handlung: Die erste Ebene betrifft den konkret sichtbaren Handlungsvollzug. Auf dieser Ebene wird «Können» manifest (Ryle 1969), weil es der Beobachtung hier direkt zugänglich ist. Können ist die Vorstufe des praktischen Tuns. Es ist mit ihm verbunden, beruht aber zusätzlich auch auf einer multiplen Basis an Hintergrundwissen (Herzog 1995, 261). Was wir sehen, repräsentiert die innere Welt des Könnens.

Erkenntnisinteresse: Vorherrschend ist eine (teleologische) Rationalität des zweckrationalen Handelns (Habermas 1999, 109). Handelnde wollen in die objektive Welt eingreifen und wissen, was sie erreicht haben. Es gelten praxiswirksame (im weiteren Sinne technische) Regeln, die auf empirischem Wissen beruhen. Das Handeln wird somit unter instrumentellen Perspektiven beobachtet. Was ist erfolgreich, was nicht? Wegleitend ist eine Zweck-Mittel-Rationalität, nämlich das Bestreben, bei möglichst geringem Mitteleinsatz einen möglichst grossen Erfolg zu erzielen. Je nach Kontext lassen sich dabei wahrnehmbare Basis-Skills eher als geschlossen oder komplexere Verhaltensweisen eher als offen unterscheiden (Tomlinson 1998, 15). Geschlossene Skills haben wenig Kontext. Sie sind algorithmisch beschreib- und lernbar (z. B. «Einen verständlichen Kurzvortrag halten»). Offene, komplexere Verhaltensweisen haben mehr Kontext (z. B. kooperativen Unterricht adäquat einsetzen). Es handelt sich dabei um Handlungsweisen höherer Ordnung, die sich einer ausschliesslich instrumentellen Betrachtung entziehen.

Zugeordnete Gesprächsform: Die Gesprächsform orientiert sich an üblichen, für Ausbildungszwecke jedoch adaptierten Feedbackregeln (vergleiche Antons 1996). Feedback informiert über erfolgreiche und weniger erfolgreiche Konsequenzen der Handlung. Aufgrund der unsicheren Resultate erzieherischen Handelns sind angehende Lehrkräfte auf stützende Hinweise über die Wirkung ihrer Massnahmen angewiesen.

Rolle der Beteiligten: Die Mentorperson informiert über das Können aus ihrer Sicht. Ihre Rolle ist eher aktiv. Die Haltung der unterrichtenden Person ist vorerst diejenige der Zuhörenden.

Die einseitige Beachtung der Zweck-Mittel-Rationalität kann aus den in Kapitel 1 genannten Hauptgründen jedoch nicht zu weit getrieben werden.

Diese Sichtweise entspräche einem naiv verkürzten Unterrichtsverständnis. Die alltägliche Berufsleistung der Lehrerinnen und Lehrer würde in einem falschen Licht erscheinen, wenn sie einseitig nur nach Effizienzkriterien beurteilt würde. Wenn wir verstehen wollen, was sich in unserer Welt abspielt und nicht einfach nur überleben wollen, dann ist es wichtig, nicht nur das ernst zu nehmen, was uns kurzfristig Nützen bringt. Diese Ausweitung wird auf Ebene 2 durch die Hinzunahme des Hintergrundwissens über eine Handlung geschaffen.

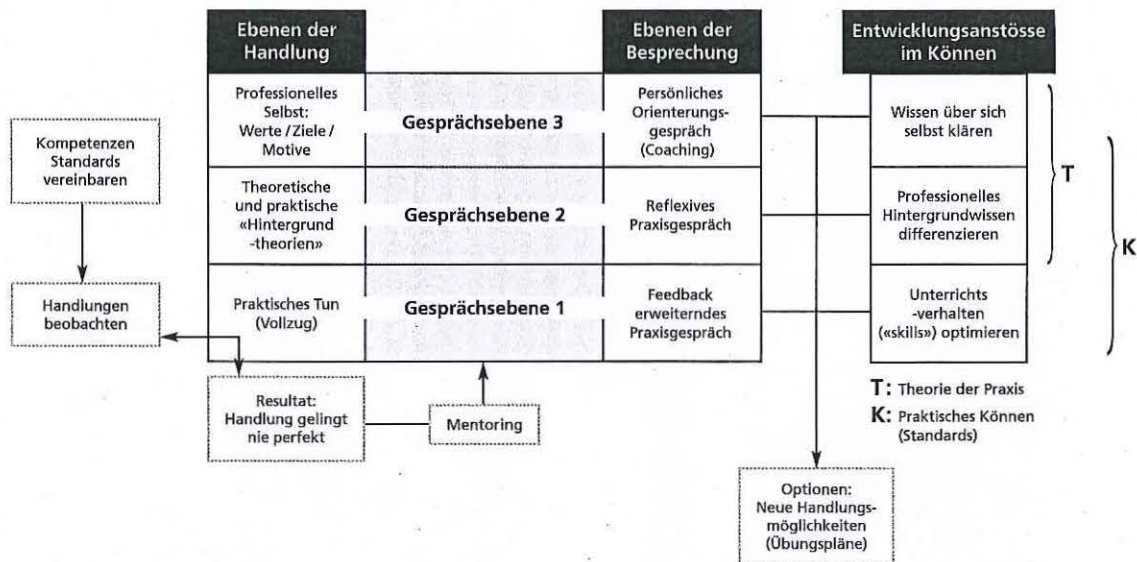


Abb. 2-1: Modell des 3-Ebenen-Mentoring (3EM)

- Ebene 2: Hintergrundwissen

Aspekte der Handlung: Die zweite Ebene betrifft das Wissen über Zusammenhänge des Handelns. Es handelt sich um Wissen, das mehr oder weniger losgelöst von der konkreten Tätigkeit existiert. Sein Verhältnis zur Handlung ist kompliziert, dennoch steht es zu ihm in enger Verbindung (Kolbe 2004, 207). Dieses Wissen integriert verschiedene Wissensformen. Es ist als Regelwissen, beispielsweise als erziehungswissenschaftliches Wissen, Fallwissen oder auch als subjektive Theorie (Shulmann 1986; Shulmann 1987; Wahl 1991) nur zum Teil verfügbar. Ein Grossteil dieses Wissens ist eher im Handeln und nicht im Bewusstsein zugänglich (Herzog 1995, 262). Es ist Teil des Könnens und von diesem nur analytisch zu trennen. Ryle (1969, 26ff.) unterscheidet in vergleichbarer Weise «Können» («knowing how») und «Wissen» («knowing that»). Die Verfügbarkeit über Hintergrundwissen stellt noch nicht Können im Sinne der Bewältigung konkreter Handlungssituationen dar. Weil es losgelöst von der Tätigkeit existiert, muss es jeweils neu kontextualisiert werden.

Erkenntnisinteresse auf Ebene 2: Die Rationalität auf dieser Ebene ist darauf ausgerichtet, Situationen aus einer praxisbezogenen Verwendungsperspektive zu interpretieren (Kolbe 2004, 219). Handelnde versuchen, zu beschreiben und zu begründen, warum sie so und nicht anders handeln und wie die Dinge der objektiven Welt zusammenhängen. Es geht um die reflexive Repräsentation des eigenen Tuns und um seine potenzielle Rechtfertigung (Habermas 1999, 107).

Zugeordnete Gesprächsform: Das zugeordnete reflexive Praxisgespräch zielt auf Verständigung über das Erklärungs- und Begründungswissen. Reflexion soll zu einer Ausdifferenzierung des Hintergrundwissens beitragen. Die Realität wird dabei unter dem Anspruch untersucht, gemeinsam neues Verwendungswissen zu generieren. Mentorperson und unterrichtende Personen versuchen, dem Handeln gegenseitig genauer auf die Spur zu kommen und die oftmals verwirliche Situation zu klären, wer (Lehrkraft, Schüler, Schulaufsicht, etc.) auf welche Weise und in welchem Ausmass am Zustandekommen eines zu beurteilenden Sachverhaltes beteiligt ist.

Rolle der Beteiligten: Die Mentorin/der Mentor und die unterrichtende Person befinden sich in einem interaktiven kognitiven Austausch. Der gegenseitige Einfluss ist idealerweise mehr oder weniger ausgeglichen.

Der Austausch auf diesen beiden Ebenen kann sich an vereinbarten Beobachtungsstandards orientieren, die Wissen und praktisches Tun gemeinsam beinhalten (Oser 1997). Es handelt sich dabei um funktionale Anforderungen, die notwendig sind, um einen Beruf kompetent auszuüben. Die damit verbundenen Herausforderungen können sowohl Anlass zur Berufszufriedenheit sein, aber bekanntermassen auch zu ganz erheblichen Belastungen führen (Day 1999). Der Beruf der Lehrerin und des Lehrers erfordert ständiges Lernen und konfrontiert die Rollenträger mit permanenten persönlichen Entwicklungsaufgaben. Ausbildungen müssen infolgedessen dazu beitragen, das berufliche Selbst mit zu entwickeln (Bauer 1998). Dieses Anliegen wird auf Ebene 3 angegangen.

- Ebene 3: Berufliches Selbst¹

Aspekte der Handlung: Ebene 3 betrifft das berufliche Selbstverständnis von Lehrkräften. Weil ihr Handeln nie sicheren Erfolg zeitigen kann, erleben sie häufig Enttäuschungen. Deshalb sind sie als Person ständig herausgefordert. Auf dieser Ebene setzen Lehrkräfte Ziele deshalb nicht in erster Linie für die Schülerinnen und Schüler, sondern für sich selbst. Sie sind damit Gegenstand der Selbstwahrnehmung. Darunter wird in Anlehnung an Bauer (1998, 344) ein Bewusstsein verstanden, das die persönlichen Entwicklungsaufgaben steuert, die jedem künftigen Pädagogen gestellt sind.

Erkenntnisinteresse: Auf dieser Ebene interessiert das Verständnis «über mich selbst». Diese Selbstbeobachtung hat überprüfende Funktion. Sie sollte nicht dazu führen, sich auf Unzulänglichkeiten zu fixieren. Es geht dabei nicht primär um Qualifizierung, sondern um Subjektwerdung. Konkret bedeutet dies u. a.:
- sich als Veränderungsprojekt zu verstehen und entsprechend zu handeln,
- eigenes Lernen und Handeln gemäss dem eigenen Lebensentwurf reflektiert zu begleiten.

Die persönliche Lebensgeschichte wird dabei mit derjenigen der Ausbildung beziehungsweise im Beruf verflochten (Habermas 1999, 106).

Zugeordnete Gesprächsform: Bedeutung für diese zielorientierte Begleitung und Anleitung hat heute der Begriff des Coaching erhalten (Buhrn und Roloff 2002, 92ff.). Er umfasst ein breites Spektrum von Gesprächen von der Beratung bis hin zur Supervision und zum Coaching. Im vorliegenden Fall wird der Begriff «Coaching» auf ein personenbezogenes Orientierungsgespräch begrenzt. Der Prozess der Auseinandersetzung mit sich selbst kann nicht gelingen, wenn man nur um sich selbst kreist, sondern er setzt die Auseinandersetzung mit dem anderen voraus (Geissler 1996, 259f.). Deshalb haben Mentorinnen und Mentoren hier eine zentrale Bedeutung. Es geht um eine zwischenmenschlich geteilte Lebenswelt, wo man sich verständigt über Normen, Wertvorstellungen und Lebensentwürfe.

Rolle der Beteiligten: Die Studierenden müssen in diesem Prozess einen «sense of ownership» der Entscheidungsprozesse erleben. Der Einfluss der Mentorperson ist deshalb eher non-direktiv und unterstützend. Die unterrichtende Person ist vor allem aktiv.

Persönliche Anteile werden nur dann angesprochen, wenn sie sich im Rahmen der Ausbildung auf der methodisch-didaktischen Ebene ergeben oder erschliessen lassen. Dabei ist ein Unterschied zu Beratungssituationen, die in der Regel Parallelen zu therapeutischen Prozessen haben, zu beachten. In einer professionellen Ausbildungskultur ist die Autonomie der Klienten begrenzt. Eine öffentlich finanzierte Ausbildung hat sich auch an bestimmten professionellen Ausbildungsstandards und ihren Qualitätsnormen zu orientieren, die sie nicht gefährdet sehen möchte und deshalb immer mit zu beachten hat.

¹ Dieser von Bauer (1998) verwendete Begriff mag zwar wenig präzise sein. Allerdings eröffnet er Anschluss an Entwicklungsaufgaben, die die Person in ihrem So-Sein betreffen und nicht lediglich einzelne berufliche Kompetenzen kennzeichnen.

- Fazit zu den drei Ebenen

Insgesamt lassen sich die drei Ebenen als zunehmend verallgemeinertes Kompetenzvermögen (Trembl 2000, 115) auffassen. Auf Ebene 1, in der Welt des Tuns, werden konkrete («Skills») bearbeitet, die mehr oder weniger Kontext haben können. Lernfortschritte können an relativ konkreten Kriterien festgemacht werden. Auf Ebene 2 geraten nicht beobachtbare, regelhafte, innere Handlungsvoraussetzungen ins Blickfeld, die losgelöst von der konkreten Situation existieren können. Lernfortschritte sind in erheblichem Masse mit dem eigenen subjektiven Berufswissen verknüpft und somit nicht eindeutig bestimmbar. Schliesslich wird auf Ebene 3 das allgemeine Kompetenzvermögen in Form von Überzeugungen beziehungsweise «beliefs» (vergleiche Trautmann 2005) oder übergeordneten Zielsetzungen und Fähigkeiten angesprochen, die sich individuell erst längerfristig stabilisieren. Kurzfristig ist die Wirkung dieser Entwicklungsanstösse wohl nur schwer zu erkennen.

Im Allgemeinen bewegen sich Lehrkräfte mehrheitlich auf der unteren Ebene der konkreten Unterrichtsplanung und Durchführung und wenden weniger Zeit auf für reflexive Tätigkeiten auf den beiden höheren Ebenen (Day 1993, 85). Dieser Befund ist eine Herausforderung für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, und zwar weil angenommen werden kann, dass gezielte Gesprächsformen auf allen drei Ebenen Entwicklungsanstösse auslösen können. Die Effekte dieser Massnahmen sind auf den drei Ebenen aber nicht in gleicher Weise nachweisbar. Mögliche Wirkungsannahmen werden in den Kapiteln 4, 5 und 6 für jede Gesprächsform deshalb vor allem theoretisch zusätzlich begründet und für die praktische Umsetzung zugänglich gemacht.

2.3 Die Orientierung an Kompetenzen und Standards im 3-Ebenen Mentoring

Die Wahrnehmung der Unterrichtsrealität in der Praxis sollte sich an vereinbarten Kompetenzen und Standards der Ausbildung orientieren. Dies ist notwendig, damit Ausbildungsprogramme eine gewisse Verlässlichkeit garantieren und ihre Anforderung offen legen. Im Weiteren wird damit auch eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis hergestellt.

2.3.1 Zur Begrifflichkeit: Kompetenzen und Standards

Unter den *Kompetenzen* werden die berufsbezogenen Fähigkeiten einer Person verstanden. Eine tragfähige Definition des Kompetenzbegriffs ist in der Expertiseforschung entwickelt worden. Es geht dabei um Leistungen in einem bestimmten Bereich, der als «Domäne» bezeichnet wird. Neben kognitiven Merkmalen gehören auch motivationale und handlungsbezogene Merkmale zum Kompetenzbegriff (vergleiche Klieme, Avenarius et al. 2003).

Mit einem *Standard* soll der Ausprägungsgrad notwendiger professioneller Handlungskompetenzen erfasst werden können. Es handelt sich um einen Massstab, inwieweit eine Person einen Standard erfüllt oder nicht. Den Begriff des Standard hat Oser (1997) vorgeschlagen.

In die Beschreibung von Kompetenzen und in die Definition von Standards gehen empirische und normative Prämissen mit ein. Oser hat vier Kriterien vorgeschlagen, wie Standards erreicht werden können: Theorie, Empirie, Evaluation und Ausführbarkeit. Danach eignen sich Studierende die theoretische Basis des Unterrichtens an. Sie kennen die zugehörigen Forschungsergebnisse, üben unter Anleitung, verbessern sich systematisch und reflektieren ihre Handlungsergebnisse. Diese Verbesserung kann über die drei genannten Gesprächsebenen im Mentoring angeregt werden.

2.3.2 Beachtung des Entwicklungsstands der Lernenden

Es leuchtet unmittelbar ein, dass das professionelle Wissen Studierender zu Beginn einer Ausbildung auf eine andere Art und Weise organisiert ist, als dies bei fortgeschrittenen Studierenden der Fall ist. Dennoch wäre es verfehlt, anzunehmen, dass die Kompetenzen von Studierenden mit gleicher Studiendauer und identischem Studienprogramm ähnlich ausgeprägt sind. Die Entwicklung im Rahmen einer Ausbildung und übrigens auch in den ersten Berufsjahren verläuft nämlich überhaupt nicht linear. Berufliche Fähigkeiten entwickeln sich im Verlaufe eines längeren Prozesses über mehrere Stufen hinweg. So konnten Calderhead und Shorrock (1997) mit einer gewissen kritischen Distanz zu gängigen Stufenkonzepten in der Lehrerbildung (Kagan 1992; Huberman 1995; Feiman-Nemser und Remillard 1997) aufzeigen, dass auch in einer Ausbildung wohl bestimmte Phasen durchlaufen werden. Dies betraf jedoch nur einen Teil der Studierenden. Bei anderen war dies überhaupt nicht der Fall. Vielmehr scheint es so zu sein, dass vergangene Erfahrungen, persönliche, individuelle Voraussetzungen und der Ausbildungskontext gemeinsam einen dynamischen Prozess bilden, der zu unterschiedlichem Berufswissen hinführt (Uhlenbeck, Verloop et al. 2002). Phasen- oder Stufenmodelle können als Heuristiken somit mehr oder weniger hilfreich sein. Sie besagen, dass das Professionswissen zu Beginn der Ausbildung eher starr organisiert ist. Im Zentrum stehen Fragen zur eigenen Person und zur Klassenführung. Gewünscht werden eher Rezepte. Erst in späteren Phasen entwickelt sich eine analytische Haltung, die sich mehrheitlich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert und es ermöglicht, auf Vorkommnisse flexibel zu reagieren. Eine wesentliche Voraussetzung dazu sind stabilisierende Übergänge, wo die Gewissheit wachsen kann, dass bestimmte Fertigkeiten beherrscht werden (Feiman-Nemser und Remillard 1997). In der untenstehenden Tabelle 2-1 werden die beiden äussersten Pole des Berufswissens einander gegenübergestellt und mit Kriterien für den passenden Einfluss im Mentoring konfrontiert (Rosenshine und Meister 1992; Brophy 2004).

Tab. 2-1: Professionswissen und passendes Mentoring

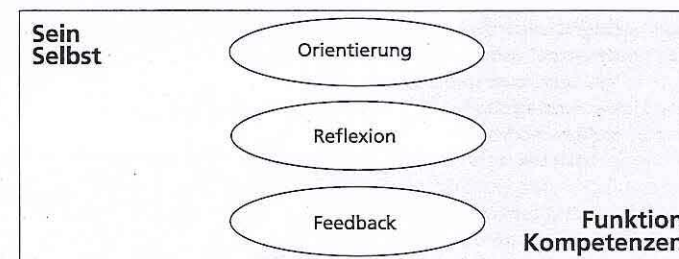
Kriterien für das Mentoring	Professionswissen	
	A - starr organisiert	B - stabilisiert → C - flexibel organisiert
Verwendete Begriffe	Konkret	Abstrakt
Vorgespräche und Tipps	Häufig notwendig	Nur selten notwendig
Komplexität der Aufträge	Illustration und Imitation erwünschter Verhaltensweisen; Erreichbare Lernschritte vorsehen	Ganzheitliche, komplexe Problemstellungen; Unterstützung minimieren
Feedback und Reflexion	Häufiges, an konkrete Beispiele gebundenes Feedback; Orientierung an der Erfahrungswelt der Mentorin / des Mentors	Reflexion ist auf mehrperspektivische erzieherische Problemstellungen bezogen.
Orientierungsgespräch	Relativ häufig und auf die Person in spezifischen Situationen bezogen	Ermütigung von Selbstanalyse und Selbstkritik

Die beiden dargestellten Positionen des Mentorings in Tabelle 2-1 betreffen einerseits Beginnende und andererseits Fortgeschrittene. Sie lassen sich deshalb relativ deutlich abgrenzen. Heikler dürfte es sein, passende Massnahmen für Zwischenstufen zu treffen, etwa dann, wenn sich bestimmte Kompetenzen bereits stabilisiert haben. Im Weiteren kann man davon ausgehen, dass Wissen und Können je nach Situation variieren. So ist es beispielsweise möglich, dass Studierende über ausreichende Kompetenzen verfügen, lernwirksamen Gruppenunterricht durchzuführen, aber mit individualisierenden Massnahmen noch Mühe bekunden. Daher ist es notwendig, dass Mentorinnen und Mentoren vorerst gemeinsam mit den Studierenden den jeweiligen Entwicklungsstand klären. Diese Abmachungen ermöglichen es ihnen eher, je nach Person und Situation einen angemessenen Mix aus den Stützmassnahmen in Tabelle 2-1 zu praktizieren (s. auch Übungsplan in Kapitel 4.6.1). Es kann in einem qualifizierten Mentoring infolgedessen nicht lediglich darum gehen, die jeweils passende Gesprächsebene zu wählen. Auf den jeweiligen Ebenen sind auch Kompetenzziele zu bearbeiten, die dem Entwicklungsstand der Lernenden angemessen sind. Am Ende einer Ausbildung müssen aber bestimmte Kompetenzen erworben sein, deren Ausprägungsgrad anhand definierter Standards ermittelt wird.

2.4 Beachtung ausbildungsethischer Verpflichtungsaspekte im 3EM-Modell

Die drei Gesprächsformen lassen sich als Elemente in ein Spannungsfeld zwischen Selbst-Sein und Funktion einordnen. Das Spannungsfeld in Abbildung 2-2 meint, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht nur Professionalität haben müssen, sondern auch als Persönlichkeiten in ihrem Selbst-Sein gefordert sind und dabei Anspruch auf Unterstützung haben. Wäre dies nicht der Fall, dann würden sich Subjekte nur im konkreten «Gebrauch» konstituieren und nicht auch als identische Wesenheit (Fink 1992, 123).

Abb. 2-2: Gesprächsformen im Spannungsfeld zwischen Funktion und Selbst



In diesem Spannungsfeld dürfte sich das Feedbackgespräch eher an der Funktion orientieren. Die Gesprächsellipse in Abbildung 2-2 liegt infolgedessen grösstenteils im Funktionsfeld. Im Zentrum steht hier das Interesse an der eigenen Wirksamkeit. Die Ausrichtung auf Selbstwirksamkeit hat aber auch persönlichkeitsrelevante Anteile im Blick. Aus diesem Grunde wurde der Trennstrich zwischen Funktion und Selbst in Abbildung 2-2 nicht als Diagonale gezeichnet, welche die gegenüberliegenden Ecken verbindet. Das reflexive Gespräch beinhaltet ebenfalls funktionale Elemente, die aber auch implizit subjektiv stark verankert sind. Dieses subjektive Wissen soll weiter entwickelt und differenziert werden. Die beiden Feldanteile dürften sich hier in etwa die Waage halten. Schliesslich steht im Orientierungsgespräch das Selbst im Zentrum, ohne dass aber der Blick auf die Funktionen der Professionalität ganz aufgegeben würde. Der grössere Teil der Ellipse liegt jedoch im Feld des Selbst.

Unter Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern ist dagegen nicht selten die Sicht vorherrschend, dass in Unterrichtsbesprechungen vor allem nicht-direktive Gesprächssituationen zu schaffen seien (vergleiche Herzog 1995). Nur dies, so wird argumentiert, ermögliche einen Dialog mit den Studierenden, welcher der Selbstreflexion förderlich sei. Empirisch lässt sich diese programmatische Forderung auch im Gesprächsverhalten aufdecken, das Mentorinnen und Mentoren pflegen (Strong und Baron 2004). Diese Handlungsweise hat jedoch zur Folge, dass die Selbstanteile des dynamischen Feldes in Abbildung 2-2 dominieren. Wenn primär die Erfahrungswelt der Person im Zentrum steht und funktionale Anforderungen eher indirekt, aus einer personenbezogenen Perspektive angesprochen werden, ist die kritische Frage berechtigt, inwieweit Ausbildungspersonen Verantwortungsanteile delegieren. Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche sind in Ausbildungen, die zu Diplomen führen, anders gelagert als in Beratungssituationen, die eher therapeutischen Ansätzen verpflichtet sind (s. auch die Bemerkungen zum Orientierungsgespräch). Eine Mentorin oder ein Mentor kann nicht nur anstreben, was Kandidatinnen oder Kandidaten für vernünftig halten. Ausbilderinnen und Ausbilder haben ihrerseits rational legitimierbare Ausbildungsziele, die sie nicht gefährdet sehen wollen, und sie haben die Macht, diese durchzusetzen. Dabei haben sie selbstverständlich den Ausbildungs- und Entwicklungsstand der Studierenden in Betracht zu ziehen.

Grundständige Ausbildungsgänge sind, wie Erziehung generell, nicht herrschaftsfrei (Weber 1976, 28). Diese Herrschaft ist legitimiert durch den Auftrag, Qualität zu erhalten. Teile der Verantwortung werden möglicherweise delegiert, wenn Nicht-Direktivität die Interaktion dominiert. Die drei Gesprächsformen und auch ihre inhaltliche Ausgestaltung können somit eher die Person oder ihre standardbezogene Funktion ins Zentrum rücken. Damit stellt sich die Frage, wie dieses Spannungsfeld verantwortungsvoll auszubalancieren ist. Welche Richtlinien können hiezu herangezogen werden?

Bei der Beantwortung dieser Frage kann man davon ausgehen, «dass Verantwortungen unterschiedliche inhaltliche Kerne haben, die unterschiedliche präskriptive Ausrichtungen darstellen» (Oser 1998, 98). Oser bezeichnet diese inhaltlichen Kerne als «Hauptverpflichtungen» oder als «Verpflichtungsaspekte», die in konkreten Situationen jedoch konfliktieren und gegeneinander ausbalanciert werden müssen. Es sind dies: a) Fürsorglichkeit, b) Wahrhaftigkeit, c) Gerechtigkeit. Konflikte zwischen unterschiedlichen Kernen finden innerhalb einer Person oder zwischen zwei Personen statt. Im vorliegenden Modell wird deshalb ein «realistischer Diskurs» zwischen zwei Personen als grundlegend favorisiert. Dieser unterscheidet sich von nicht-direktiven Ansätzen dadurch, dass ihm der Umgang mit diesem Ungleichgewicht inhärent ist. Im Folgenden werden die drei Verpflichtungsaspekte nach den Angaben von Oser (1998, 43ff.) dargestellt.

- Fürsorglichkeit bedeutet:

Die Ausbildungsperson ist darauf bedacht, das Wohl des Lernenden in den Vordergrund zu stellen. Sie bezieht Konsequenzen ihres Handelns für diese mit ein, schätzt das Risiko eines Scheiterns in der Zukunft ab und zieht dieses in Betracht. Wer auf das Wohl achtet, hat die Zukunft der betroffenen Person im Auge. Diese Haltung ist vereinbar mit Konzepten, die sich auf Begriffe wie Reversibilität oder Nicht-Direktivität stützen.

- Wahrhaftigkeit bedeutet:

Die eigene Überzeugung wird nicht zugunsten einer der beiden anderen Verpflichtungsaspekte oder anderer, beispielsweise instrumenteller Überlegungen aufs Spiel gesetzt. Zugleich muss im Einklang mit den eigenen Wertvorstellungen eine Entscheidung getroffen und gehandelt werden. Aufrichtig handeln Sprechende, wenn sie Meinungen und Überzeugungen wiedergeben, die ihren Meinungen und Überzeugungen tatsächlich entsprechen, dies besonders im Hinblick auf die Interpretation dessen, was ein Partner in einem gemeinsamen Gespräch vorbringt.

- Gerechtigkeit bedeutet:

Nicht die Bedürfnisse des einzelnen, sondern die Austauschbarkeit der Bedürfnisse über Personen hinweg und damit die Regelung der Geltungsansprüche unterschiedlicher Personen ist angesprochen. Die Beurteilung des mir Anvertrauten wird zur Beurteilung von anderen Personen in Beziehung gestellt. Alle Beteiligten sollen gleich, ihren Ansprüchen oder ihren Verdiensten gemäss be-

handelt werden. Wenn man im hier vorliegenden Fall gerecht handeln will, dann sind die Konsequenzen des unterrichtlichen Handelns für die aktuell oder künftig betroffenen Schülerinnen und Schüler jeweils ebenfalls in Rechnung zu stellen. Unterricht wird ja nicht in erster Linie zu dem Zweck veranstaltet, dass Lehrkräfte sich entfalten, sondern dass die Schülerinnen und Schüler etwas lernen. Die Frage lautet dann: «Wer ist von den wahrgenommenen Handlungen in welcher Weise betroffen?» Je höher die Zahl der von bestimmten Handlungen Betroffenen ist, desto unübersehbarer sind die Wirkungen dieses Handelns. Daraus leitet sich ab, dass auch der deutliche Verweis auf rational legitimierbare Ausbildungsziele angezeigt ist, und zwar dann, wenn diese den Auftrag konkretisieren, Unterrichtsqualität zu garantieren. Dies ist dann der Fall, wenn den Lernenden Ausbildungsziele als bedeutsam für die Arbeit mit künftigen Schülerinnen und Schülern plausibel gemacht werden können. Auch die Verfügbarkeit über dieses deklarative Zusammenhangswissen ist eine unabdingbare Voraussetzung jedes ethisch relevanten Handelns im Unterricht (Weber 1968, 498). Gibt man diesen Anspruch auf, wird Wissenslimitierung zur tolerierbaren Alternative erhoben.

Die gleichzeitige Berücksichtigung dieser drei Verpflichtungsaspekte führt nach Oser (1998, 45) nun stets zu Widersprüchen oder zu Antagonismen. Herkömmliche Beratungskonzepte blenden diesen Sachverhalt meist aus. Die Zentrierung auf eine Person ist nahezu alleinige Richtschnur. Folgt man den von Oser propagierten ethischen Verpflichtungsaspekten, dann sind die stets auftretenden Entscheidungssituationen jedoch weit konfliktreicher. In den erwähnten Gesprächsfeldern müssen somit Ansprüche von Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit und Fürsorge wahrgenommen und ausbalanciert werden. Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen:

Soll ich gegenüber einem Studenten, dessen Übung einen gesamthaft negativen Eindruck hinterlassen hat, alle Mängel erwähnen? Handle ich nicht fürsorglich, wenn ich dies tue? Ich könnte ihn demotivieren und sein Entwicklungspotenzial beeinträchtigen. Bin ich aufrichtig, wenn ich etwas verschweige, was ich als wichtig erachte? Ich könnte ihm wichtige Informationen vorenthalten. Handle ich gerecht gegenüber den Schülerinnen und Schülern, die sich möglicherweise massgeblicher Lernchancen beraubt sehen, wenn sie von diesem Studenten unterrichtet werden?

Die Art, wie Mentorinnen und Mentoren die Balance zwischen diesen Verpflichtungsaspekten herstellen, wird zum zentralen Kriterium ihrer beruflichen Ausbildungsmoral. Kriterien zur Beurteilung eines Sachverhaltes oder einer Handlung ergeben sich nämlich nicht aus dem zu beurteilenden Gegenstand. Sie sind vielmehr das Resultat eines Entscheidungsprozesses der Beteiligten. Das bedeutet nicht, dass sie willkürlich zustande kommen müssen. Qualitätskriterien und die Anwendung dieser Kriterien sind aber Gegenstand subjektiver Verständigung. Das kann nach konsensfähigen Regeln unter Umständen durchaus kontrovers geschehen. Die drei im Modell erwähnten Gesprächsformen können diesen Prozess strukturieren (s. Kapitel 4, 5 und 6). Der jeweilige Entscheid für eine Gesprächsform sowie deren Ausgestaltung unterliegen somit nicht ausschliesslich pragmatisch-technischen Gesetzmässigkeiten. Auszubalancieren sind auch widersprechende Verpflichtungsaspekte, und zwar dann, wenn es für beide Partner darum geht, Verantwortung für notwendige Entwicklungsanstösse zu übernehmen.

2.5 Zur Wahl der Gesprächsebenen im Mentoring

Die Begleitung durch Mentorpersonen hat auf allen drei Gesprächsebenen das Ziel, die Entwicklung professioneller Kompetenz zu fördern. Mentorpersonen müssen sich bei diesem Vorhaben somit erstens Klarheit verschaffen, welche Handlungsebene sie im Gespräch fokussieren möchten. Welcher Gesprächstyp jeweils dominiert, ist a priori nicht zu entscheiden. Mentorpersonen sind daher gefordert, ihre Beobachtungen zu prüfen, inwieweit sie für die einzelnen Ebenen relevant sind. Bevor sie ein Nachgespräch beginnen, ordnen sie wichtige Beobachtungsdaten den drei Ebenen zu. Ihre Gesprächsführung richtet sich dann nach dieser Klassifikation (s. Tabelle 3-3 in Kapitel 3). Dasselbe gilt für die Aussagen der Studierenden, wenn sie ihre Erfahrungen zur gehaltenen Lektion äussern. Es ergeben sich die folgenden Vorgehensschritte:

- (1) Unterrichten/Beobachten
- (2) Klassifizieren der Beobachtungsdaten
- (3) Rückschau der unterrichtenden Person
- (4) Entscheid für Gesprächsebenen (anschliessend Vorgehen gemäss Lernzyklen in Kap. 4, 5 und 6).

Schritt 4 besagt: eine Klasse von Ereignissen wird über Feedback rückgemeldet und in der Regel nur weiter besprochen, wenn Klärungsbedarf besteht. Andere Ereignisse werden gemeinsam analysiert. Unter Umständen muss auch die persönliche Steuerungsebene durch ein Orientierungsgespräch angesprochen werden. Bei alldem werden sie sich auch durch berufsethische Richtlinien leiten lassen und dabei auch den Entwicklungsstand der Studierenden zu berücksichtigen haben. Die auf den drei Gesprächsebenen ausgelösten Denkanstösse sollten sich nacheinander ablösen und nicht unspezifisch vermischt werden. Die verschiedenen Entwicklungsziele verlangen eine jeweils adäquate Behandlung im Gespräch.

In diesem Zusammenhang ist auch auf die Bedeutung der Vorgespräche hinzuweisen (Staub 2004, 130f.). Nach Staub «kommt der Unterrichtsvorbesprechung eine ebenso grundlegende Bedeutung zu wie der nachfolgenden Unterrichtsreflexion» (a. a. O., 130). Grundsätzlich gelten für die Vorbesprechung dieselben Gesprächskategorien (vergleiche Strong und Baron 2004). Allerdings beschränkt sich das Können in diesem Fall auf die Planung von Unterricht. Die Unterrichtsvorbereitung dient den beiden Interaktionspartnern dabei zur Verständigung über Lektionsziele, Lektionsplan sowie Gestaltungsüberlegungen. Meist verfügt die unterrichtende Person bereits über einen Entwurf, der zur Grundlage des Lektionsplans wird (a. a. O., 131). Dazu kann wenn notwendig Feedback gegeben werden. Meist wird wohl eine gemeinsame Reflexion stattfinden, die auch Anstösse für den weiteren Verlauf des Unterrichts enthalten kann (a. a. O., 131). In reflexiven Vorbesprechungen können Mentorpersonen ihr Wissen für die Gestaltung des Unterrichts ebenfalls einbringen. Reflexion in der Vorbereitung kann somit auch auf die konkrete Gestaltung Einfluss nehmen. Feedback gibt dagegen auch hier eher Aufschluss über realisierte Ansprüche an die Planung. Auch in Vorbesprechungen kann bereits die personale Ebene 3 angesprochen werden, z. B. wenn Unsicherheiten bestehen, Spannungen und Ängste vorhanden sind oder wenn etwa ein Mangel an

wichtigen planerischen Kompetenzen zu Tage tritt. In Vorgesprächen ist somit ebenfalls zu entscheiden, welche Gesprächsform wann gewählt werden soll. Grundlage dazu sind nicht Daten der Beobachtung, sondern vorliegende oder geäusserte Planungsskizzen und -absichten. Die Vorgehensschritte sind ähnlich denjenigen im Nachgespräch:

- (1) Wenn vorhanden, sichten der Unterlagen
- (2) Unterrichtende Person teilt Absichten und Vorgehen mit
- (3) Ordnen der Eindrücke durch Mentorperson
- (4) Entscheid für Gesprächsebenen (anschliessend Vorgehen gemäss Lernzyklen in Kap. 4, 5 und 6).

Reflexion in der Vor- und Nachbesprechung zielt eher auf die beiden «T»-Ebenen der Handlung (s. Abbildung 2-1, verstanden als Theorie der Praxis über mich selbst und über das professionelle Wissen). Eine vorrangige Betonung der analytischen Reflexion wäre für die berufliche Entwicklung jedoch nicht hinreichend. Können «K» umfasst alle drei Handlungsebenen, das heisst: Aktion auf der unteren Ebene und die Reflexion auf den beiden Ebenen der Abstraktion. Mentoring muss auch Handlungssicherheit erzeugen. Deshalb ist positives Feedback auf gelungene Aktionen fundamental. Wenn möglich werden in einer Nachbesprechung deshalb beide Gesprächsformen (Reflexion und Feedback) vorkommen. Auch die Ermöglichung erfolgreicher Massnahmen während der Vorbesprechung im Rahmen der Planungsphase kann denselben Zielen dienen. Gestützt auf die Ergebnisse der Besprechungen werden dann allenfalls neue, realistische Optionen vereinbart und in die Tat umgesetzt. Praxiswirksam wird neu erzeugtes Wissen erst im Kontext der konkreten Unterrichtstätigkeit. Eine professionelle Entwicklung entsteht dann zwar aus der Auseinandersetzung mit der eigenen Unvollkommenheit. Wenn diese nicht nur wahrgenommen, sondern auch als bearbeitbar erlebt wird, dann kann Zuversicht wachsen. Diese Zuversicht motiviert dazu, eigenes Leben auch als Veränderungsprojekt zu gestalten und zu verantworten. Mentorinnen und Mentoren können diesen Prozess beeinflussen, indem sie ihn durch Feedback konkretisieren, durch Reflexion ausdifferenzieren und durch persönliche Orientierungsgespräche begleiten.

2.6 Der Zusammenhang zwischen Lernen und Assessment in schulpraktischen Einsätzen

Mentorinnen und Mentoren wird vielfach eine Doppelrolle zugewiesen. Einerseits wird von ihnen erwartet, dass sie fördernde Gelegenheiten für das Lernen schaffen. Oftmals verlangt man von ihnen aber auch eine Schlussbeurteilung über die Kandidatin oder den Kandidaten. Mit diesen beiden Forderungen werden sie indes vor ein schwer lösbares Dilemma gestellt.

Praxiseinsätze sind Gelegenheiten für das *Lernen*. Es geht um den Erwerb berufsbezogener Fertigkeiten, beziehungsweise *Kompetenzen*. Unterrichtende müssen dabei ausprobieren können. Fehler machen ist erlaubt. Es wird ihnen zugute gehalten, dass sie sich entwickeln können, lernfähig und in der Lage sind, ihr Repertoire zu erweitern. Mentorinnen und Mentoren unterstützen sie dabei.

Assessment meint dagegen Qualitätskontrolle. Es geht dabei nicht um Lernen, sondern man will wissen, inwieweit bestimmte *Standards* erreicht worden sind und inwieweit nicht. Festgestellt wird der Ausprägungsgrad der Kompetenzen. Die Beurteilungen von Mentorinnen und Mentoren münden in Selektionsentscheidungen. Ausbildungen, die zu Berechtigungen führen, müssen die Erteilung von Zertifikaten rechtfertigen können.

Es stellt sich nun die Frage, wie mit diesem Dilemma umgegangen werden kann. Soll man vor allen Dingen auf förderndes Mentoring vertrauen und auf standardorientierte Beurteilungen ganz verzichten? Im Zentrum stünde dann die Fürsorge. Unter diesen Bedingungen vernachlässigt man allerdings die Qualitätskontrolle und damit auch die unterschiedliche Bewertung von guter und weniger guter Praxis. In solchen Fällen wird allerdings das Gerechtigkeitspostulat verletzt. Man kann deshalb nach wie vor argumentieren, dass Lernen und Beurteilung zusammengehören und Prozesse darstellen, die sich ablösen. Daraus erwächst die Schwierigkeit, Kriterien für die Abfolge dieser beiden widersprüchlichen Prozesse zu bestimmen. Ausgehen kann man dabei von der folgenden Annahme: Der Umgang mit dieser Problematik orientiert sich im Mentoring primär an den Zielsetzungen der Qualitätsschaffung, und erst in zweiter Linie an den Forderungen der Bildungsadministration nach Qualitätskontrolle. Im vorliegenden 3EM-Modell wird beispielsweise erwartet, dass im Mentoring Gelegenheit geschaffen wird, grössere berufliche Flexibilität zu entwickeln, Hintergrundwissen aufzubauen und Vertrauen in das eigene Können zu erwerben. Vorgegebene Standards und Zielsetzungen fungieren dabei als notwendige Grundorientierungen und nicht als Hürden, die im Hier und Jetzt zu überwinden sind. Unter diesen Umständen ist es nicht angezeigt, das Augenmerk im Mentoring mit Nachdruck auf Assessment und Beurteilung zu richten.

Das vorliegende Modell verlangt deshalb eine deutliche Trennung zwischen Lernen in der Praxis und notwendigen Situationen, die klar als Assessment definiert sind. Diese Trennung sollte sowohl strukturell als auch personell garantiert sein. Dies hätte beispielsweise zur Folge, dass bei einem Mentor oder einer Mentorin ein Praxiseinsatz geleistet wird. Eine Beurteilung würde jedoch

erst nach diesem Praxiseinsatz, beispielsweise während einer Zusatzwoche, von anderen Expertinnen und Experten vorgenommen. In diesen Assessments wird beispielsweise festgestellt, ob erwartbare Mindeststandards nicht unterschritten werden. Dieses Vorgehen ist nicht nur vorteilhaft für ein förderliches Mentoring, sondern schafft auf der anderen Seite auch wesentliche Voraussetzungen für eine klare Beurteilungspraxis.

Eine spezielle Situation entsteht, wenn von Mentorpersonen bei einer Kandidatin oder bei einem Kandidaten im Praxiseinsatz dermassen gravierende Mängel festgestellt werden, dass der durchgeführte Unterricht gegenüber den betroffenen Schülerinnen und Schülern nicht mehr verantwortet werden kann. Nach dem Gerechtigkeitsprinzip sind auch die Ansprüche der Lernenden in Betracht zu ziehen, nicht nur die Bedürfnisse der auszubildenden Lehrperson. Offensichtliche Defizite können die didaktische, die soziale, die Fach- oder auch die Selbstkompetenz der Unterrichtenden betreffen. In solchen Fällen ist es angezeigt, die Diskursebene zu wechseln, einen runden Tisch zu veranlassen und ein Orientierungsgespräch zu vereinbaren, wo auch die notwendigen Abklärungen für einen allfälligen Selektionsentscheid getroffen werden können. Dabei handelt es sich in der Regel jedoch um Einzelfälle, die sich nicht als Grundlage für Modellannahmen heranziehen lassen und als gesondert zu betrachten sind.

3 Beobachtung und Beobachtungsinstrumente im Mentoring

Wirksame Gespräche über Unterricht müssen sich vor allen Dingen auf verlässliche Tatsachen stützen. Ansonsten würde man lediglich einen folgenlosen Meinungsaustausch pflegen. Dies würde den Absichten im Mentoring zuwiderlaufen. Zweckdienliche Fakten gewinnt man am ehesten durch eine genaue Beobachtung. Gezielt beobachten ist auch in alltäglichen Situationen keinesfalls etwas Künstliches. Im Gegenteil: Beobachten ist sogar etwas ursprünglich Menschliches. Nur wenn wir beobachten, was um uns herum vor sich geht, vermögen wir uns in der Welt angemessen zu orientieren. Die Aufmerksamkeit, die wir Gegenständen oder Ereignissen unserer Welt entgegenbringen, kommt in unserem Alltag allerdings meist aufgrund eingespielter Gewohnheiten zustande. Sie ist zufällig und von persönlichen Interessen geprägt. Man muss sich deshalb wenig Gedanken über das Vorgehen machen. Für eine Ausbildung, die bestimmte Ziele zu erreichen hat, genügt diese Strategie allerdings nicht. Zwei Hauptgründe sprechen für diese Behauptung:

(1) Beobachtungen von Mentorinnen und Mentoren verlangen grundsätzlich eine Beachtung explizit benannter professioneller Kompetenzen. Eigene Erfahrungen sind für eine umfassende Orientierung zwar unverzichtbar, aber nicht hinreichend.

(2) Beobachtungen im Mentoring sollten ferner in erster Linie Informationen liefern, die zur Förderung des Lernens der Studierenden beitragen.

Aufgrund dieser beiden Vorannahmen werden im Folgenden gängige Merkmale der wissenschaftlichen Literatur ausgewählt, die dazu verhelfen, systematisches Beobachten im Mentoring von der Alltagsbeobachtung zu unterscheiden. Es wurden im Weiteren aber nur Kriterien berücksichtigt, die tatsächlich dazu beitragen, Beobachtungsformen für das Mentoring konzeptuell zu untermauern. Unberücksichtigt bleiben Angaben über Beobachtungsformen, die in erster Linie als Beurteilungsgrundlage in Assessment-Situationen dienen könnten. Eine Beobachtung in beurteilenden Kontexten unterliegt anderen als den hier vertretenen Gesetzmässigkeiten (s. Kapitel 2.3.1). Es werden deshalb auch keine Verfahren vorgestellt, welche die Einschätzung der Güte von Standards verlangen.

3.1 Beobachtung im Mentoring im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis

Lehrerinnen und Lehrer sprechen in der Regel sehr alltagsnah über Unterricht. Sie verwenden daher meist auch keine Fachsprache. Dies ist deshalb der Fall, weil wir uns im Alltag generell implizit-ganzheitlich verhalten und nicht ständig explizit theoriebezogen zu denken vermögen. Letzten Endes müssen wir uns auf unsere Routinen verlassen können. Auf der anderen Seite ist unterrichtliches Handeln immer auch eine reflexive Tätigkeit, die wissenschaftliche Argu-

mente mit einschliesst. Die Verwissenschaftlichung des praktischen Tuns ist deshalb ein nicht hintergehbare Postulat in der Ausbildung von Lehrkräften. Mentorinnen und Mentoren befinden sich somit in einer Position zwischen diesen beiden Polen. Zum einen dienen ihre Beobachtungsdaten nicht wissenschaftlichen Zwecken, sondern sie bilden eine Grundlage für eine zwischenmenschliche Interaktion. Es wäre deshalb vermessen, von ihnen zu verlangen, bei der Beobachtung von Unterricht primär wissenschaftlichen Kriterien zu genügen. Zum andern schliesst die Zwischenstellung, die Mentorinnen und Mentoren haben, aber keineswegs aus, dass die von der Ausbildung explizit formulierten professionellen Kompetenzen beziehungsweise Standards systematisch beobachtet und entwickelt werden. Im Spannungsfeld zwischen den Ansprüchen der Ausbildung und den Notwendigkeiten der jeweiligen Situation, die immer auch als Ganzheit wahrgenommen wird, müssen sich die Beteiligten deshalb einigen, ob eher offen, erfahrungsbezogen beobachtet werden kann oder ob primär die Güte bestimmter theoriebezogener Kompetenzen zu berücksichtigen ist. Im ersten Fall wird *implizites* subjektives Praxiswissen zur Sprache gebracht und damit explizit zugänglich gemacht. Im zweiten Fall interessieren *explizite*, theoriebezogene Kompetenzen, mit der Absicht, sie mittel- oder längerfristig ins eigene, implizite Repertoire zu integrieren. Wissenschaftlichkeit in der Lehrerbildung gleicht somit einer offenen Türe auf einer Wiese. Man kann durch sie hindurchgehen oder auch nicht.

3.2 Kontrollierbarkeit als Besonderheit einer wissenschaftlichen Beobachtung

Was bedeutet es, wenn man sich dazu entschliesst, durch diese Türe hindurchzugehen? Das Interesse an wissenschaftlicher Erkenntnis liegt im Nachweis genereller Gesetzmässigkeiten. Die wissenschaftliche Wahrnehmung der Welt muss deshalb *methodisch kontrolliert* verlaufen. Nur wenn verschiedene Beobachter ihr Vorgehen vereinbaren, können sie zu verallgemeinernden Schlussfolgerungen gelangen. Bei den Beobachtungsverfahren, die in der Lehrerbildung eingesetzt werden, handelt es sich somit gewissermassen um Vereinbarungen zwischen Ausbildung und Praxis. Die interessierende soziale Realität kann unter diesen Bedingungen durch *systematische* beziehungsweise ähnliche Wahrnehmungsprozesse erfasst und beschrieben werden. Systematisch meint, dass sie entweder durch eine klar umschriebene Forschungsfrage oder wie im vorliegenden Fall durch Ausbildungszwecke geleitet ist und nicht von Zufälligkeiten gesteuert wird. Eine Orientierung an den Zielen der Ausbildung ist mit einem wissenschaftlichen Vorgehen somit durchaus vergleichbar. Auch sie lenkt die Wahrnehmung und die Aufzeichnung, wenn auch in weit geringerem Masse, als dies ein wissenschaftlich kontrolliertes Verfahren verlangt. Allerdings ist auch eine wissenschaftliche Beobachtung nie absolut objektiv. Auch sie ist immer abhängig vom Standpunkt der beteiligten Forscherinnen und Forscher. Sozialwissenschaftliche Beobachtung erfasst zwar soziales Handeln auf eine systematische Weise und deutet es. Auf der anderen Seite ist sie natürlich selbst soziales Handeln, dem seinerseits Grenzen gesetzt sind. Bei-

spielsweise sind wir völlig überfordert, in einer Situation alle ablaufenden Ereignisse zu beobachten. Wir müssen auswählen. Aufgrund dieser Voraussetzungen haben sich auch in der Wissenschaft unterschiedliche Positionen etabliert (Atteslander 2003, 82ff.).

3.3 Methodische Positionen in den Sozialwissenschaften und ihre Bedeutung für die Beobachtung im Mentoring

Quantitativ orientierte Forscherinnen und Forscher möchten Wahrnehmungsverzerrungen der Beobachter möglichst vermeiden und streben nach hoher Objektivität. Deshalb entwickeln sie strukturierte Beobachtungsschemata, die den Wahrnehmungsprozess kontrollierbar machen. Mit Strichlisten werden vordefinierte, kurze Einheiten erfasst. Beispielsweise kann man die Anzahl Lehrerfragen getrennt nach bestimmten im Voraus definierten Kategorien festhalten und sie zur Anzahl der Schülerfragen in Beziehung setzen. Der Vorteil dieser Vorgehensweise besteht darin, dass sie wiederholbar und mit anderen Untersuchungen vergleichbar ist. Auf der anderen Seite werden wichtige Aspekte des Unterrichts, die in einem vordefinierten Schema nicht abgedeckt sind, auch nicht wahrgenommen oder dann als nicht beobachtungsrelevant angesehen (Atteslander 2003, 97), so z. B. ob bestimmte Lehrerfragen die Schüler tatsächlich zum Denken angeregt haben oder nicht. Die Nachteile dieser Art von Beobachtung liegen auf der Hand. Sie ist wenig flexibel und eher reduktionistisch.

Aus diesen und anderen Gründen legen *qualitativ* orientierte Forscherinnen und Forscher eher Wert auf eine offene Herangehensweise. Beobachtung ist für sie soziales Handeln und wissenschaftliches Verfahren zugleich. Sie berufen sich dabei auf die Annahme, dass soziale Situationen immer interpretativ erschlossen werden. Beobachtungen werden Bedeutungen zugeschrieben, die nicht starr nach Normen und Regeln zustande kommen. Zwar kann man sich um Objektivität bemühen, man wird sie jedoch nie erreichen. Vor allem wenn komplexere Situationen erfasst werden sollen, ist es notwendig, möglichst viel wahrzunehmen, ohne sich zu eng von theoretischen Vorüberlegungen leiten zu lassen. Konsequenterweise verzichtet man auf vorab konstruierte Beobachtungsinstrumente und standardisierte Verfahrensweisen.

Beispiel: Nehmen wir an, ein Beobachter möchte wissen, weshalb sich eine Klasse undiszipliniert verhält. Wenn er offen an die soziale Realität herangeht und aufzeichnet, was ihm auffällt, wird er vermutlich reichhaltigere Informationen erhalten, als wenn er in einem Schema Strichlisten zu aufgabenorientierten Aktivitäten der Schüler und zu abweichenden Verhaltensweisen erstellt.

Qualitativen Ansätzen wird infolgedessen durchaus eine Ähnlichkeit zwischen Alltagstheorien und wissenschaftlichen Aussagen unterstellt und nicht eine strikte Trennung (Atteslander 2003, 85). Obwohl die beobachtende Person ihre ganze Persönlichkeit in den Beobachtungsprozess mit einbringt, hat sie trotzdem bestimmte Kriterien zu erfüllen. So wird der obige Beobachter, der das ablaufende Geschehen offen protokolliert, ebenfalls versuchen, die wahr-

genommenen Vorkommnisse auch nach seinem theoretischen Vorwissen über die Klassenführung zu interpretieren und mit den Beteiligten zu besprechen. Die Nachteile dieser methodischen Position sind damit ebenfalls offensichtlich. Zweifellos ist sie eher subjektiv geprägt und stärker abhängig von selektiven Prozessen der Wahrnehmung. Nicht jeder, der die gleiche Situation wahrnimmt, sieht das Gleiche und gelangt zu denselben Schlussfolgerungen.

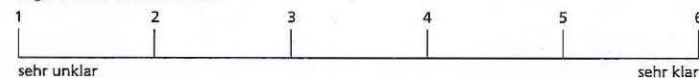
3.4 Verarbeitungsschritte (Inferenzniveau) bei der Beobachtung im Unterricht

Wenn ein Beobachter im Unterricht anhand einer Kategorienliste «vergleichsweise häufig auftretende Verhaltensäusserungen» (Clausen, Reusser et al. 2003, 124) festhält, spricht man von einer *niedrig-inferenten* Beobachtung. Es handelt sich um spezifisch beobachtbares Verhalten, das man relativ einfach und objektiv kodieren kann.

Beispiel: Um die Klarheit des Lehrers zu beobachten, lassen sich beispielsweise so genannte Vagheitsindikatoren festhalten wie «ähm», «vielleicht», «also», «oder so», ferner unklare Fragen, Sprachstockungen und thematische Sprünge.

Wenn ein Beobachter hingegen Informationsverarbeitungsschritte vollzieht, die über das direkt beobachtbare Verhalten hinausgehen, dann handelt es sich um eine *hoch-inferente* Beobachtung. Diese Beobachtungen erfordern «interpretative Prozesse, die sich auf abstraktere Sachverhalte beziehungsweise globalere Verhaltensmerkmale beziehen» (a. a. O., 124). Das Resultat sind Schlussfolgerungen oder Urteile über das Verhalten.

Beispiel: Der Beobachter soll wiederum beurteilen, inwieweit der Lehrer den Stoff in verständlicher Form darstellt und unklare Äusserungen vermeidet. Seine Einschätzung könnte er anhand der folgenden Skala vornehmen:



Oft spricht man bei hoch-inferenten Beobachtungen von Ratings (Schätzurteilen), «bei denen das Ausmass eines Merkmals oder einer Verhaltenstendenz relativ ganzheitlich eingeschätzt wird» (a. a. O., 125). Hoch- und niedrig-inferente Beobachtungsmethoden sind keine strikt zweigeteilten Varianten (Dichotomien). Die einzelnen Beobachtungsverfahren lassen sich eher auf einem Kontinuum zwischen diesen beiden Polen anordnen. Die Wahl für ein bestimmtes Verfahren hängt davon ab, welcher Aspekt beobachtet werden soll. Es gibt Variablen, die sich relativ objektiv beschreiben lassen. Daneben kennt der Unterricht Facetten, die sich möglicherweise nur hoch-inferent erschliessen lassen, wie z. B. das Engagement für das Fach oder die Relevanz der Inhalte.

Viele Verfahren, die zum Zwecke der Unterrichtsbeobachtung eingesetzt werden, sind hoch inferent konstruiert. Dies ist vertretbar, weil sich globale

Schlussfolgerungen für die Beurteilung von Unterricht als verlässliche Angaben bestätigt haben. In empirischen Studien liessen sich nämlich meist höhere Zusammenhänge zwischen hoch-inferenten Einschätzungen der Unterrichtsqualität und schulischen Erfolgskriterien nachweisen (Gruehn 2000, 98; Clausen, Reusser et al. 2003, 125). Allerdings gilt dies nur für trainierte wissenschaftliche Beobachter. Dieser Vorteil, der sich in der Unterrichtsforschung einstellt, muss für Erfordernisse der Ausbildung jedoch nicht gleichermassen gelten. Hier geht es darum, konkrete Verhaltensmerkmale bearbeitbar zu machen. Für eine Praktikantin ist es wenig nützlich, wenn sie weiss, dass ihre Klarheit mit dem Wert «3» eingeschätzt worden ist. Damit sie sich beruflich entwickeln kann, ist sie darauf angewiesen, die konkreten Verhaltensweisen zu kennen, die möglicherweise verändert werden sollen. Ein niedrig-inferentes Protokoll ist dazu geeigneter.

3.5 Formen der Beobachtung

Generell wird im natürlichen Feld der Beteiligten beobachtet. Laborsituationen, wie dies bei psychologischen Experimenten üblich ist, sind sehr selten. Dies gilt auch für den Fall von Videoaufnahmen. Die Rolle des Beobachters ist auch hier aktiv teilnehmend. Die Kriterien der Beobachtung werden zuvor meist offen vereinbart.

In Anlehnung an gängige psychologische Klassifikationssysteme (Lamnek 1995, 254) und unter Berücksichtigung der oben vorgebrachten Argumente werden Beobachtungsformen in Tabelle 3-1 für den vorliegenden Zweck zusammengefasst. Bei den aufgeführten Dimensionen 1 – 4 handelt es sich um die oben dargestellten grundsätzlichen Positionen. Angefügt wurden die beiden Zusatzdimensionen 5 und 6. Sie betreffen das Konzept der Kodierung und die Anzahl der gleichzeitig zu beobachtenden Einheiten.

Tab. 3-1: Formen der Beobachtung im Mentoring

Dimension der Beobachtung	Merkmale der betreffenden Dimension		Bemerkungen
1. Kontrollierbarkeit	methodisch unsystematisches Vorgehen	methodisch systematisches Vorgehen	Das systematische Vorgehen führt zu Aussagen, die eine gewisse Vergleichbarkeit garantieren und sich nicht in spontan wahrgenommenen Auffälligkeiten erschöpfen.
2. Methodische Position	qualitativ	quantitativ	Die qualitative Beobachtung berücksichtigt unterschiedliche Entwicklungen im sozialen Feld. Quantitative Raster richten sich nach einem vorab definierten Schema.
3. Theorie-Praxisbezug (Kompetenzen, Standards)	implizit	explizit	Beobachtungsformen können sich explizit an theoriebezogenen Kompetenzen orientieren oder offen lassen, welche impliziten Kriterien Beobachtende verwenden.
4. Verarbeitungsschritte	hoch inferent	niedrig inferent	Niedrig inferente Beobachtungen sind eher deskriptiver Natur. Hohe Inferenz beinhaltet Urteilen.
5. Kodierungskonzept	Zeitstichprobe	Ereignisstichprobe	Eine Kodierung kann immer dann vorgenommen werden, wenn ein Ereignis auftritt. Demgegenüber kann jeweils zu einem bestimmten Zeitpunkt (z. B. alle 5 Minuten) entschieden werden, ob ein Merkmal vorhanden ist oder nicht.
6. Spektrum der beobachteten Einheiten	eindimensional	mehrdimensional	Die Zahl der gleichzeitig zu beobachtenden Einheiten sollte nicht zur Überforderung führen.

Die aufgeführten Unterscheidungskriterien sind analytischer Natur. In der Realität treten Kombinationen der verschiedenen Merkmale auf. Die unten vorgestellten Beobachtungssysteme werden anhand der Kriterien 1 – 4, beziehungsweise 5 und 6 jeweils näher gekennzeichnet.

3.6 Methodische Probleme gegenseitiger Beobachtung

Vor allem Praxislehrkräfte bevorzugen in der Regel offene Beobachtungsformen. Sie fühlen sich dabei freier. Dies spricht vorerst für die Bevorzugung qualitativer Verfahren. Doch auch eine qualitative Beobachtung ist keinesfalls mit Beliebigkeit gleichzusetzen. Vor allem in offenen Protokollierungsformen müssen sich Beobachtende vergegenwärtigen, durch welche Brille sie den Unterricht sehen. Meist fällt uns beispielsweise auf, was uns emotional anspricht. Dies sind in der Regel Abweichungen vom gewohnheitsmässig Alltäglichen. Es handelt sich um Angelegenheiten, denen wir Bedeutung bei-

messen oder die wir auf den ersten Blick nicht verstehen (Malle and Knobe 1997). Wir neigen deshalb sehr schnell zu bewertenden Aussagen. Manchmal ist es das abweichende Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler, manchmal sind es methodische oder organisatorische Massnahmen der Lehrkraft, die auffallen. Auch die Sprache der Lehrkraft oder sogar ihr Äusseres können hervorstechen. Ob wir wollen oder nicht: Wir sehen die anderen stets vor dem Hintergrund unserer persönlichen Vorerfahrungen. Nach Erklärungen suchen wir eher im Falle von negativen als im Falle von positiven Vorkommnissen (a. a. O. 1997). In der pädagogischen Literatur sind zahlreiche Beobachtungsfehler beschrieben worden, die mit dieser gefilterten Erfahrung beziehungsweise der Selektivität der Wahrnehmung und mit der Vermischung von Beobachtung und Bewertung zu tun haben (vergleiche Carle 2002). Im Folgenden werden einige Probleme erläutert, insofern sie für Mentoring relevant sind.

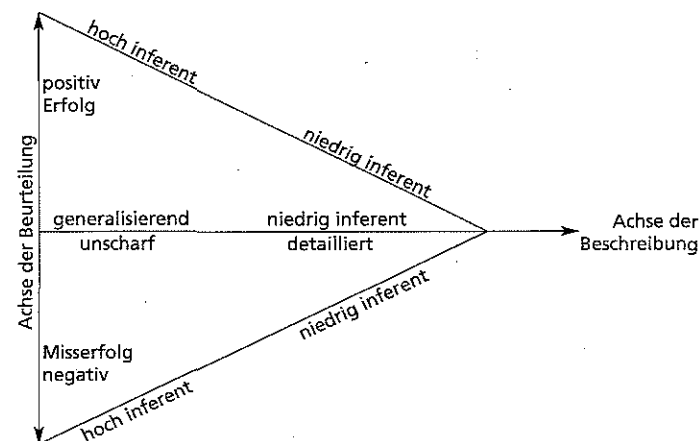
3.6.1 Das Problem Beurteilung vs. Beschreibung

Weil wir in der Regel aufgrund unserer Vorerfahrungen zu vorschnellem Urteilen und Bewerten neigen, ist es angezeigt, beim Beobachten möglichst beschreibend zu verfahren. Allerdings ist eine klare Trennung von Beurteilung und Beschreibung nicht möglich. Beschreiben enthält immer ein normatives Element der Beurteilung. Auf der bipolaren vertikalen Achse in untenstehender Abbildung 3-1 werten wir beispielsweise Erfolg als positiv, in der Gegenrichtung Misserfolg als negativ. Diese generalisierenden Beurteilungen sind aber nicht selten unscharf. Eine möglichst beschreibende Beobachtung zwingt uns dagegen, die Situation detailliert wahrzunehmen und auf spezifische Vorkommnisse zu achten. Wir bewegen uns auf der Achse der Beschreibung nach rechts (Whitmore 2004, 68). Eine vorschnelle Bewertung hingegen reduziert spezifische Zusammenhänge auf eine generalisierende Aussage.

Beispiel: Eine Praktikantin gibt den Kindern einen mündlichen Auftrag. Drei Kinder müssen nachfragen. Die Mentorin schliesst daraus, dass der Auftrag «unklar» gewesen ist. Dies muss nicht zwingend der Fall sein. Die Kinder können auch unaufmerksam gewesen sein. Durch eine Beobachtung spezifischer Ereignisse bei der Auftragserteilung liesse sich einer allzu bewertenden Wahrnehmung dieser Situation vorbeugen.

Was für eine Änderung des Verhaltens relevant wäre, wird möglicherweise übersehen, wenn man sich zu sehr der vertikalen Achse annähert. Hochinferente Daten aus dem Beobachtungskontext müssten zu diesem Zweck wiederum auf die konkrete Ebene beziehungsweise in niedrig-inferente Informationen transformiert werden. Wenn es sich dabei um wertende Urteile handelt, dann ist nicht gewährleistet, dass die Umsetzung auf die konkrete Ebene den tatsächlichen Vorkommnissen entspricht. Das vorgängige Urteil wirkt selektiv.

Abb. 3-1: Achse der Beurteilung und Achse der Beschreibung



3.6.2 Das Problem der Identifikation mit den eigenen Unterrichtserfahrungen

Expertenlehrkräfte mit langjähriger Berufserfahrung können sich auf zeitlich stabilisierte, bewährte Erfahrungen stützen. Diese Voraussetzung ist für die eigene berufliche Tätigkeit vorteilhaft. Geht es hingegen darum, die Handlungsweise Studierender oder auch von Kolleginnen und Kollegen möglichst vorurteilsfrei zu beobachten, dann kann dieser Erfahrungshintergrund auch nachteilig sein. Basis der Beobachtung ist in der Regel das bereits Bekannte. Zudem identifiziert man sich wohl zuallererst mit Handlungsformen, die man selbst als bewährt erfahren, oder mit Zielvorstellungen, für die man sich persönlich engagiert hat. Diese *Identifikation mit dem Eigenen* beeinflusst die Wahrnehmung und die Beurteilung der Leistungen anderer nachhaltig. Übereinstimmungen wird man begrüssen, Abweichungen von eigenen Konzeptionen irritieren, zum Beispiel wenn jemand vollkommen anders vorgeht, als man dies selbst gewohnt ist. Diese Tendenz wird vermutlich verstärkt auftreten, wenn der beobachtete Kandidat oder die Kandidatin in der Klasse der beobachtenden Person agiert. Beobachter und Beobachtete sind in diesem Fall Akteure im selben Handlungsfeld. Die Distanz des Beobachters zur beobachteten Realität ist deshalb geringer als üblich.

Beispiel: Wenn die eigene Klasse zu selbstständiger Arbeit angehalten wird, verhält sie sich gegenüber dem Praktikanten undiszipliniert. Wenn der Beobachter zuvor die Klasse relativ eng geführt haben sollte, dürfte es ihm vermutlich schwer fallen, die Ereignisse unvoreingenommen zu beobachten.

Diese Verstrickung mit dem Beobachtungskontext lässt sich mit dem «*Dilemma von Teilnahme (Identifikation) und Distanz*» vergleichen, das für teilnehmende Beobachtungsverfahren, um die es sich im vorliegenden Fall handelt, generell

berichtet wird (Lamnek 1995, 311f.). Allerdings wäre es illusorisch, vor diesem Hintergrund eine Forderung nach weitreichender Distanz zu erheben. Auch in der Wissenschaft wird gefordert, dass Forschende gleichzeitig Identifikation mit und Distanz zu der untersuchten sozialen Wirklichkeit herstellen können. Es ist aber auch für Forschende äusserst schwierig, dieser Forderung nachzukommen. Dennoch ist nicht von der Hand zu weisen, dass die primäre Orientierung an der persönlichen Sicht Beobachtender nicht nur für wissenschaftliche Zwecke, sondern auch für eine professionelle Ausbildung nicht alleinige Richtschnur sein kann und durch eine kontrollierte Orientierung an explizit definierten Kompetenzen zu objektivieren ist. Das Vorwissen der Handelnden ist die eine Perspektive. Ergänzende Sichtweisen müssen zusätzlich ins Spiel kommen.

3.6.3 Das Problem der Beziehungseffekte

Menschen unterscheiden sich nicht nur durch ihre Leistungsfähigkeit, Menschen sind auch *unterschiedlich attraktiv*. Menschen, die uns sympathisch erscheinen, beobachten und beurteilen wir nachsichtiger. Ihre persönliche Ausstrahlung überdeckt das Können. Jemandem, den man «wirklich nett» findet, traut man bessere Leistungen zu. Wer forscher auftritt, dem unterstellt man ein grösseres Selbstbewusstsein. Diese Einzeleindrücke überlagern die übrigen Beobachtungen. In der Sozialpsychologie spricht man in solchen Fällen von *Halo-Effekten* (Stroebe, Hewstone et al. 1996).

Manche Beobachter tendieren jedoch dazu, bei Beobachtungen von Mitmenschen generell eher Milde walten zu lassen. Ein Hauptgrund dafür liegt wohl darin, dass man die Beziehung zum anderen nicht übermässig trüben möchte. Man möchte nicht verletzen und setzt auf eine partnerschaftliche Gegenseitigkeit. Fürsorge dominiert gegenüber der Wahrhaftigkeit. In Fällen, wo aber auch deutliche Mängel zu beobachten und anzugehen wären, kann sich dieser grundsätzlich positive Umgang auch als Flucht erweisen, sich klar den notwendigen Konsequenzen zu stellen.

3.7 Beobachtungssysteme und Formulare

Im Folgenden werden konkrete Beobachtungsformulare vorgestellt. Sie werden in die folgenden fünf Kategorien eingeteilt:

- 1 Beobachtungsprotokolle
- 2 Fragebogen zur Beobachtung
- 3 Kodiersysteme
- 4 Checklisten
- 5 Visuelle Beobachtungssysteme

Jede der fünf Kategorien wird einleitend kurz umschrieben. Sie beinhalten je drei Beobachtungsformulare. Diese werden anschliessend jeweils nach den

erwähnten theoretischen Vorbemerkungen (siehe Tabelle 3-1) klassiert und kommentiert. Mit diesem Vorgehen ist beabsichtigt, Überlegungen transparent zu machen, die bei der Konstruktion von eigenen Beobachtungsformularen beachtet werden können.

Die vorgestellten Beobachtungsinstrumente sind prototypisch für die Ausbildung aber auch für Peer-to-Peer-Hospitationen. Ihre inhaltliche Ausgestaltung ist abhängig von den Ausbildungszielen der jeweiligen Ausbildungsinstitution, beziehungsweise vom theoretischen Standpunkt der Beteiligten. Die in den Beobachtungsformularen erwähnten Kriterien sind deshalb als Angaben zu verstehen, die der Illustration dienen und durch andere Indikatoren ersetzt werden können.

Die vorgestellten Formen eignen sich in erster Linie für den Einsatz im Mentoring. Beobachtungsformen, die lediglich als Grundlage zur Beurteilung in Assessment-Situationen dienen könnten, bleiben unberücksichtigt. Eine Beobachtung in beurteilenden Kontexten unterliegt anderen Gesetzmässigkeiten.

3.7.1 Beobachtungsprotokolle

Beobachtungsprotokolle halten Ereignisse narrativ fest. Es handelt sich mehrheitlich um qualitative Aufzeichnungen mit einem breiten Informationsspektrum. Eine Unterrichtseinheit soll möglichst umfassend, in ihren wesentlichen Elementen, wahrgenommen werden.

Formular 3-1: Offenes Beobachtungsprotokoll

Notizen vor der Beobachtung

Lehrperson:

Beobachtende Person:

Zeitpunkt:

Beobachtung:

Unterrichtseinheit:

Klassenstufe:

Ziele des Unterrichts:

Die Lehrperson bittet die beobachtende Person, speziell auf die folgenden Aspekte zu achten:

Notizen während der Beobachtung

Zeit / Phase des Unterrichts	Lehrer- / Schüleraktivitäten	Bemerkungen / Eindrücke	Betroffene Kompetenz / Standard

Formular 3-2: Beobachtungs- und Kodierprotokoll (Beispiel: Fremdsprachen: will – future)

Lernschritt	L-/S-Aktivitäten	Phasen ^a	Fertigkeiten ^a	Repräs. ^a	Bloom ^{**}	Bemerkungen
		A V K	H L Sr Sp	Ko Ik Dk	WV A T	Kodierung: * = Zeit / ** = Ereignis
Wortschatz/Form: Grammatik, Orthographie / Inhalt / Betonung.						
Einstieg: Semantischen Inneren Kontext schaffen	Fantasiefigur erzählt, wie das Leben in der Zukunft (Jahr 2300) ist. S. werden eingestimmt. Rede im Präsens.					L. verwendet Accessoires. S. sind aufmerksam. L. spricht aufmunternd.
5						
10	S. erzählen der Figur von ihrem Leben auf der Erde (Klassengespräch). Sie verwenden das Präsens.					S. müssen nicht aufstrecken, können sich spontan äussern und einander Zeichen geben
Spontane Verwendung der grammatikalischen Zeit: will-future	Die Fantasiefigur verwendet das will future: In the year 2300 people will eat food, that is wrapped in aluminium foil ..., usw. S. versuchen selbst, das Jahr 3003 zu beschreiben.					Hilfsmittel: Plakate mit Beispielsätzen
15						
Grammatikalische Form erklären	Ausgehend von einem Schülersatz wird die Form verdeutlicht, ebenfalls ihr Gebrauch.					Es werden Karten mit Schlüsselwörtern verwendet und ein Zeilenstrahl.
20						
25	Die S. bilden eigene Sätze dazu und versuchen, den Gebrauch zu erklären. Fehler werden korrigiert.					S. achten auch gegenseitig darauf, ob die Form richtig verwendet worden ist. Lehrperson gibt Hinweis. Viele S. kommen dran.
Form üben	Die S. erhalten je ein Arbeitsblatt. In Partnerarbeit stellt Schüler A eine Frage, B muss antworten und die Lücken mit der richtigen Form füllen, dann kann B mit der nächsten Frage fortfahren, usw.					2 Beispielsätze werden zuerst im Plenum gelöst. Es existieren eine Version A und B der gleichen Sätze. Die Lücken sind jeweils anders gesetzt, sodass eine gegenseitige Kontrolle möglich ist.
30						
35	Der Auftrag wird in der Fremdsprache erteilt. Im Plenum werden die Lösungen nochmals vorgelesen. Die S. formulieren Fragen, die sie einem Wahrsager stellen würden.					Die Lehrperson zirkuliert und hört zu, wie die S. die Aufgabe lösen.
Form in eine neue Situation transferieren	Pro 4 S. bereitet sich auch eine Wahrsagerin vor. Für beide Rollen existieren Anleitungsbilder mit dem					Auf dem Blatt der Wahrsagerinnen ist vermerkt: «Don't say anything about death!» Tücher und Kugeln sind für die Wahrsager vorhanden
40						
45	Auftrag und möglichen Schlüsselwörtern. Die Situation wird durchgespielt. Im Plenum erzählen anschliessend die S., was ihnen die Wahrsagerin eröffnet hat, und wenden so nochmals das will-future an.					L. hilft bei Schwierigkeiten.

Phasen: A=Aufnahme/V=Verarbeitung/K=Kontrolle
 Fertigkeiten: H=Hören/L=Lesen/Sr=Schreiben/Sp= Sprechen

Repräsentation: Dk=Dekontextualisiert/ Ik= ikonisch/Ko=Kontextualisiert
 Bloom: WV=Wissen + Verstehen/A=Anwenden/T=Komplexere Transferleistung (Analyse + Synthese)

Legende zu Formular 3-2²

Das Verfahren wird am Beispiel des Sprachunterrichts erläutert. Wiederum werden wie im vorangehenden offenen Beobachtungsprotokoll Lehrer- beziehungsweise Schüleraktivitäten von sonstigen Bemerkungen getrennt. Zusätzlich wurden die folgenden Kriterien explizit bestimmt (siehe oberste Zeile in Formular 3-2):

- Lernschritte:** Lernphasen im Verlauf der Einheit
- Phasen beim Umgang mit Information:** Hier geht es um die Abfolge zeitlicher Phasen der Informationsaufnahme, der Transformation von Information in Wissen und Kontrolle der Lernergebnisse (siehe Niggli 2005)
- Sprachaktivitäten:** Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen
- Repräsentation:** Die Information kann eingebettet in einen Kontext (kontextualisiert), bildhaft-ikonisch oder ohne Kontextbezug (dekontextualisiert) dargeboten werden
- Komplexitätsstufen:** Unterschieden werden in Anlehnung an die Taxonomie von Bloom Aufgaben auf der Ebene des Wissens und des Verstehens (=Wiedergeben von Information) auf der Ebene der Anwendung (=Verarbeiten von Information) auf der Ebene des Transfers (=Analyse oder Synthesleistung beziehungsweise Erzeugen von Information).

Die Form der Repräsentation sowie die intendierten Komplexitätsstufen können als Dimensionen der Aufgabenkultur gesehen werden (Cathomas and Carigiet 2002).

Wenn ein Kriterium innerhalb von fünf Minuten deutlich beobachtet werden kann, dann wird die entsprechende Spalte schraffiert.

² Das verwendete Raster geht zurück auf eine Idee von J. Kramis und F. Baeriswyl aus den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts. In der Ausbildung der Lehrkräfte an der Universität Freiburg (Schweiz) ist es seither sporadisch immer wieder verwendet und vom Autor inhaltlich angepasst und kategorial weiter entwickelt worden.

Formular 3-3: Fokussiertes Beobachtungsprotokoll (Beispiel: Unterrichtsstörungen)

Zeit	Situation im Unterricht	Beschreibung der Störung	Verhalten der Lehrkraft vor Auftreten der Störung	Umgang der Lehrkraft mit der Störung

Kommentare zu den Beobachtungsprotokollen

Die Unterschiede zwischen den drei Beobachtungsprotokollen sind bedeutend. Im Folgenden werden die drei Varianten näher erläutert.

- **Kommentar zu Formular 3-1: Offenes Beobachtungsprotokoll**

Das offene Beobachtungsprotokoll kann formal durch folgende Merkmale beschrieben werden:

Kontrollierbarkeit	Methode	Theorie-Praxisbezug	Inferenz	Kodierung	Zahl der Einheiten
geringe Systematik	qualitativ	implizit	offen	offen	mehrdimensional

Offene Beobachtungsprotokolle sind narrativ. Der Spielraum der beobachtenden Person ist gross. Bedingt durch die Vereinbarung, worauf geachtet werden soll, ist im angegebenen Beispiel eine gewisse Kontrollierbarkeit gegeben. Gewährleistet ist zudem die Trennung von Lehrer- beziehungsweise Schülertätigkeiten. Von diesen deskriptiven Aussagen sind im Weiteren Bemerkungen mit deutlich subjektivem Gehalt zu unterscheiden. Ein offenes Protokoll dieser Art ist eher für diagnostische Zwecke geeignet, etwa wenn es darum geht, Schwerpunkte für das Lernen zu finden.

- **Kommentar zu Formular 3-2: Beobachtungs- und Kodierprotokoll**
(Englisch: will-future)

Das Beobachtungs-/Kodierprotokoll besteht aus einer Mischform von qualitativen und quantitativen Informationen. Je nach den Kompetenzen, die gefördert werden sollen, können jeweils passende theoretische Bezüge hergestellt werden. Diese können dem jeweiligen Ausbildungsstand der Studierenden angepasst werden. Dadurch wird ein intensiver Bezug zwischen Theorie und Praxis möglich. Allerdings wird damit das Protokoll anspruchsvoll. Ein leerer Beobachtungsbogen zum Eintragen geeigneter Kriterien ist am Ende des Kapitels beigefügt. Der Bezug zu den Formen der Beobachtung (s. Tabelle 3-1) kann wie folgt eingeschätzt werden:

Kontrollierbarkeit	Methode	Theorie-Praxisbezug	Inferenz	Kodierung	Zahl der Einheiten
hohe Systematik	quantitativ und qualitativ	implizit und explizit	moderat und niedrig	Zeit und Ereignis	mehrdimensionale

Bedingt durch das vorgegebene Raster ist die Kontrollierbarkeit hoch. Die narrativen Spalten sind mit quantitativen Kriterien verknüpft. Der Theorie-Praxisbezug ist daher sowohl implizit möglich als auch explizit ausgewiesen. Die Kodierung der quantitativen Daten ist durchwegs als Zeitstichprobe wiedergegeben. Dies ist im Fremdsprachenunterricht plausibel. An sich könnten die verschiedenen Aufgaben oder die gestellten Fragen dermassen variieren,

dass sie auch als einzelne Ereignisse kodiert werden könnten. Das Protokoll in Formular 3.2 besagt hingegen, dass beispielsweise in der kodierten Übungsphase zwischen der 25. und 35. Minute mehrheitlich Anwendungsaufgaben zu lösen waren. Möglich wäre auch, dass während dieser Zeit sowohl Anwendungs- als auch Transferaufgaben zu bewältigen gewesen wären. Dann hätten diese beiden Aufgabentypen getrennt mit Strichen kodiert werden müssen. Die kodierte Unterrichtseinheit verdeutlicht, dass sich das Raster vor allem zur Erfassung zentraler didaktischer Kriterien eignet wie Sprachaktivitäten, Repräsentationsspektrum oder kognitiven Komplexitätsstufen. Dabei werden die quantitativ erhobenen zentralen Elemente in einen qualitativen Kontext eingebettet (siehe Spalte L/S-Aktivitäten und Bemerkungen).

- Kommentar zu Formular 3-3: Fokussiertes Beobachtungsprotokoll (Unterrichtsstörungen)

Kontrollierbarkeit	Methode	Theorie-Praxisbezug	Inferenz	Kodierung	Zahl der Einheiten
systematisch	qualitativ	implizit	moderat	Ereignis	eindimensional

Das Protokoll ist auf eine herausgehobene Facette einer Unterrichtseinheit begrenzt. Ablaufende Ereignisse werden narrativ festgehalten. Das Raster begünstigt eine systematische Vorgehensweise. Beispielsweise sind Verhaltensweisen der Lehrkraft vor und nach einer Störung qualitativ festzuhalten. Diese Strategie eignet sich zur Sammlung von Informationen über mögliche kausale Zusammenhänge. Kompetenzen der Klassenführung sind nicht explizit erwähnt. Sie dürften aber bei der Analyse der Daten relevant werden. Dazu müssen die vorliegenden Aufzeichnungen sehr genau untersucht werden. Während einer Beobachtung wäre dies vermutlich zusätzlich nicht zu leisten. Das aufgeführte Beispiel dient diagnostischen Zwecken, diesmal allerdings über einen herausgehobenen Unterrichtsgegenstand.

3.7.2 Fragebogen zur Unterrichtsbeobachtung

Bei den Fragebogen zur Unterrichtsbeobachtung reagieren Beobachtende auf vorgegebene Fragen. Ihre Aufzeichnungen sind nicht mehr in vorstrukturierte Raster einzufügen. Die verwendeten Fragen können mehr oder weniger offen sein und damit den Fokus auf ein breites oder eher schmales Spektrum von Facetten des Unterrichts richten.

Formular 3-4: Mehrdimensionaler Fragebogen (Beispiel: Gewohnheiten im Unterricht)

1. Wie wird die Aufmerksamkeit auf das Thema der Unterrichtseinheit gelenkt?
2. Wie werden die Lernziele transparent gemacht?
3. Wie werden die zum Lernen notwendigen Informationen bereitgestellt?
Wie werden die allenfalls notwendigen Lernschritte erläutert?
4. Wie wird im Verlauf der Lektion geklärt,
ob die Schülerinnen und Schüler den Lernstoff verstehen?
5. Werden Aktivitäten und Übungen durchgeführt,
die von der Lehrkraft gelenkt werden?
6. Werden Aktivitäten und Übungen durchgeführt, die von den Schülerinnen
und Schülern mehr oder weniger selbstständig gelöst werden können?
7. Wie wird die Unterrichtseinheit abgeschlossen?

Formular 3-5: Fokussierter Fragebogen (Beispiel: Verwendung von Computertechnologien im Unterricht)

Anmerkung: Computertechnologien können unterschiedlich genutzt werden:
a) zur Steigerung der Effizienz des Lernens, b) zur Förderung der technischen Fertigkeiten oder c) als Arbeitsgerät (Kerres 2000).

1. Was ist das Ziel der beobachteten Unterrichtseinheit?
2. Entspricht die verwendete Technologie den Lernzielen der Unterrichtseinheit?
3. Wie fördern die genutzten Technologien den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler?
4. Nutzt die Lehrkraft die Technologie als Instrument zur Unterstützung der Stoffdarbietung?
5. Werden Fertigkeiten im Computergebrauch geschult?
Wenn ja, welche?
6. Konzentriert sich die Lehrkraft auf die Rolle, die Schülerinnen und Schüler während der Arbeit am Computer zu begleiten?
7. Ist die Verwendung der Technologie dem Alter und dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler angemessen?
8. Ist für alle Schüler ausreichend Zeit vorhanden, die Technologien zu nutzen?
9. Werden die Schülerinnen und Schüler angehalten, Technologien zum kooperativen Lernen zu nutzen?
10. Ist für die Schüler Feedback über die Verwendung der Technologie vorgesehen?

Formular 3-6: Selektiv fokussierter Fragebogen zur Unterrichtsbeobachtung (Beispiel: Verstärkung im Unterricht)

Frage 1:

Belohnt die Lehrkraft Schülerinnen und Schüler, die eine Frage korrekt beantworten oder eine gute Frage stellen mit Worten wie: «Interessant!», «Gut!», «Ausgezeichnet!»

Wird dieses Lob begründet wie «Interessanter Gedanke», «Originelle Antwort», Beispiele?

Frage 2:

Sind nichtverbale Signale der Lehrkraft vorhanden, die die Schülerinnen und Schüler ermutigen wie Lächeln, physische Nähe, leichte Berührungen? Beispiele?

Frage 3:

Bekräftigt die Lehrkraft Ansätze von korrekten Lösungen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler eine Antwort gibt, die nur teilweise zutreffend ist (differenzierte Bekräftigung)? Beispiele?

Frage 4:

Bezieht sich die Lehrperson auf positive Beiträge früherer Antworten einer Schülerin oder eines Schülers (aufgeschobene Bekräftigung)? Beispiele?

Kommentare zu den drei Fragebogen

Die Beobachtung kann, wie die folgenden Bemerkungen zeigen, auch mit Fragebogen unterschiedlich strukturiert werden. In den drei Beispielen wird der Fokus jeweils graduell verengt.

- Kommentar zu Formular 3-4: Mehrdimensionaler Fragebogen (Gewohnheiten)

Kontrollierbarkeit	Methode	Theorie-Praxisbezug	Inferenz	Kodierung	Zahl der Einheiten
geringe Systematik	qualitativ	implizit	moderat - niedrig	offen	mehrdimensional

Der Fragebogen fokussiert Bereiche, die aus der Perspektive der Praxis bestimmt worden sind. Beobachtende reagieren auf offene Fragen, die alltägliche Abläufe im Unterricht betreffen. Die Fragen steuern die Wahrnehmung. Allerdings sind konkrete Kompetenzen nicht explizit erwähnt. Innerhalb der vorbestimmten Bereiche lässt sich eine Vielzahl möglicher Merkmale festhalten. Der Fragebogen ist eher für alltagsdiagnostische Zwecke geeignet. Herausgegriffen werden potenzielle Handlungsfelder für das weitere Lernen.

- Kommentar zu Formular 3-5: Fokussierter Fragebogen (Computertechnologien)

Kontrollierbarkeit	Methode	Theorie-Praxisbezug	Inferenz	Kodierung	Zahl der Einheiten
systematisch	qualitativ	explizit	moderat	Ereignis	eindimensional

Eine Facette des Unterrichts wird herausgegriffen und aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Obwohl Informationen narrativ geliefert werden, gewährleisten die Fragen ein systematisches Vorgehen. Im Falle einer Wiederholung des Beobachtungsvorgangs in einer anderen Klasse, liessen sich durchaus Vergleiche anstellen. Die Daten liefern Hinweise für konkretes Planen und Handeln.

- Kommentar zu Formular 3-6: Selektiv fokussierter Fragebogen (Verstärkung)

Kontrollierbarkeit	Methode	Theorie-Praxisbezug	Inferenz	Kodierung	Zahl der Einheiten
systematisch	qualitativ	explizit	moderat	Ereignis	eindimensional

Im Fragebogen wird nach einigen ausgewählten Verhaltensweisen der Lehrkraft gefragt. Vorselektioniert werden erfolgswirksame Verhaltensweisen der Lehrkraft (Skills). Durch die starke Eingrenzung wird eine hohe Systematik erreicht. Die Ereignisse werden nicht in ihrer Gesamtheit erfasst. Es wird lediglich berichtet, ob sie vorkommen oder nicht. Relevante Kompetenzen sind in

den Fragen ausgewiesen. Die gelieferten Informationen eignen sich zur Verhaltensänderung.

3.7.3 Kodiersysteme

Beobachtende tragen Vorkommnisse durch Striche oder andere Markierungen in vorgegebene Kategorien-Raster ein. Der Spielraum der Beantwortung ist gering. Gefordert ist ein hohes Mass an Aufmerksamkeit und Konzentration.

Formular 3-7: Kodierbogen als Zeitstichprobe (Beispiel: Zeitverwendung)

	Minuten eintragen	%
Aufträge/Aufgaben erteilen und erläutern		
Frontalphasen: Lehrvortrag, Erklärungen, lautes Vorlesen		
Gespräche/Diskussionen		
Schriftliche Aufträge bearbeiten		
Lernkontrollen/ Tests durchführen		
Simulationen/ Rollenspiele		
Schüler betreuen/Aktivitäten der Schüler beobachten		

Formular 3-8: Kodierbogen als mehrdimensionale Ereignisstichprobe
(Beispiel: Lehrer-/Schüleraktivitäten im naturwissenschaftlichen Unterricht)

Lehrkraft					U-Schritt Nr. oder Auftrag im Arrangement	Schüler(innen)					U-Schritt Nr. oder Auftrag im Arrangement	Funktionen					U-Schritt Nr. oder Auftrag im Arrangement
Aktivitäten	E	P	G	K		Aktivitäten	E	P	G	K		Funktionen	E	P	G	K	
Anweisungen geben	E	P	G	K		Lesen	E	P	G	K		Wissensreproduktion	E	P	G	K	
Informationsvermittlung	E	P	G	K		Schreiben	E	P	G	K		Alltagsnahe Begriffe anwenden	E	P	G	K	
Coaching (Hilfen)	E	P	G	K		Sprechen/Formulieren	E	P	G	K		Naturwissenschaftlich Begriffe anwenden	E	P	G	K	
Scaffolding (verbale Tipps)	E	P	G	K		Veranschaulichen	E	P	G	K		NW Vorstellungen anwenden: Hypothesen bilden	E	P	G	K	
Antworten hervorlocken	E	P	G	K		Beobachten	E	P	G	K		NW Problemlösen	E	P	G	K	
Zeigen/Vormachen	E	P	G	K		Experimentieren	E	P	G	K		Kontrollieren	E	P	G	K	
Strukturieren/Zusammenfassen	E	P	G	K		Computerinteraktion	E	P	G	K		Üben / Konsolidieren	E	P	G	K	

Legende: E: Einzelschüler/lin; P: Partnergruppen; G: Gruppen; K: Ganze Klasse Funktionen in Anlehnung an (Prenzel, Geiser et al. 2004)

Wenn dieselbe Aktivität oder eine Funktion mehrmals codiert werden muss und unterschiedliche soziale Formen betrifft, dann können die Aktivitäten wie im untenstehenden Beispiel codiert werden. In Unterrichtsschritt 5 wird beispielsweise eine Anweisung an Einzelschüler gegeben. Bei den Aufträgen 1 und 2 sind Gruppen angesprochen.

Anweisungen geben	E	P	G	K	1	2	5
-------------------	---	---	---	---	---	---	---

Formular 3-9: Kodierbogen als fokussierte Ereignisstichprobe (Beispiel: Schülerinnen und Schülern Hilfestellungen geben)

Zweck des Scaffoldings ¹	Verbales Verhalten Lehrer und Schüler	Name der Schülerin / des Schülers					
Problem / Zielsetzung verdeutlichen	Fragen						
	Hinweise						
	Tipps						
Aktivierung von Vorwissen	Fragen						
	Hinweise						
	Tipps						
Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Punkt lenken	Fragen						
	Denkanstöße						
	Tipps						
Klärung verlangen (Gedanken weiterführen)	Fragen						
	Hinweise						
	Tipps						
	lautes Denken						
Betrachten unter anderen Voraussetzungen	Fragen						
	Hinweise						
	Neue Problemstellung						
	Fragen						
Beurteilung von eigenen Erkenntnissen	Hinweise						
	Tipps						
	Aufforderung zur Erklärung						
Erklärung der eigenen Denkstrategien	Aufforderung zur Zusammenfassung						
	Enge Fragen						
Direkte Hilfestellungen	Zeigen, Vormachen						
	Fehler korrigieren						
	Sagen wie es geht						

¹ Beim Scaffolding unterstützt die Lehrperson die Lernenden nur noch mit einem mentalen Gerüst. Der Kontakt ist weniger eng, als wenn direkte Hilfen gegeben werden. Die Lehrperson gibt «Tipps» und hilft nur dort, wo die Lernenden Probleme haben. Sie beachtet dabei das Leistungsniveau der jeweiligen SchülerInnen und Schüler. Scaffolding ist vor allem in offenen Lernsituationen möglich.

Kommentare zu den Kodierbogen

Bei den unterschiedlichen Formen ist vor allem zu beachten, ob es sich um Zeit- oder Ereignisstichproben handelt.

- Kommentar zu Formular 3-7: Kodierbogen als Zeitstichprobe (Zeitverwendung)

Kontrollierbarkeit	Methode	Theorie-Praxisbezug	Inferenz	Kodierung	Zahl der Einheiten
systematisch	quantitativ	explizit	niedrig	Zeit	ein-dimensional

Der Kodierbogen beschränkt sich auf einige zentrale Aktivitätsmuster im Unterricht, die in ihrer zeitlichen Dauer erfasst werden. Die Systematik ist hoch, wenn sich die einzelnen Kategorien genau gegeneinander abgrenzen lassen. Allerdings handelt es sich dabei um relativ grobe Einheiten, die sich vornehmlich an plausibel erscheinenden zeitlichen Phasen orientieren. Das Raster eignet sich zur Überprüfung der Planung grösserer Zeitgefässe im Unterricht.

- Kommentar zu Formular 3-8: mehrdimensionale Ereignisstichprobe (Lehrer-/Schüleraktivitäten im naturwissenschaftlichen Unterricht)

Kontrollierbarkeit	Methode	Theorie-Praxisbezug	Inferenz	Kodierung	Zahl der Einheiten
hoch	quantitativ	explizit	niedrig	Ereignis	ein-dimensional

Aktivitäten von Lehrkräften und Lernenden werden quantitativ mit Strichlisten erfasst (siehe gerasterte Felder). Die Relevanz der Daten ist nunmehr vollständig abhängig vom verwendeten Kategoriensystem und nicht mehr von der beobachtenden Person. In einer offenen Lernumgebung dürften die im Raster verlangten Informationen auf einfachere Weise zu beobachten sein als in einer klassisch verlaufenden Lektion. In einem Planunterricht sind die Beobachtenden beispielsweise davon entlastet, kontinuierlich einen zeitlichen Prozessablauf wahrnehmen zu müssen. Das Kodierbeispiel eignet sich deshalb vor allem zur Beobachtung von Unterrichtsmerkmalen in offenen Lernumgebungen, beispielsweise von Planunterricht.

- Kommentar zu Formular 3-9: Fokussierte Ereignisstichprobe (Schülerinnen und Schülern Hilfestellungen geben)

Kontrollierbarkeit	Methode	Theorie-Praxisbezug	Inferenz	Kodierung	Zahl der Einheiten
hoch	quantitativ	explizit	niedrig	Ereignis	ein-dimensional

Es ist wohl eine Kunst, den Lernenden jeweils die adäquate Hilfestellung zu geben. Die Mehrzahl der Kategorien beschränkt sich auf Scaffolding (Niggli 2000, 151). Die Lehrperson gibt gezielte Hilfestellungen für das Vorgehen. Wichtig ist, das Leistungsniveau zu ermitteln, um auf die individuellen Bedürf-

nisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Die Kategorien wurden abgeleitet aus Dubs (1995, 143) und Hogan & Pressley (1997). Es handelt sich um Strategien, die für Lernphasen geeignet sind, in denen Lernende nicht mehr direkte Anleitung benötigen. Dies ist nicht der Fall, wenn direkte Hilfestellungen notwendig sind (siehe unterste, gerasterte Zeilen). Der jeweilige Zweck des Scaffoldings kann zudem mit unterschiedlichen verbalen Formulierungen in die Tat umgesetzt werden. So dürfte es beispielsweise sinnvoll sein, nicht ausschliesslich Fragen zu verwenden. Die Kodierung wird somit auf zwei Ebenen vorgenommen: Zweck des Scaffoldings und verbales Umsetzungsverhalten. Von Nachteil ist, dass der vorgängige Lernstand der Lernenden nicht erhoben werden kann. Dies könnte erreicht werden, wenn Videoaufnahmen differenziert analysiert würden.

3.7.4 Checklisten

Checklisten beinhalten in der Regel theoriebasierte Merkmale für bestimmte pädagogisch-didaktische Kompetenzfelder. Die aufgeführten Indikatoren sind als Stimuli zur Sammlung gezielter qualitativer Informationen über die jeweiligen Kompetenzmerkmale zu verstehen. Nicht alle Kriterien müssen erhoben werden. Es wird dokumentiert, was der Fall ist.

Formular 3-10: Checkliste mit Indikatoren für Skills (Beispiel Folieneinsatz)

Phasen

Phase	Kriterien	Bemerkungen für das Feedback
1. Bezugsrahmen geben / Folie ankündigen	<input type="checkbox"/> Worum geht es? <input type="checkbox"/> Was ist das Thema? <input type="checkbox"/> Folie aber noch nicht präsentiert?	
2. Folie zeigen	<input type="checkbox"/> Ausreichend Zeit zum ersten Lesen gegeben? <input type="checkbox"/> Referent/in spricht nicht!	
3. Überblick geben	<input type="checkbox"/> Hauptelemente des Bildes genannt? <input type="checkbox"/> In Leserichtung gezeigt?	
4. Folie kommentieren	<input type="checkbox"/> Details hervorgehoben? <input type="checkbox"/> Nichts vergessen?	
5. Verankern	<input type="checkbox"/> Was ist merkwürdig? <input type="checkbox"/> Was bringt es mir?	

Zeigetechniken

Technik	Kriterien	Bemerkungen für das Feedback
1. Zuschauer(innen) führen	<input type="checkbox"/> Mit Foliensab oder Laserpointer gezeigt (nicht Fingertippen!) <input type="checkbox"/> Reden begleitet	
2. Dem Gehirn Zeit geben	<input type="checkbox"/> Erst sehen lassen, dann gesprochen <input type="checkbox"/> Pausen gemacht	
3. Synchronisieren	<input type="checkbox"/> Zeigen und Vortrag haben zusammengepasst.	

Formular 3-11: Checkliste mit Indikatoren für fokussierte Kompetenzen (Beispiel Gruppenunterricht)

Phase der Aufgabenstellung	Beobachtungen	Bemerkungen
1. Das Thema ist für GA geeignet: mehrperspektivisch, alle können sich beteiligen, nicht zu stark strukturiert.		
2. Themengleiche, bzw. themendifferenzierte Erarbeitungen sind stoffadäquat geplant.		
3. Geschlossene Aufträge sind strukturiert und präzise formuliert*.		
4. Offene Aufträge sind sprachlich verständlich und inhaltlich eindeutig, so dass die Schülerinnen und Schüler wissen, was sie zu tun haben.		
5. Es wird geklärt, ob der Auftrag richtig verstanden worden ist. Rückfragen der Schülerinnen und Schüler werden geklärt.		
6. Die Arbeitsanweisung fördert durch angemessenes Makro-Management (Vorgehensskripts) die Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern.		
7. Den Schülerinnen und Schülern ist klar, was sie als Ergebnis abliefern sollen.		
8. Vorkenntnisse und Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler werden realistisch beurteilt.		
Phase der Aufgabenstellung	Beobachtungen	Bemerkungen
9. Einteilungskriterien sind begründet (leistungshomogen, leistungsheterogen, nach Interesse, spontan, nach sozialen Gesichtspunkten, nach Sitzplätzen).		
10. Zuteilungsvarianten sind überlegt.		
11. Gruppengröße ist dem Thema angemessen.		
12. Verteilung der Arbeiten erfolgt speditiv. Materialien sind bereitgestellt.		
13. Wenn notwendig, werden Gruppenleiter oder Protokollant bestimmt.		

*Kursiv gedruckte Kriterien betreffen zentrale Merkmale wirkungsvollen Gruppenunterrichts nach Haag, L., H. D. Dann, et al. (2000). «Quantifizierende und Interpretative Analysen des schulischen Lernens in Gruppen.» Unterrichtswissenschaft 28: 334 - 349.

Phase der Durchführung	Beobachtungen	Bemerkungen
14. Gruppengeschehen wird beobachtet. - Statuseffekt / Sucker- / free-rider-Effekt*) - über andere Dinge sprechen		
15. Abschweifungen auf andere Themen werden erkannt.		
16. Auf soziale und themenbezogene Probleme wird sofort reagiert.		
17. Unterstützung wird wenn notwendig und nicht im Übermass gegeben.		
18. Beim Geben von Unterstützung wird auf die zuvor abgelaufene Diskussion in den Gruppen eingegangen. Direkte Unterweisung wird so weit wie möglich vermieden.		
19. Auf eine «halblaute» Arbeitsatmosphäre wird geachtet. Auf Störungen wird sofort, aber diskret reagiert.		
20. Die Arbeitszeit ist realistisch eingeplant, so dass qualitativ befriedigende Ergebnisse erzielt werden können.		
Phase der Ergebnisdarstellung	Beobachtungen	Bemerkungen
21. Es werden nach Möglichkeit alle Ergebnisse vorgestellt.		
22. Die Vorstellung erfolgt zügig.		
23. Die Vorstellung ist für die Mitschüler anschaulich.		
24. Ergebnisse werden verglichen, diskutiert.		
25. Die Ergebnisse werden differenziert beurteilt.		
26. Wo dies sinnvoll ist, wird auch das Prozessgeschehen in der Gruppe angesprochen.		

*Statuseffekt: «Das mach ich am besten selbst!» Beiträge statusniedriger Mitglieder werden abgewertet. Sucker-Effekt: «Ich bin doch nicht blöd und mache alles allein!» Leistungsstärkere fühlen sich ausgebeutet und reduzieren ihre Anstrengung. Free-rider-Effekt: «Der Reto macht das schon!» Schwächere Schülerinnen und Schüler überlassen die Arbeit den leistungsfähigeren. Effekte nach Solomon, G. und T. Globerson (1989), «When tams do not function the way they ought to.» International Journal of Education Research 13: 89-99.

Phase der Ergebnissicherung	Beobachtungen	Bemerkungen
27. Wesentliche Ergebnisse werden festgehalten.		
28. Die Ergebnisse der GA werden vertieft.		
29. Die Ergebnisse der GA werden in einem neuen Zusammenhang verwendet.		

Formular 3-12: Checkliste mit Kriterien und Indikatoren für übergreifende Kompetenzen (Beispiel: Klassenführung)

Kriterium	Indikator	Beobachtungen	Bemerkungen
Präventive Massnahmen bei der Gestaltung des Unterrichts	1. Gestaltet flüssigen und abwechslungsreichen Unterricht.		
	2. Formuliert klare Übergänge und Aufgabenstellungen.		
	3. Vertritt klare, angemessene Forderungen und trifft dabei einen humanen Ton.		
	4. Formuliert eindeutige Rückmeldungen.		
	5. Organisiert offene Unterrichtsformen transparent. Anleitungen sind klar.		
	Kontroll- und Feedback-Systeme sind vorhanden.		
Regeln	6. Hat Überblick über die Klasse (auch bei offenen Lernformen).		
	7. Achtet auf die Einhaltung vereinbarter Klassenregeln.		
	8. Interventiert klar und eindeutig.		
	9. Direkte und indirekte Interventionsstrategien werden situationsadäquat eingesetzt.		
	10. Vermerkt Zeitfehler (zu späte Intervention).		
	11. Vermerkt Objektfehler (unangemessene Reaktion).		
Interventionen	12. Praktiziert einen humanen Umgangston; wenn notwendig wird bestimmt reagiert.		

Kommentare zu den Checklisten

In allen drei Checklisten werden qualitative Aufzeichnungen favorisiert. Auf Zahlenratings, die in Checklisten vielfach Verwendung finden, wird aus den bereits erwähnten Gründen verzichtet.

Kommentar zu Formular 3-10: Checkliste mit Indikatoren für Skills (Folieneinsatz)

Kontrollierbarkeit	Methode	Theorie-Praxisbezug	Inferenz	Kodierung	Zahl der Einheiten
systematisch	qualitativ	explizit	niedrig	Ereignis	ein-dimensional

Die Indikatoren der Checkliste sind verhaltensnah definiert. Einige Indikatoren leuchten spontan ein, zum Beispiel, dass Zeigen und Vortragen zusammenpassen sollten. Andere stammen aus wissenschaftlichen Quellen (Weidenmann 1991; Will 1991). Die Kriterien definieren ein enges Spektrum und sind eindeutig auf Fragen der Effizienz bezogen.

Kommentar zu Formular 3-11: Checkliste mit Indikatoren für eine fokussierte Kompetenz (Gruppenunterricht)

Kontrollierbarkeit	Methode	Theorie-Praxisbezug	Inferenz	Kodierung	Zahl der Einheiten
systematisch	qualitativ	explizit	moderat-gering	Ereignis	ein-dimensional

Im Gegensatz zur oben genannten Checkliste wird ein breiteres Kompetenzfeld angesprochen, das nicht ausschliesslich verhaltensnah zu erfassen ist. Die Inferenz dürfte deshalb höher liegen. Die Checkliste orientiert sich an detaillierten Erfordernissen der Unterrichtsfigur. Sie dokumentiert das Vorgehen innerhalb einer bestimmten Unterrichtsfacette. Jeder Phase werden relevante Indikatoren zugeordnet, wobei klar ist, dass nicht alle Merkmale beobachtet und von den Unterrichtenden in ihrer Gesamtheit wohl nur sub-optimal beachtet werden können. Empirisch bewährte, zentrale Merkmale wirkungsvollen Unterrichts sind deshalb kursiv hervorgehoben.

Kommentar zu Formular 3-12: Checkliste mit Kategorien und Indikatoren für eine übergreifende Kompetenz (Klassenführung)

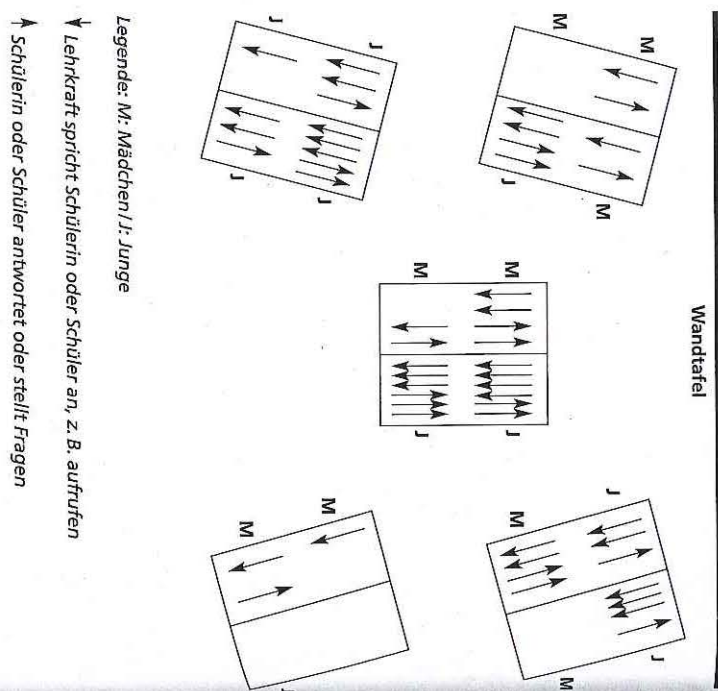
Kontrollierbarkeit	Methode	Theorie-Praxisbezug	Inferenz	Kodierung	Zahl der Einheiten
systematisch	qualitativ	explizit	moderat	Ereignis	ein-dimensional

Die Checkliste zur Klassenführung ist weniger auf eine punktuelle Facette, sondern eher auf unterrichtsübergreifende Kompetenzen ausgerichtet. Die Inferenz der Indikatoren ist deshalb höher als beim Formular zum Gruppenunterricht. Zudem werden grundsätzliche theoriebezogene Globalkriterien zur Klassenführung aufgeführt (Dubs 1995, 419–455).

3.7.5 Visuelle Beobachtungssysteme

Visuelle Beobachtungssysteme beinhalten Elemente der jeweiligen Situation und Relationen zwischen diesen Elementen. Das Resultat ist eine Skizze des interessierten Unterrichtsgegenstandes.

Formular 3-13: Visueller quantitativer Kodierbogen
(Beispiel: Schülerspezifische Interaktionen)



Formular 3-14: Visueller quantitativer Protokollbogen (Beispiel: Interaktionsformen)

Vorbemerkung:

Ein Protokoll kann mit dem folgenden Schema nicht für eine ganze Unterrichtseinheit erstellt werden. Realistisch sind 5-Minutenintervalle, die sich im zeitlichen Abstand von ca. einer Viertelstunde folgen.

Wer agiert?

Lehrer/in	Schüler/in individuell	Partnergruppen	Gruppen	Ganze Klasse	Mentor/in	Andere	Niemand
-----------	------------------------	----------------	---------	--------------	-----------	--------	---------

Wie wird agiert? *

Akzeptiert Gefühle	Lobt, ermutigt	Akzeptiert, verwendet Ideen	Stellt Fragen	Trägt vor, erklärt	Gibt Anweisungen	Rechtfertigt seine Autorität	Schüler antwortet	Schüler äussert sich spontan, stellt Frage	Stille, Konfusion
--------------------	----------------	-----------------------------	---------------	--------------------	------------------	------------------------------	-------------------	--	-------------------

Zu wem?

Lehrer/in	Schüler/in individuell	Partnergruppen	Gruppen	Ganze Klasse	Mentor/in	Andere	Niemand
-----------	------------------------	----------------	---------	--------------	-----------	--------	---------

Wie?

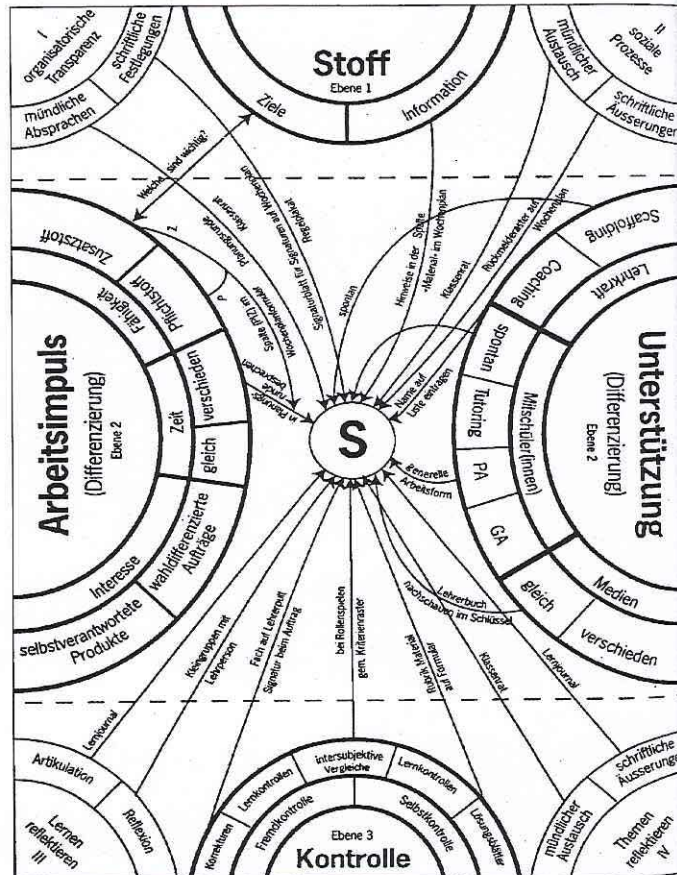
Mündlich	HP	Wandtafel	Video/ Beamer	Skript	Ausgeteiltes Material	Körpersprache	Humor	Anderes	Nichts
----------	----	-----------	---------------	--------	-----------------------	---------------	-------	---------	--------

* Die Kategorien orientieren sich am klassisch zu nennenden Interaktionssystem FIAC (Flanders Interaction Analysis Categories) von Flanders (1967). Es wurde von Hanke, Mandl und Prell (1973) auf deutschsprachige Verhältnisse übertragen.

Formular 3-15: Visueller qualitativer Protokollbogen
(Beispiel: Offene Lernumgebung)

Der folgende visuelle Protokollbogen eignet sich für die Beschreibung offener Lernwelten. Festgehalten werden Anregungsdimensionen der Lernumwelt wie Informationsquellen beziehungsweise Stoff, Arbeitsimpulse, Unterstützungsagenten und Kontrollmassnahmen. In den jeweiligen Ecken der Skizze sind Massnahmen aufgeführt, die den gegenseitigen Austausch auf der Metaebene des Lernens in Gang bringen.

Beobachtende markieren mit einem Pfeil die Beziehung zwischen dem Schüler oder der Schülerin «S» und dem entsprechenden Anregungsfeld seiner Lernumwelt. Die Pfeile können mit der konkreten Umsetzungsmassnahme beschriftet werden. Offene Lernumwelten können auf diese Weise in ihren wesentlichen Parametern erfasst werden. Das Vorgehen ist detailliert vorgestellt bei Niggli (2000, 178).



Kommentare zu den visuellen Beobachtungsbogen

Visuelle Beobachtungssysteme sind, wie die drei Beispiele zeigen, in sehr unterschiedlicher Form denkbar.

Kommentar zu Formular 3-13: Visueller quantitativer Kodierbogen
(Schülerspezifische Interaktionen)

Kontrollierbarkeit	Methode	Theorie-Praxisbezug	Inferenz	Kodierung	Zahl der Einheiten
systematisch	quantitativ	implizit	niedrig	Ereignis	ein-dimensional

Der Kodierbogen zu den schülerspezifischen Interaktionen ist relativ leicht zu handhaben. Sollen möglichst alle Interaktionen aufgezeichnet werden, verlangt er von den Beobachtenden allerdings ein gewisses Mass an Konzentration. Am Schluss verfügt die unterrichtende Person über eine detaillierte Skizze der Schülerinnen und Schüler, denen sie mehr oder weniger Aufmerksamkeit geschenkt hat.

Kommentar zu Formular 3-14: Visueller qualitativer Protokollbogen
(Interaktionsformen)

Kontrollierbarkeit	Methode	Theorie-Praxisbezug	Inferenz	Kodierung	Zahl der Einheiten
systematisch	quantitativ	explizit	moderat	Ereignis	ein-dimensional

Mit dem quantitativen Protokollbogen können Interaktionsstichproben erhoben werden. Die kommunikative Lernumwelt wird nach explizit vorgegebenen Interaktionskriterien erfasst. Das Resultat zeigt die Richtung und Art der verschiedenen Interaktionen an. Diagnostiziert werden einseitige Ausrichtungen.

Kommentar zu Formular 3-15: Visueller qualitativer Protokollbogen
(Offene Lernumgebung)

Kontrollierbarkeit	Methode	Theorie-Praxisbezug	Inferenz	Kodierung	Zahl der Einheiten
systematisch	quantitativ	explizit	Mittel-niedrig	Ereignis	mehr-dimensional

Die Informationen können nicht ausschliesslich über eine Beobachtung gewonnen werden. Die Lehrperson sollte zusätzlich über ihre Massnahmen befragt werden. In diesem Fall dienen die einzelnen Felder als Raster für entsprechende Fragen. Die Schlusskizze liefert ein Bild über die vielfältigen Einflüsse, die auf die Lernenden einwirken. Diese müssen sich in diesem komplexen Feld selbst organisieren können. Das Beispiel macht verständlich, dass schwächere Schülerinnen und Schüler davon nicht selten überfordert sein können. Feststellungen wie diese fördern Reflexion und Diskussion.

3.7.6 Vergleich der verschiedenen Beobachtungsformen im Hinblick auf ihre Praktikabilität

Die vorgestellten Beobachtungsformulare dienen, wie eingangs erwähnt, als Grundlage für eine zwischenmenschliche Interaktion. Sie sollten deshalb vor allem konsistent sein mit den Anforderungen, die im Mentoring an eine Beobachtung gestellt werden. Aus diesem Grunde werden die vorgestellten Formen zum einen im Hinblick auf ihr Potenzial für das Feedback- und das reflexive Praxisgespräch (siehe Kapitel 4 und 5) eingeschätzt und nicht primär im Hinblick auf wissenschaftliche Gütekriterien. (Orientierungsgespräche ergeben sich gemäss Kapitel 6 demgegenüber eher aus dem jeweiligen persönlichen Erlebnisgehalt der Beteiligten und nicht direkt aus Beobachtungsdaten.) Zum anderen müssen die verwendeten Beobachtungsformen für Mentorinnen und Mentoren aber auch praktikabel sein. Komplexe Systeme machen ein vorgängiges Training notwendig.

Tab. 3-2: Praktikabilität der verschiedenen Beobachtungsformen

Formular Nr.	Form	Komplexität	Potenzial für Feedback	Potenzial für Reflexion
3-1	Offenes Beobachtungsprotokoll	Gering	Moderat	Hoch
3-2	Beobachtungs- und Kodierprotokoll (Beispiel Fremdsprachen)	Hoch	Hoch	Hoch
3-3	Fokussiertes Protokoll (Beispiel Unterrichtsstörungen)	Gering	Gering	Hoch
3-4	Mehrdimensionaler Fragebogen (Beispiel Gewohnheiten im Unterricht)	Gering	Moderat	Moderat
3-5	Fokussierter Fragebogen (Beispiel Computertechnologien)	Gering	Hoch	Gering
3-6	Selektiv-fokussierter Fragebogen (Beispiel Verstärkung)	Gering	Hoch	Gering
3-7	Kodierbogen als Zeitstichprobe (Beispiel Zeitverwendung)	Gering	Moderat	Gering
3-8	Kodierbogen als mehrdimensionale Ereignisstichprobe (Beispiel Lehrer- / Schüleraktivitäten)	Moderat	Moderat	Hoch
3-9	Kodierbogen als fokussierte Ereignisstichprobe (Beispiel Hilfestellungen)	Hoch	Hoch	Hoch
3-10	Checkliste mit Indikatoren für Skills (Beispiel Folieneinsatz)	Gering	Hoch	Gering
3-11	Checkliste mit Indikatoren für fokussierte Kompetenzen (Beispiel Gruppenunterricht)	Moderat	Hoch	Moderat
3-12	Checkliste mit Kriterien und Indikatoren übergreifende Kompetenzen (Beispiel Klassenführung)	Hoch	Hoch	Moderat
3-13	Visueller quantitativer Kodierbogen (Beispiel Schülerspezifische Interaktionen)	Gering	Hoch	Gering
3-14	Visueller quantitativer Protokollbogen (Beispiel Interaktionsformen)	Moderat	Hoch	Gering
3-15	Visueller qualitativer Protokollbogen (Beispiel Lernumwelt)	Hoch	Moderat	Hoch

Aus Tabelle 3-2 ist ersichtlich, dass bestimmte Beobachtungssysteme eher Daten liefern, die entweder für ein Feedback- (3-5, 6, 10, 13, 14) oder für ein Reflexionsgespräch (3-3) passend sind. Die übrigen Raster eignen sich für beide Gesprächsformen. In solchen Fällen ist nach der Beobachtung jeweils zu entscheiden, zu welchen Ereignissen Feedback gegeben wird, und welche Aspekte gemeinsam in einem Reflexionsgespräch analysiert oder sogar in einem persönlichen Orientierungsgespräch angesprochen werden sollen (siehe Kapitel 2.4.). Es kann daher sinnvoll sein, die Aufzeichnungen nach den Kriterien in der folgenden Tabelle 3-3 zu ordnen:

Tab. 3-3: Klassifizierung der Beobachtungsdaten für die jeweilige Gesprächsform

Daten für das Feedbackgespräch		Daten für das Reflexionsgespräch	Daten für das Orientierungsgespräch
.....	+	
.....	-	
.....			
.....			
.....			
.....			

Wenn die Aufzeichnungen in einem Beobachtungsformular jedoch sehr übersichtlich und klar sind, dann kann auf eine zusätzliche Tabelle verzichtet werden. Es reicht dann vollkommen aus, einen Vermerk zu den einzelnen Notizen anzubringen, beispielsweise: «F» für Feedback, «R» für Reflexion, «O» für Orientierung. Durch die Punkte in Tabelle 3-3 wird zudem angedeutet, dass eine mittlere Anzahl von Ereignissen in Form eines Feedbacks rückgemeldet wird, wobei noch zusätzlich unterschieden werden kann, ob es sich um erfolgreiche (+) oder zu optimierende (-) Massnahmen gehandelt hat. Dagegen werden laut Tabelle 3-3 lediglich zwei Aspekte gemeinsam reflektiert. Diese Einschränkung hat den Vorteil, dass unnötige, uferlose Gespräche vermieden werden. Damit hält sich die kognitive Belastung (Sweller 1994) für die auszubildende Person in Grenzen. Neben der Zuordnung der Beobachtungsdaten zu den verschiedenen Gesprächsebenen kann somit auch eine Selektion bedeutsamer Vorkommnisse vorgenommen werden. Es ist wohl wenig hilfreich, jedes Detail zu besprechen. Stattdessen kann man sich auf Angaben konzentrieren, die

- (a) zuvor ausdrücklich vereinbarte Kompetenzen betreffen, und für den Entwicklungsstand der Studierenden relevant sind.
- (b) den Unterrichtsverlauf nachhaltig beeinflusst haben.

Halbselektives Beobachtungsprotokoll für Unterrichtslektionen (leer)

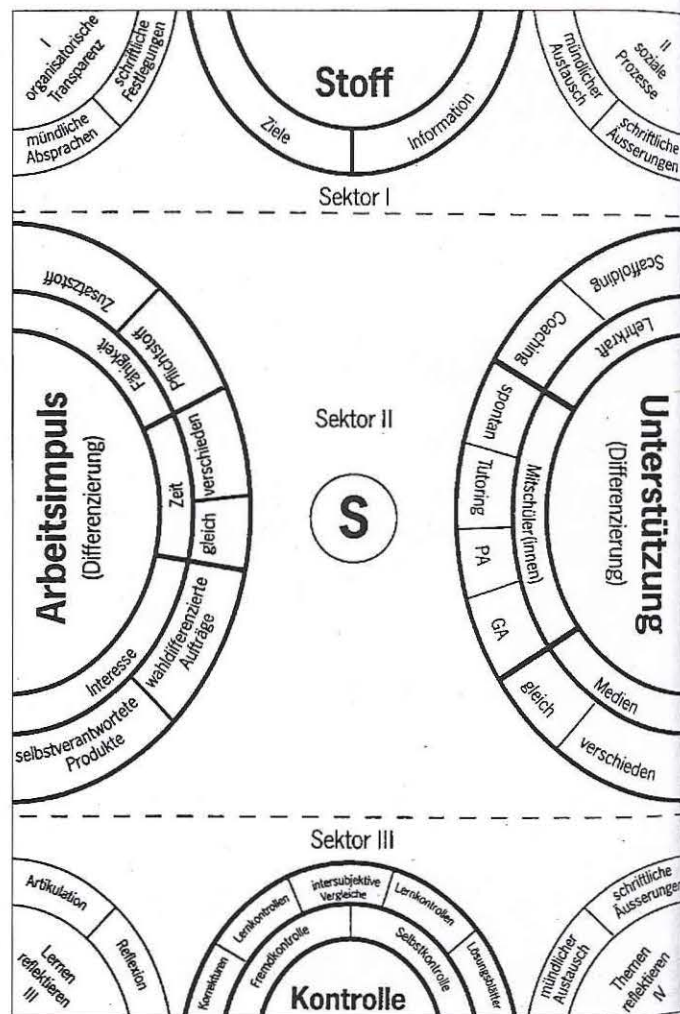
Lernschritt	L-/S-Aktivitäten		Bemerkungen
			Kodierung: * = Zeit / ** = Ereignis
5			
10			
15			
20			
25			
30			
35			
40			
45			

Selektiver quantitativer Beobachtungsbogen für Lehrer- und Schüleraktivitäten (leer)

Lehrkraft										Schüler(innen)																				
Aktivitäten					U-Schritt Nr. oder Auftrag im Arrangement					Aktivitäten					U-Schritt Nr. oder Auftrag im Arrangement					Funktionen					U-Schritt Nr. oder Auftrag im Arrangement					
	E	P	G	K							E	P	G	K							E	P	G	K						
	E	P	G	K							E	P	G	K							E	P	G	K						
	E	P	G	K							E	P	G	K							E	P	G	K						
	E	P	G	K							E	P	G	K							E	P	G	K						
	E	P	G	K							E	P	G	K							E	P	G	K						
	E	P	G	K							E	P	G	K							E	P	G	K						
	E	P	G	K							E	P	G	K							E	P	G	K						
	E	P	G	K							E	P	G	K							E	P	G	K						
	E	P	G	K							E	P	G	K							E	P	G	K						
	E	P	G	K							E	P	G	K							E	P	G	K						
	E	P	G	K							E	P	G	K							E	P	G	K						
	E	P	G	K							E	P	G	K							E	P	G	K						
	E	P	G	K							E	P	G	K							E	P	G	K						

Legende: E = Einzelschüler/in; P = Partnergruppen; G = Gruppen; K = Ganze Klasse

Visueller qualitativer Protokollbogen (leer)



4 Das Feedback erweiternde Praxisgespräch

4.1 Ankerbeispiel

Als Ankerbeispiel dient Checkliste 3-10 (Folieneinsatz). Unterricht mit Overhead-Folien hat ein angeschlagenes Image. Dieser Eindruck kommt nicht von ungefähr. Er ist eine verständliche Reaktion auf zahlreiche Erfahrungen mit «Folienbombardements» oder übertollen Textfolien. Mit dem Aufkommen computergestützter Präsentationsprogramme erlebt der Folieneinsatz in jüngerer Zeit eine ungeahnte Renaissance. Dies mag daran liegen, dass in vielen Situationen nach wie vor neuer Stoff vermittelt werden muss. Für diese Zwecke sind gut gemachte und gut präsentierte Folien in jedem Unterricht nach wie vor eine Bereicherung (Will 1991, 9). Es ist deshalb durchaus wünschbar, die notwendigen Fertigkeiten von Zeit zu Zeit zu evaluieren. Eine wirksame Präsentation stellt sich mit zunehmender Erfahrung nicht von selbst ein, ansonsten wären die Beispiele problematischer Vorträge nicht dermassen zahlreich. Die Signale der Schülerinnen und Schüler sind offensichtlich zu unspezifisch und zu diffus. Sie übermitteln meist keine genauen Anhaltspunkte, welche Veränderungen oder Korrekturen notwendig sind. Möchte man seine Präsentationsweise optimieren, dann ist eine Orientierung an expliziten Kriterien über das Feedback Dritter wohl unumgänglich.

Für die Wahl dieser Checkliste als Ankerbeispiel spricht, dass ihre Gütekriterien mehr oder weniger *unstrittig* sind. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für eine Behandlung im Rahmen des Feedback erweiternden Praxisgesprächs. Bei wenig komplexen Verhaltensweisen ist eine gemeinsame Verständigung über relevante Gütekriterien am ehesten möglich. Im erwähnten Ankerbeispiel wird daher deutlich, dass in solchen Fällen vor allem *Kriterien der Effizienz* etabliert werden können. Wenn Massnahmen als wirksam erkannt sind, dann finden sie in der Regel Zustimmung. Einige Indikatoren in Checkliste 3-10 leuchten spontan ein, zum Beispiel, dass Zeigen und Vortragen zusammenpassen sollten. Andere stammen aus wissenschaftlichen Quellen (Weidenmann 1991; Will 1991). Man muss sich deshalb nicht lange darüber auseinandersetzen, was angemessen ist und was nicht. Es handelt sich nicht um eine Problemlösung, bei der unterschiedliche Gesichtspunkte gegeneinander abzuwägen sind. Beabsichtigt ist vielmehr ein Training nach mehr oder weniger eindeutigen Kriterien, die sich Beobachter und Beobachtete zuvor gegeben haben.

In Checkliste 3-10 sind lediglich acht Indikatoren aufgeführt. Trotzdem ist es denkbar, dass es sehr schwierig sein dürfte, in einer Präsentation alle Kriterien gleichermaßen zu beachten. Obwohl es sich um vergleichsweise einfache Fertigkeiten, beziehungsweise eher um einen Skill handelt, gelingt es vermutlich nur mit viel Übung, einen Präsentationsstil zu entwickeln, der den meisten der genannten Kriterien genügt. Von daher lässt sich ermesen, dass wesentlich komplexere Lehrerhandlungen, wie sie beispielsweise in Checkliste 3-12 (Klassenführung) beschrieben werden, wohl nie vollkommen gelingen

können. Angezeigt sind in solchen Fällen eher Reflexions- oder sogar persönliche Orientierungsgespräche.

4.2 Merkmale des Feedback erweiternden Praxisgesprächs

Anhand des Ankerbeispiels ist verdeutlicht worden, dass man sich im Feedback erweiternden Praxisgespräch vorerst darüber verständigen muss, was der Fall sein soll. Beobachtbares Verhalten wird explizit in Sprache gefasst und auf diese Weise sozialkommunikativ eingebettet. Individuelle Erfahrung wird damit diskurs- und entwicklungsfähig gemacht. Bezugsbasis bilden vereinbarte Qualitätsstandards, wie sie in der Checkliste dargestellt sind. Lehrpersonen sind daher herausgefordert, sich über ihre Arbeit wie in Kapitel 3.1 erwähnt auch *fachsprachlich* zu unterhalten. In der Regel sprechen Lehrpersonen aber eher alltagssprachlich-emotional über Unterricht. Dadurch bedingt wird jedes Gespräch über ihre Tätigkeit zu einem Gespräch über die Person selbst. Blockaden sind da wohl unvermeidlich (Terhart 2002, 84). In einem Feedbackgespräch wie in Mentoringbeziehungen generell geht es deshalb immer auch darum, eine Kultur der Fachsprachlichkeit zu pflegen. Diese Praxis entlastet von personenbezogenem Lob und Tadel. Im Fokus hat der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu stehen. Feedback soll deshalb zu mehr Gewissheit verhelfen, was wirksam und was weniger wirksam, nicht was gut oder schlecht gewesen ist. Unter diesen Voraussetzungen trägt es dazu bei, als erfolgreich erkannte Verhaltensweisen zu stabilisieren und Veränderungen für Praktiken einzuleiten, die man zu optimieren gedenkt. Gemessen an den Kriterien aus Checkliste 3-10 könnte man sich beispielsweise vornehmen, den «Gehirnen» der Schülerinnen und Schüler bei einer Präsentation künftig «mehr Zeit zu lassen». Feststellungen, die auf dieser sachlichen Ebene getroffen werden können (siehe Tabelle 4-1), brauchen nun nicht mehr als persönliche Unvollkommenheit aufgefasst zu werden. Die sachbezogene Interpretation, kann noch zusätzlich unterstützt werden, wenn sich die Zielsetzungen, die erreicht werden sollen, im Entwicklungsbereich der beobachteten Kandidatinnen und Kandidaten befinden. Zu hochgeschraubte Idealvorgaben dürften dagegen eher hinderlich sein, weil Fortschritte unter diesen Voraussetzungen weniger wahrscheinlich sind. Der jeweilige Ausbildungsstand ist deshalb in den Übungsphasen ausdrücklich festzuhalten (siehe unten: Übungsplan). Trotzdem orientiert man sich an einem Modell «guter Praxis».

4.3 Unterschiedliche Kontextbedingungen für das Feedback erweiternde Praxisgespräch

Das Feedbackgespräch kann auch vom Kontext beeinflusst werden, in dem es stattfindet. Unterschieden werden im Folgenden vier Konstellationen.

Feedback als Entwicklungsanlass: Im oben dargestellten Sinne geht es dabei um Veränderungen relevanter Verhaltensweisen von angehenden Lehrkräften

im Hinblick auf die Effizienzsteigerung im Unterricht. Beachtung findet dabei nicht ein «ganzheitlicher» Eindruck. Ausgewählt werden bestimmte, gezielt beobachtbare Eigenschaften, die als veränderbar angesehen werden. Dies schliesst nicht aus, dass andere, nicht beobachtete Eigenschaften ebenfalls relevant sind.

Feedback als Diagnose: Aufgrund der unsicheren Resultate erzieherischen Handelns sind Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Studierende in der Ausbildung daran interessiert, zu wissen, wo sie stehen. Man möchte das allgemeine Niveau kennen, das beispielsweise in einer Unterrichtseinheit oder in einzelnen Lektionen erreicht worden ist. Einzelne Eindrücke können durch eine offene Beobachtung gesammelt werden. Daneben sind jedoch wiederum definierte Standards vorausgesetzt, von denen ausgehend im Feedback eine Einstufung vorgenommen werden kann. Eine rein subjektive Wahrnehmung des Beobachters wäre in derartigen Fällen wenig angebracht, weil Qualität allein in Relation zum Eindruck einer Einzelperson bestimmt würde. Erst Aufgrund einer differenzierter Diagnose können die Einzelaspekte bestimmt werden, die trainiert werden sollen. In der Ausbildung können ein oder zwei Wochen vor Beginn eines Praktikums kleinere diagnostische Einheiten durchgeführt werden, die dazu verhelfen, auch individuelle Schwerpunkte zu setzen und sich nicht ausschliesslich an den generellen Vorgaben der Ausbildungsinstitution zu orientieren. Es ist darauf zu achten, dass es bei diesem Vorgehen tatsächlich um die Absicht geht, diagnostische Informationen zu erhalten und nicht ein Assessment durchzuführen.

Feedback als fürsorgliche Unterstützung: Studierende zu Beginn ihrer Ausbildung oder Lehrerinnen und Lehrer, die sich in einer unsicheren Situation befinden, benötigen manchmal bestätigende Aussagen, die für eine realistische Selbsteinschätzung wichtig sind. In solchen Fällen geht es um die Bewältigung von Belastungen, die aufgrund einseitig auf die eigene Person bezogener Attribuierungsprozesse entstehen. Es gibt Lehrkräfte, die negative Vorkommnisse im Klassenzimmer nur auf sich selbst beziehen. Auch Studierende zu Beginn ihrer Ausbildung und auch zu Beginn ihrer beruflichen Karriere sind aus nahe liegenden Gründen sehr auf sich selbst konzentriert (Fuller 1969). Die Sichtweise einer Mentorperson kann das eigene Blickfeld unter Umständen erheblich erweitern.

Feedback als Beziehungsgegenstand im Kollegium oder im Mentoring: In einzelnen Schulen beginnen sich gegenseitige Hospitationen einzuspielen. Aufgrund der zeitlich beschränkten Möglichkeiten gegenseitiger Besuche (in der Regel zwei- bis dreimal pro Jahr) sind Entwicklungsveränderungen eher unwahrscheinlich. Entscheidendere Auswirkungen sind möglicherweise auf das Klima im Kollegium zu erwarten. Feedback kann gegenseitiges Vertrauen im Team signalisieren. Man öffnet das Klassenzimmer, vermittelt Einblicke und ist bereit, Rückmeldungen von Kolleginnen und Kollegen anzunehmen. Effizienzaspekte dürften im Gespräch eine eher sekundäre Rolle spielen. Wohl die meisten Menschen möchten dagegen wissen, wie sie von ihren Kolleginnen und Kollegen wahrgenommen werden. Dennoch sind manche zurückhaltend, Feedback zu geben. Die Gründe sind nachvollziehbar. Wenn ein Feedback von der Selbsteinschätzung des Empfängers abweicht, kann es verletzen und

schwer verkraftbar sein (Fischer-Epe 2003, siehe 39). Persönliche Zielvereinbarungen und vorgängige Absprachen sind deshalb unumgänglich. Andernfalls bergen Rückmeldungen unkalkulierbare Risiken in sich. Die erwähnten Merkmale des Feedbackgesprächs gelten deshalb uneingeschränkt auch für Peer-to-Peer-Beziehungen bei der gegenseitigen Hospitation.

Es versteht sich von selbst, dass die vier Kontextbedingungen lediglich analytisch zu trennen sind und sich im Alltag überlagern können.

4.4 Hintergrundtheorie: Inwieweit ist das Feedback erweiternde Praxisgespräch wirksam?

Ohne Feedback sind zielgerichtete Veränderungen nicht möglich (a. a. o., S. 37). Handelnde wären vollkommen auf sich selbst verwiesen. Ein Schütze, der immer wieder auf eine Scheibe schießt und niemals Rückmeldung bekommt, ob und wo er getroffen hat, kann kein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufbauen. Dies ist erst dann der Fall, wenn Personen im Laufe ihrer Entwicklung subjektive Überzeugungen erwerben, mit welchen Mitteln in gegebenen Situationen bestimmte Ziele am besten zu erreichen sind. Diese instrumentellen Überzeugungen, «wie man's macht», sind das eine. Davon zu unterscheiden ist die Selbstwahrnehmung der eigenen Handlungskompetenz, d. h., ob ich es mir zutraue, dass ich instrumentelles Wissen auch tatsächlich umsetzen kann. Es geht dabei um die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, ein bestimmtes Ziel auch tatsächlich erreichen zu können. Bandura (1986) bezeichnet diese Komponente der Handlungsregulation als Selbstwirksamkeitserwartung (Perez, Huber et al. 2001, 365). Ein Lehrer kann beispielsweise wissen, dass es wirksam sein kann, wenn er sich bei unerwünschtem Verhalten in die Nähe der betreffenden Schüler bewegt, ohne dabei den Unterricht zu unterbrechen. Gleichzeitig kann er aber die Selbstwirksamkeitserwartung haben, dass er damit wohl nichts erreicht. Ohne konkrete Erfahrungen ist es jedoch fraglich, ob seine Interpretation stimmt. Für die realistische Einschätzung des eigenen Vermögens oder Könnens sind deshalb externe Informationen notwendig, die dem Interpretierenden Aufschluss über die Richtigkeit seiner Interpretation geben (Hertramp and Hermann 1999, S. 62). Das Ausmass und die Differenziertheit beziehungsweise Erweiterung des Feedbacks werden damit zu einem entscheidenden Faktor für die Modifikation des eigenen Handelns. Dieser Prozess wird in Abbildung 4-1 erläutert.

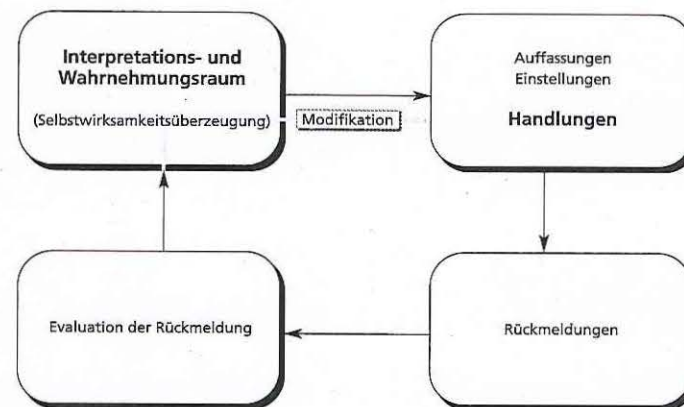


Abb. 4-1: Feedback und die Modifikation von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Handlungen (Hertramp and Hermann 1999, S. 63)

Die Handlungsauslösung erfolgt aufgrund von Interpretationsprozessen (Selbstwirksamkeitsüberzeugungen). Für die Bewertung der Handlungen sind die genannten Rückmeldungen aus der Umwelt notwendig. Das Resultat der Bewertung dieser Rückmeldungen verändert die ursprüngliche Interpretation. Die veränderte Interpretation führt zu verändertem Handeln. Beispielsweise kann ich die Überzeugung haben, durch flüssiges Voranschreiten viel Stoff an die Schülerinnen und Schüler vermitteln zu können. Diese Selbstwirksamkeitsüberzeugung beeinflusst meine Handlungen. Deshalb ist es mir wichtig, im Lehrmittel des Fremdsprachenunterrichts bis zu einem gegebenen Zeitpunkt unbedingt eine bestimmte Anzahl von Lektionen durchgenommen zu haben. Anlässlich eines Vergleichstests und nach einer Befragung erfolgt die Rückmeldung, dass die Schüler mit der Informationsmenge überfordert waren und dass sie sogar eher geringere Leistungen erreicht haben als eine vergleichbare Parallelklasse, die deutlich weniger weit vorangeschritten ist. Wenn ich diese Rückmeldung ernst nehme und als zutreffend akzeptieren kann, dann verändert sich meine ursprüngliche Interpretation. Ich bin dann möglicherweise der Überzeugung, dass ich den Lernenden mehr Zeit zum Lernen einräumen sollte und auf diese Weise meine Ziele eher erreiche. Das Feedback hat somit zwei Funktionen: Zum einen ermöglicht es die Evaluation der abgelaufenen Handlung, zum andern motiviert es zu Veränderungen.

Diese Gesetzmässigkeiten lassen sich in den Zusammenhang zur Kompetenzgenese von Lehrkräften generell stellen. Der Lehrer(innen)beruf zeichnet sich allgemein durch ein hohes Mass an Selbstdefinition bei gleichzeitig institutionell bedingter ‚Rückmeldearmut‘ aus (Schaefer & Koch, 2000, S. 614). Seine Lage ist tatsächlich mit derjenigen des Schützen vergleichbar, so wie dies einleitend bildhaft dargestellt worden ist. Lehrkräfte benötigen in der Ausbildung und auch später im Beruf deshalb vor allen Dingen auch handlungsrelevante Informationen über ihre strategisch-instrumentellen Verhaltensweisen. Diese sind, wie oben gezeigt worden ist, für ihre Selbsteinschätzung

und vor allem für ihre Selbstwirksamkeit von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Aus diesen Gründen erstaunt es wenig, dass Ausbildungseffekte günstiger beurteilt werden, wenn persönliche Fortschritte im Können festgestellt werden (Oser & Oelkers 2001). Die Empfängerperson muss aus Rückmeldungen lernen können. Man muss ermutigt werden, sich zu verändern oder zu bleiben, wie man ist (Flammer 1997, 208f.). Zu diesen Aussagen existieren allerdings kontroverse Befunde. Das Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz wird von den einen eher als «schwer beeinflussbares Persönlichkeitsmerkmal» (Schmitz, 1998, S. 147f) gehalten. Andere sehen «über wohl dosierte Erfolgserfahrungen» (Schwarzer, 1997, 102f.) jedoch auch positive Entwicklungsmöglichkeiten. Für Junglehrpersonen wird letzteres durch die Befunde von Larcher (2000) bestätigt.

4.5 Lernzyklus beim Feedback erweiternden Praxisgespräch

Der Reflexionszyklus lässt sich wie in Abbildung 4-2. dargestellt in fünf Phasen gliedern. Die Vernachlässigung einer dieser Phasen beeinträchtigt die Wirksamkeit des Gesprächs.

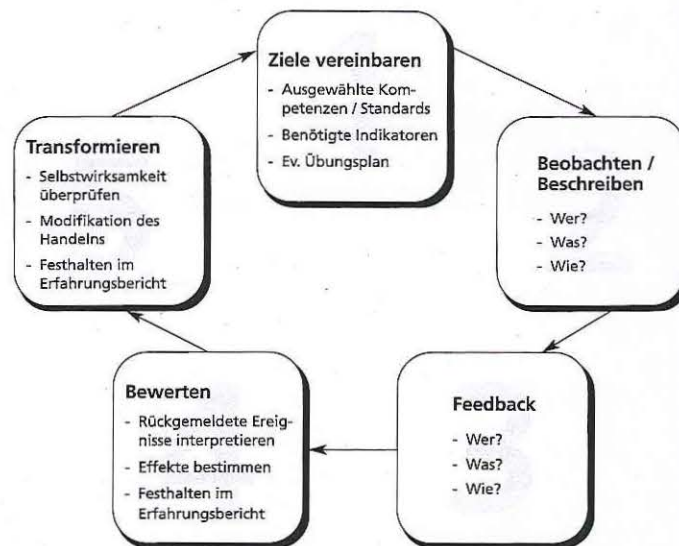


Abb. 4-2: Lernzyklus beim Feedbackgespräch

Zielvereinbarung: Die Beteiligten vereinbaren die Beobachtungsschwerpunkte. Es sind Zielsetzungen festzulegen, die den Lernenden beziehungsweise den jeweiligen Kontextbedingungen angepasst sind. Nur so sind Veränderungen wahrscheinlich. Die Indikatoren müssen ferner transparent sein. Sind keine Indikatoren explizit vorhanden, sollten sie zuvor gemeinsam vereinbart

werden. Ebenso sollte klar sein, wer am Schluss mit der Rückmeldung beginnt. Sollen Trainierende sich zuerst selbst zu ihrem Unterricht äussern oder ist zuerst die Sicht der Mentorperson erwünscht? Gelegentlich wird argumentiert, es sei vorteilhafter, wenn die beobachtete Person zuerst ihre Selbsteinschätzung äussere. Dieses Argument hat dann etwas für sich, wenn es darum geht, das Feedback auch auf den Wahrnehmungs- und Interpretationsraum der oder des Unterrichtenden zu beziehen. Auf der anderen Seite können Trainierende auch den Wunsch haben, zuerst mit der Fremdwahrnehmung konfrontiert zu werden. Ihr Interesse, Feedback zu erhalten, besteht dann vermutlich darin, die bestehende Selbstwahrnehmung durch eine zusätzliche Perspektive der Fremdwahrnehmung zu ergänzen.

Beobachten/Beschreiben: Die Beobachtung orientiert sich an den in Kapitel 3 genannten Grundsätzen. Den Beteiligten ist klar, ob hoch- oder niedrig-inferent (siehe Kapitel 3.4.) beobachtet wird, und dass der Interpretationsspielraum des Beobachters bei hoch-inferenten Beobachtungsdaten grösser ist. Ferner können Instrumente zum Einsatz kommen, die sich für ein Feedback eignen.

Das Feedback: Im Feedbackgespräch wird dokumentiert, was der Fall ist. Ausgehend von der Tatsache, dass beobachtete Handlungen niemals in Vollkommenheit ausgeführt werden können, ist die Rückmeldung so zu gestalten, dass die Beobachteten für Veränderungen motiviert werden. Nur in diesem Fall ist das Gespräch wirksam. Dazu ist es notwendig, dass zentrale Kriterien eindeutig und prägnant angesprochen werden. Hohe Redundanz verwirrt. Möchte man eine genaue Auskunft über das eigene Können erhalten, dann sind klare Botschaften erforderlich. Während dem Feedbackvorgang hören die Adressaten zu und fragen nur nach, wenn sie dies als notwendig erachten. Dies ist vertretbar, weil die Gütekriterien zuvor vereinbart worden sind. Eine starke Konfrontation hingegen würde ein zielorientiertes Gespräch in Frage stellen. Sie kann zu intensiven Auseinandersetzungen führen, ist belastend und untergräbt die Änderungsmotivation. Der Fokus würde von der Sach- auf die Beziehungsebene verlagert.

Bewerten der Informationen: Die beobachtete Person interpretiert für sich selbst die Relevanz der von der Beobachterperson geäusserten Aussagen. Zentral ist die Wahrnehmung: Wo war ich wirksam? Dabei wird man sich auf wesentliche Entwicklungsmöglichkeiten konzentrieren. Die Mentorperson kann diesen Prozess begleiten. Allfällige Diskrepanzen zwischen der Selbst- und der Fremdwahrnehmung können ebenfalls in dieser Phase geklärt werden. Zu diesem Zweck kann auch ein reflexives Praxisgespräch anschliessen.

Transformieren: Die beobachtete Person achtet auf die Stabilisierung als erfolgreich erachteter Massnahmen. Sie wird sich dabei ihrer Selbstwirksamkeit mehr und mehr bewusst und ist versucht, erfolgreiche Verhaltensweisen weiterhin zu praktizieren. Die Entwicklungsschritte werden in Erfahrungsberichten festgehalten. Aus den Beobachtungen und deren Bewertungen können ferner neue Übungssequenzen abgeleitet werden. Diese werden wenn notwendig in einen Übungsplan überführt.

4.6 Instrumente und Fallbeispiele

4.6.1 Übungsplan und Erfahrungsbericht

Erfahrungsbericht

Rückmeldungen finden im Erfahrungsbericht ihren Niederschlag. In den Erfahrungsbericht gehen die folgenden Informationen ein:

Tab. 4-1: Struktur und Inhalt des Erfahrungsberichts im Feedback

Struktur	Inhalt
Rückgemeldete Kompetenzen	Erwähnt werden vereinbarte Beobachtungsschwerpunkte.
Beschreibung	Protokolliert werden positive Punkte und Elemente, die zu verbessern sind.
Bewerten der Ergebnisse	Die rückgemeldeten Ergebnisse werden bewertet: was ist besonders wichtig?
Selbstwirksamkeit	Wo war ich wirksam?
Umsetzung	Was soll beibehalten werden? Wo sind Änderungen zu planen?

Fallbeispiel für einen Übungsplan

In der praktischen Arbeit zwischen Mentorpersonen und Studierenden besteht die Gefahr, dass Entwicklungsziele dem Zufall überlassen bleiben. Zwar nimmt man sich vielfach vor, bestimmte Fertigkeiten zu optimieren, jedoch meist ohne die dazu notwendigen Schritte planmässig zu überlegen. Ein Übungsplan kann dagegen die Zusammenarbeit für klar definierte Ziele strukturieren. Berücksichtigt wird dabei auch der Ausbildungsstand der Studierenden. Zu Beginn oder gegen Ende der Ausbildung oder beispielsweise wenn ein Standard bereits geübt oder neu eingeführt ist, sind unterschiedliche Vorkenntnisse zu beachten.

Name: Thomas X

Praxiseinsatz: Sprachdidaktische Übungen

Ausbildungsstand im

betreffenden Standard: ☐ eher hoch ☒ mittel ☐ eher tief

Der Ausbildungsstand von Thomas X liegt in einem mittleren Bereich. Er wünscht auch strukturierende Hinweise durch die Mentorperson. Auf der anderen Seite sollte er soweit sein, Unterrichtseinheiten relativ autonom planen zu können.

Kompetenz / Standard	Bemerkungen
<i>Zielsetzungen in Stichworten:</i> Aufgabenkultur: Steigerung kontextbezogener Sprachleistungen. Reduktion rein formaler Übungseinheiten.	
<i>Verhaltensweisen, die verändert werden sollen:</i> In den kommenden drei Lektionen werden mindestens je zwei Übungen eingebaut, die sich durch eine hohe Eingebundenheit in die Kommunikationssituation auszeichnen.	<i>Materialien zur Visualisierung sind beim Mentor vorhanden.</i>
Zusätzlich dazu werden visuelle Stützen verwendet.	

Vorgehen	Bemerkungen / Stichworte des Protokolls
<i>Grundlagen lesen/beschaffen:</i> Lesen Kap. 4 (s. Cathomas and Carigiet 2002)	<i>Mit dem Mentor innerhalb von zwei Tagen diskutieren.</i>
<i>Beobachten, hospitieren:</i> (Beobachtungsinstrumente der Ausbildung): Doppellektion des Mentors nach dem sprachdidaktischen Würfel analysieren. Eine Lektion bei einer anderen Lehrperson beobachten, analysieren und nachbesprechen.	<i>Datum:</i> <i>Datum:</i>
<i>Übungsschritte (Beobachtungsprotokolle beilegen):</i> Selbstständig vorbereitete kontextbezogene Übungen in den drei Lektionen einsetzen. Verwendete Aufgaben anhand Checkliste einschätzen.	<i>Am Ende der drei Lektionen Erfahrungen mit dem Mentor besprechen.</i>
<i>Abschlussdemonstration zu den erworbenen Kompetenzen:</i> Selbstständig geplante Lektion erteilen. Mentor beobachtet anhand der zuvor verwendeten Gütekriterien.	
<i>Benötigte Mittel:</i> Beobachtungsbogen, Visuelle Medien, Fachbuch, Fachkollege	<i>Benötigte Zeitspanne:</i> <i>1 1/2 Wochen</i>

Abb. 4-3: Fallbeispiel eines möglichen Übungsplans

4.6.2 Gestaltungsvorschläge zum Feedback erweiternden Praxisgespräch

«Sie haben die Schülerinnen und Schüler mit einer Unzahl von Folien erschlagen und dabei dauernd geredet.» Selbst wenn eine derartige Feststellung auf einer nachvollziehbaren Grundlage beruhen sollte, wird offenkundig: so geht's nicht. Feedback heisst wörtlich übersetzt «Futter zurück», dies bedeutet etwa: «Ich gebe dir etwas, was für dich «Nahrung» sein kann, vorausgesetzt, du bist bereit, das Angebot auch anzunehmen. Die Nahrung kann deine Entwicklung fördern» (vergleiche Miller 2004). Dieser Haltung liegt grundsätzlich ein anderes Verständnis zugrunde als etwa im Satz: «Ich sage dir unverblümt, was ich darüber denke, egal wie bitter dir die Nahrung schmecken mag.» Personen, die Feedback geben, orientieren sich deshalb zu allererst am «principle of benevolence». Dieses Prinzip besagt: Mentorinnen und Mentoren unterstellen den Lernenden, dass sie versuchen, ihr Bestes zu geben. Beobachtete haben nicht die Absicht, vorsätzlich irgendwelchen Unsinn zu produzieren. Diese Grundhaltung bildet die Basis für Rückmeldungen, welche die tatsächlich wahrgenommenen Eindrücke widerspiegeln. Angestrebt wird somit eine Balance zwischen Wahrhaftigkeit und Fürsorge. Durch die Beachtung des «principle of benevolence» wird einerseits Unterstützung gewährt. Bei der Schilderung der Eindrücke wird andererseits aber auch ein Ist-Soll-Vergleich mit einkalkuliert. Ein Feedbackgespräch hat sich an diesen ausbildungsrelevanten Voraussetzungen zu orientieren. Gängige Feedbackregeln stammen ursprünglich jedoch aus der Gruppendynamik (vergleiche Antons 1996). Diese Grundsätze sind infolgedessen nur bedingt auf formative Ausbildungsprozesse in einem Mentoring übertragbar, weil hier auch explizite Kriterien geltend zu machen sind. Die untenstehenden Prinzipien orientieren sich daher mehrheitlich an den unterbreiteten Modellvorstellungen (vergleiche dazu auch Kapitel 2). Sie werden zudem in einen organisatorischen Rahmen gestellt.

Tab. 4-2: Gestaltungsvorschläge für das Feedback erweiternde Praxisgespräch (Die Prinzipienspalte kann als Checkliste verwendet werden.)

Bereiche	Prinzipien	Erklärung
Organisatorische Vorbereitung	<input type="checkbox"/> Übungsplan	Das Feedback sollte sich an den im Übungsplan festgehaltenen Abmachungen orientieren.
	<input type="checkbox"/> Vereinbarte Beobachtungskriterien	Die Beobachtungskriterien sind abgesprochen worden. Die Beobachtungsinstrumente sind vorhanden. Feedback ist am wirksamsten, wenn die Empfangenden die Ziele mit definieren.
Grundhaltung	<input type="checkbox"/> Principle of benevolence	Die Beachtung des «principle of benevolence» unterstellt der beobachteten Person, dass sie ihr Bestes geben möchte. Wenn möglich unterstützen in der Rückmeldung positive Eindrücke die Selbstwirksamkeitsüberzeugung.
	<input type="checkbox"/> Balance zwischen Fürsorge und Wahrhaftigkeit	Grundlage ist eine aufbauend unterstützende Haltung. Um Entwicklungen zu fördern, wird auch ein Ist-Soll-Vergleich wahrheitsgetreu festgehalten.
	<input type="checkbox"/> Effizienz orientiert	Die Botschaft muss klar sein und Aussagen zur Wirksamkeit beinhalten.
Gesprächstechniken	<input type="checkbox"/> Positiver Einstieg	Eine Kritik zu Beginn ist wenig motivierend. Die positiven Eindrücke werden zuerst genannt. Sie unterliegen allerdings dem Kriterium der Wahrhaftigkeit und dürfen nicht pro forma genannt werden.
	<input type="checkbox"/> Aus persönlicher Sicht möglichst beschreibend	Bei einfachen Kompetenzen ist eine weitgehend beschreibende Formulierung möglich. Komplexere Fertigkeiten enthalten in der Regel interpretierbare Anteile. Indem man dabei moralisierende Bewertungen unterlässt, vermindert man im anderen den Drang, sich zu verteidigen.
	<input type="checkbox"/> Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler betonen	Pseudo-objektive Werturteile («Der Aufbau war gut!») vermeiden. Stattdessen: «Den Schülerinnen und Schülern hat die Struktur der Erklärung geholfen, das Problem besser zu verstehen»
	<input type="checkbox"/> Kriterienbezogen	Die Äusserungen sind wenn möglich fachsprachlich formuliert. Es geht um fachliche Kriterien und nicht um die Person.
	<input type="checkbox"/> Kriterien mit konkreten Ereignissen belegen und verknüpfen	«Ich habe diese Beschreibung als recht kompliziert (Kriterium) empfunden. Die Schüler hätten sie vermutlich besser verstanden, wenn sie etwas kürzer gewesen wäre und mehr einfache Sätze enthalten hätte (Ereignisse).»
	<input type="checkbox"/> Verhaltensorientiert	Das Zielverhalten muss veränderbar sein. Persönlichkeitsmerkmale beispielsweise sind nur schwer beeinflussbar.
Organisatorischer Abschluss	<input type="checkbox"/> Wahrnehmung/Interpretation der Rückmeldung	Die beobachtete Person gewichtet die Rückmeldung. Sie sollte Gewissheit haben, wo ihre Massnahmen wirksam gewesen sind.
	<input type="checkbox"/> Transformation	Abschliessend werden im Erfahrungsbericht Konsequenzen für die künftige Praxis festgehalten und allenfalls ein Übungsplan formuliert.

Formulierungsblatt für das Feedback

Zuerst werden ausschliesslich positive Eindrücke genannt. Die Selbstwirksamkeit, um die es im wesentlichen geht, wird durch bestätigenden Hinweise am ehesten gefördert. Kritische Hinweise sollten deshalb weniger zahlreich sein. Die Einleitungsformulierung zielt deshalb auf Wirksamkeitsüberzeugungen. Ihr folgt eine Aufzählung der beobachteten Ereignisse.

Formulierungsnotizen für die Feedback gebende Person im Mentoring

1. Mit den folgenden Massnahmen haben Sie die Schülerinnen und Schüler meines Erachtens wirksam gefördert:

-
-
-
-

Punkte gem. Kriterienraster der Beobachtung

2. Die Schülerinnen und Schüler hätten vermutlich noch besser lernen können, wenn Sie ...

-
-

Diese beiden Einleitungen können in eine Variante umgewandelt werden, die deutlicher auf die verwendeten Kriterien hinweist.

1. Mir ist aufgefallen, wie Sie die folgenden Kriterien (sehr) wirkungsvoll umgesetzt haben. Sie haben...
2. Die Schülerinnen und Schüler hätten vermutlich noch mehr profitieren können, wenn Sie die folgenden Kriterien noch etwas klarer hätten umsetzen können ...

Abb. 4-4: Formulierungsraster für das Feedback

In den beiden Formulierungen der wirksamen Ereignisse von Punkt 1 werden Massnahmen der jeweils handelnden Lehrperson direkt zugeschrieben. Bei den Optimierungsmöglichkeiten von Punkt 2 steht hingegen das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Zentrum. Dieses wird in Abhängigkeit gesehen von Bedingungen, die von der Lehrkraft geschaffen werden können. Die Forderung, dass positive Rückmeldungen zahlreicher sein sollten als die kritischen Punkte, muss ferner eine realistische Grundlage besitzen. Ansonsten wäre das ethische Kriterium der Wahrhaftigkeit verletzt. Voraussetzung ist deshalb eine auf den eingeschätzten Ausbildungsstand bezogene angemessene Leistungserfüllung. Ist dies nicht der Fall, dann ist ein Orientierungsgespräch (Kapitel 6) anzusetzen. In diesem Gespräch kann es auch darum gehen, ein Problem der Person (nämlich Leistungsdefizite) zu besprechen und anzugehen.

Merkpunkte für die Entgegennahme von Feedback im Mentoring

Bestimmte Grundhaltungen und entsprechend adaptive Gesprächsformen sind im Feedback nicht nur auf Seiten der Mentorperson erforderlich. Es ergeben sich daraus auch Hinweise für die Entgegennahme von Feedback. Diese lassen sich mit gängigen gesprächspsychologischen Praktiken verbinden (vergleiche Flammer 1997, 214).

Merkpunkte für die Feedback empfangende Person

1. Während der Rückmeldung hören Sie in erster Linie zu.
2. Bevor Sie auf die Rückmeldung reagieren, vergewissern Sie sich, dass Sie richtig verstanden haben. Fragen Sie!
3. Betrachten Sie die Rückmeldung als Lernangebot, das Sie aus Ihrer Sicht bewerten. Seien Sie zurückhaltend mit Rechtfertigungen.
4. Achten Sie auch auf erfolgreiche Strategien, konzentrieren Sie sich nicht nur auf Veränderungen
5. Sie sind nicht gezwungen, alle kritischen Punkte zu verändern.
6. Die Bewertung der Rückmeldung muss nicht in der gleichen Sitzung abgeschlossen werden; machen Sie sich allenfalls Notizen.
7. Nutzen Sie die Expertise der Mentorin/des Mentors für Praxisumsetzungen. Sie können sie fragen, was sie vorschlägt oder ob sie diese oder eine andere Lösung für angemessener halten würde.

Abb. 4-5: Merkpunkte für die Entgegennahme von Feedback im Mentoring.

Fallbeispiel für einen Reflexionszyklus beim Feedbackgespräch

Das Fallbeispiel betrifft die Kompetenz: «Durch eine passende Aufgabenkultur Lernwelten modellieren». Vereinbart wurde die Zielsetzung, im Fremdsprachenunterricht kontextbezogene Aufgaben zu verwenden. Es handelt sich dabei um Aspekte der Aufgabenkultur, die den Studierenden bekannt sind. Die Beobachtung der Mentorperson soll sich dabei an den folgenden Kriterien orientieren:

Qualität der Aufgabe

- ☐ Hat Relevanz und Authentizität
(Gegebenheiten der Umwelt und Nutzen für die Schüler)
- ☐ Bedeutsam im fachlichen Kontext
- ☐ Dem Lernstand der Schüler angepasst
- ☐ Selbstständige Bearbeitung
- ☐ Freiheitsgrade im sprachlichen Ausdruck

Prozesssteuerung

- ☐ Klar strukturierter Auftrag
- ☐ Angestrebte Sprachleistung (Ziel, beziehungsweise Endverhalten) ist eindeutig formuliert. Beurteilungskriterien sind klar.
- ☐ Hilfsmittel stehen zur Verfügung.
- ☐ Zügige Organisation (Auftragserteilung, Gruppeneinteilung, usw).

Der folgende Protokollauszug betrifft die Phasen 3 – 5 im Reflexionszyklus gemäss Abbildung 4-2.

- Feedback (Phase 3)

Mentorin/Mentor: Die folgenden Überlegungen, die du umgesetzt hast, fand ich sehr wirkungsvoll:

1. Für die Planarbeit hast du einen für die Schülerinnen und Schülern sinnvollen Inhalt (Eine zuvor getroffene Abmachung telefonisch ändern können) ausgewählt, mit dem die Schülerinnen und Schüler auf der Stufe der Anwendung umgehen können. Grundfertigkeiten für den Alltagssprachlichen Kontext werden gefordert.
2. Die gewählte Situation passt zu den Sprachfertigkeiten, die im Lehrbuch angesprochen werden.
3. Das offene Vorgehen entspricht dem Lernziel. Du hast im Klassenunterricht zuvor die Grundlagen erarbeitet. Die Schülerinnen und Schüler verfügen über eine Basis, auf der sie selbstständig aufbauen können.
4. Mir ist auch aufgefallen, dass sich die Arbeitsgruppen schnell gebildet haben. Du hast Namen und Tischnummern an die Tafel geschrieben.
5. Du hast den Lernenden ausreichend Lernzeit zur Verfügung gestellt.

Ich denke, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler durch einige Momente aber auch beeinträchtigt worden ist.

6. Die Schülerinnen und Schüler hätten den Auftrag vermutlich besser verstanden, wenn Zielsetzungen und das Vorgehen nicht vermischt worden wären. Sie mussten immer wieder nachfragen.
7. Die Vorgehensschritte hast du sehr ausführlich formuliert. Eine Gliederung in verschiedene Abschnitte hätte den Schülern die Orientierung erleichtert.
8. Du wolltest deine Ziele mit einer Gruppenarbeit erreichen. Im Kern ging es aber meistens um individuelles Auswendiglernen. Die Leistungen der Schüler widersprechen somit der Zielsetzung.

- Bewertung des Feedbacks (Phase 4)

Mentorin/Mentor: Habe ich dir Effekte rückgemeldet, die dir besonders wichtig sind?

Thomas: Ich denke, dass es mir tatsächlich gelungen ist, zuerst die Grundlagen für das Gespräch aufzuarbeiten. Das habe ich manchmal vernachlässigt und bin direkt in Anwendungsübungen eingestiegen.

Ich habe auch den positiven Einfluss auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler festgestellt, wenn man Aufgaben auswählt, die Sinn machen.

Transformation (Phase 5)

Mentorin/Mentor: Das sind für dich die beiden Hauptpunkte, die du mitnimmst. Ich denke, wir können das übermorgen im Fach Deutsch auf eine ähnliche Weise nochmals einbauen. Wenn du diesen Auftrag nochmals planen und durchführen würdest, würdest du auch etwas ändern?

Thomas: Ich muss mir künftig genauer überlegen, was ich von den Schülern erwarte. Sie sollten ein Gespräch relativ frei gestalten können, aber auch die Gesprächsformen verwenden, die im Buch vorhanden sind. Ich habe sie zu stark auf das Buch gelenkt.

Den formalen Aufbau des Auftrags krieg ich schon hin. Ich wäre aber um Tipps froh, wie ich die Schüler anleiten kann, in der Fremdsprache ein eigenes Gespräch zu gestalten und sich dabei nicht zu stark an die Vorlage anzulehnen.

Diese Transformationsabsichten werden anschliessend gemeinsam in den Übungsplan umgesetzt.

Kommentar zum Protokoll

Im protokollierten Beispiel fällt auf, dass die Sprachleistung im Auftrag offensichtlich nicht eindeutig bestimmt worden ist. Insofern ist ein zentrales Kriterium für das Gelingen des Auftrags verletzt worden. Würde man sich nun primär auf diesen Aspekt konzentrieren, dann würde die Selbstwahrnehmung des Beobachteten vermutlich auf persönlichen Misserfolg hin kanalisiert. Die Hinzunahme weiterer Kriterien beugt einer dermassen einseitigen Interpretation des abgelaufenen Geschehens vor. Sie lenkt den Blick auch auf gelingende Komponenten. Das «principle of benevolence» wird beachtet. Fünf positive Aussagen wirken vorerst aufbauend. Eine fruchtbare Balance zwischen Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit ist somit gegeben. Es ist anzunehmen, dass die Kandidatin oder der Kandidat vor diesem Hintergrund eher motiviert werden kann, auch festgestellte Mängel anzugehen.

Die Funktion des obigen Feedbacks ist relativ eindeutig als Entwicklungsanlass auszumachen. Die Gesprächstechniken genügen diesem Kontext. Alle Aussagen sind kriterienbezogen. Im Wortlaut des Feedbackgesprächs wurden die folgenden Kriterien angesprochen:

Tab. 4-3: Aussagen im Feedbackprotokoll und Gütekriterien der Aufgabenkultur

Aussage Nr.:	+	Kriterium	Qualität	Prozess
1	+	Relevanz und Authentizität	X	
2	+	Fachlicher Kontext	X	
3	+	Selbstständigkeit	X	
4	+	Lernstand der Schüler		X
5	+	Zügige Organisation		X
6	-	Klarheit des Auftrags		X
7	-	Fehlende Struktur des Auftrags		X
8	-	Eindeutigkeit der Sprachleistung		X

Einzelne Urteile werden durch konkrete Beobachtungen ergänzt (z. B. Aussagen 3 und 5). Ferner handelt es sich durchwegs um veränderbare Elemente. Moralisierende Äusserungen sind keine zu finden. Die Formulierungen sind deskriptiv. In Aussage 2 könnte zusätzlich als Beleg eine Begründung erfolgen. Zu häufige Ergänzungen können allerdings die Kürze/Prägnanz negativ beeinflussen. Die kritischen Aussagen 6 – 8 richten sich ebenfalls nach den vereinbarten Gütekriterien. Lediglich in Aussage 7 wird ein darüber hinausgehender Vorschlag gemacht, der sich aber aus der Forderung nach einer strukturierten Prozesssteuerung mehr oder weniger von selbst ergibt. Auch der Ausbildungsstand des Kandidaten, der als «mittel» eingeschätzt wird, erfordert, dass hin und wieder Tipps oder Angebote unterbreitet werden. Die restlichen Aussagen, die eine Optimierung nahe legen, sind so gehalten, dass vom Studenten selbst eine Lösung gefunden werden kann. Diese Interpretation wird durch die Aussagen des Studenten in den Schlussphasen des Gesprächs bestätigt. Aus Tabelle 4-2 geht zudem hervor, dass die Aussagen zur Aufgabenqualität durchwegs positiv ausfallen. Optimierungsmöglichkeiten sind bei der Prozesssteuerung auszumachen.

Feedbackbeispiel als kontextbezogene Abgrenzung

Als Abgrenzung zum Feedback als Entwicklungsanlass wird im Folgenden ein Feedback, das eine *persönliche Beziehung* ausdrückt, aufgeführt. Damit wird deutlich gemacht, dass Form und Inhalt durch den jeweiligen Kontext wesentlich mit beeinflusst werden.

Beispiel: «Du hast auf der Suche nach gutem Unterricht einen langen und anspruchsvollen Weg zurückgelegt. Im vorliegenden Portfolio ist diese Wegstrecke gut dokumentiert. Deine Auseinandersetzung mit den didaktischen Anforderungen ist gut spürbar. Trotz der hohen Komplexität der verschiedenen Problemstellungen ist es dir gelungen, inhaltliche Schwerpunkte zu setzen und sorgfältig zu bearbeiten. Ich meine, dass du mit dieser Arbeit wichtige Grundlagen für deine berufliche Tätigkeit erarbeitet hast, und ich bin zuversichtlich, dass die hier geleistete Denk- und Reflexionsarbeit im gemeinsamen Lehren und Lernen mit den Schülerinnen und Schülern gute Früchte tragen wird. Ich habe dich gerne begleitet und ich wünsche dir von Herzen viel Befriedigung und Erfolg auf der weiteren Suche.»

Was hier rückgemeldet wird, sagt genauso viel über die Feedbackgeberperson wie über diejenige aus, die Feedback erhält. Der Inhalt ist Ausdruck persönlicher Fürsorglichkeit. Die menschliche Gegenseitigkeit, die hier zum Ausdruck gebracht wird, ist Basis einer gelingenden Kooperation. Die alleinige Berücksichtigung «technischer» Interaktionen wäre humanen Beziehungen wohl abträglich.

Formular 4-1: Raster eines möglichen Übungsplans (leer)

Name: _____ Praxiseinsatz: _____

Ausbildungsstand beziehungsweise Praxiserfahrung im betreffenden Kompetenzbereich:

☐ eher hoch ☐ moderat ☐ eher tief

Bemerkungen zum Ausbildungsstand

Kompetenzbereich	Bemerkungen
Zielsetzungen in Stichworten:	
Verhaltensweisen, die verändert werden sollen:	

Vorgehen	Bemerkungen/Stichworte des Protokolls
Grundlagen lesen/beschaffen:	
Beobachten hospitieren (Beobachtungsinstrumente):	
Übungsschritte (Beobachtungsprotokolle beilegen):	
Abschlussdemonstration zu den erworbenen Kompetenzen:	
Benötigte Mittel:	Benötigte Zeitspanne:

5 Das reflexive Praxisgespräch

5.1 Ankerbeispiel

In einer offen gestalteten Lernumgebung (Stationenlernen) zum Thema Lyrik wurden die Schülerinnen und Schüler zu einem eigenaktiv-tätigkeitsorientierten Umgang mit Texten angeregt. Sie sammelten ihre Arbeiten in einem persönlichen Lyrikheft. Zwei dieser Produkte waren am Schluss der Lehrperson zur Beurteilung vorzulegen. Diese wurden nach den Kriterien «Originalität», «Kreativität», «Darstellung» und «Korrektheit (beim Verfassen eines Textes)» benotet. Eine Schülerin hatte für die Benotung unter anderem einen visuellen Text bestimmt, den sie als so genanntes Kernwörtergedicht gestaltet hatte.

Sie hat eine aus Wörtern bestehende farbige Rose gestaltet, die einer aus Blättern gebildeten Flamme entspringt und von einem leuchtenden Herzen umrahmt wird. Alle diese Formen wurden mit Wörtern gestaltet.

Die Lehrperson hat diese Leistung wie folgt beurteilt:

Originalität: sehr originell / ein wahres Liebesgedicht / stellt eine Handlung dar / gefällt mir gut.

Darstellung: Klar aufgebaut / leider ein kariertes Blatt verwendet.

Korrektheit: Könnte das Wort Rose sprachlich noch in Einzelteile aufgeteilt werden, alle Teile auch Stängel sind mit dem Wort «Rose» gestaltet worden?

Kreativität: sehr kreativ / Farben und Wörter sind aufeinander abgestimmt.

Die Lehrperson hat dem Gedicht 5,1 von max. 6 Punkten gegeben.

In Ihrem Kommentar an den Ausbildungsmentor schilderte die Praktikantin ihre Erfahrungen mit dieser Beurteilung wie folgt:

«Bei der betreffenden Schülerin handelt es sich um eine sehr stille Schülerin, die auch nicht unbedingt zu den besten Schülern in der Klasse gehört. Ihr Bild hat mir sehr gut gefallen. Leider war sie über meine Beurteilung enttäuscht. Ich versuchte ihr, meine Kriterien nochmals klar zu machen. Aber nachher hatte ich dennoch ein ungutes Gefühl. Ich glaube, ich habe meinen Bewertungsmassstab zuvor nicht genau durchdacht. Es ist aber auch ausserordentlich schwierig, hier Kriterien zu formulieren, die passend sind. Im Weiteren denke ich auch nicht, dass es richtig ist, eine Note abzuändern. Manchmal frage ich mich, ob man solche Arbeiten überhaupt beurteilen kann.»

Im Unterschied zum Feedbackgespräch kann ein derartiges Problem nicht primär nach a priori vorgegebenen Kriterien behandelt werden. Es handelt sich vielmehr um eine Problemlösung, die einen gegenseitigen Austausch erforderlich macht. Denkbar sind unterschiedliche Reflexionsperspektiven.

Das Problem entsteht durch die Enttäuschung der Schülerin. Es geht infolgedessen darum, die Gründe für ihre Reaktion zu analysieren und auch die Bewertung der Situation durch die Lehrperson anzugehen. Beim entstandenen Gedicht ist vorerst bemerkenswert, dass es sich um ein selbst bestimmtes Produkt handelt, das durch ein vom individuellen Selbst ausgehendes Engagement geschaffen worden ist (Deci und Ryan 1993, 233). Für eine eher «stille Schülerin»

ist dies vermutlich ein nicht unwesentlicher Faktor. Nun ist es offensichtlich so, dass die Beurteilung der Lehrkraft die Erwartungen der Schülerin nicht erfüllt hat. Motivationale Voraussetzungen der Schülerin und mögliche Folgekonsequenzen (als Erwartungskognitionen) für künftige Leistungen könnten ebenfalls besprochen werden (Rheinberg 1997). Ebenso wäre erwähnenswert, eine Beurteilung generell als Interaktion zwischen Beurteilenden und Beurteilten (Ingenkamp 1988, 13) und nicht als objektiven Messvorgang zu betrachten. Diese Sichtweise könnte dazu verhelfen, die Schlussfolgerung, ob derartige Leistungen überhaupt beurteilbar seien, kritisch zu prüfen. Im Kern geht es dabei wohl um die Frage, inwieweit kreative Leistungen angemessen einzuschätzen sind. Zu entwickeln wären möglichst trennscharfe Sachnormen mit einem nachvollziehbaren Beurteilungsmassstab. Dazu könnten Gesichtspunkte zur Formulierung von Bewertungskriterien beigezogen werden (Bohl 2001, 63). Es ginge dabei um die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler ausreichende Informationen über ihre zu erbringende Leistung erhalten haben. Dies hängt davon ab, inwieweit die Lehrperson über verständliche Kriterien zur Beurteilung verfügt hat. Erst dann kann entschieden werden, ob derartige Leistungen beurteilt werden können oder nicht. Da es sich bei einer Beurteilungspraxis dennoch lediglich um eine Art «kontrollierte Subjektivität» (Kleber 1992) handeln kann, wäre im Weiteren gerade bei kreativen Leistungen überlegenswert, inwieweit auch Formen der Selbstbeurteilung mit einbezogen werden könnten (Baeriswyl 2003). Lehrerurteile brauchen nicht absolut zu sein. Die Abänderung einer Note könnte in diesem Kontext problematisiert werden.

Die aufgeführten Gesichtspunkte können eine differenziertere Sicht der ablaufenden Prozesse ermöglichen. Die betroffene Lehrperson kann daraus neue Einsichten gewinnen und gegebenenfalls ihre Handlungsweisen adaptieren. Es wird aber auch deutlich, dass derartige Fragen nicht eindeutig, gewissermassen ein für allemal, zu klären sind. Dies ist auch dann der Fall, wenn man wissenschaftliche Erkenntnisse heranziehen kann. Man bewegt sich dennoch auf unsicherem Grund. Begleitende Gesprächspartnerinnen und -partner sind da wohl verlässlicher.

5.2 Merkmale des reflexiven Praxisgesprächs

Das Ankerbeispiel zeigt auf, dass Absicht und Realität, Denken und Handeln, Theorie und Praxis nie bruchlos ineinander übergehen können. Daraus entsteht ein Bedürfnis nach Reflexion. Man möchte neue Zusammenhänge herstellen (siehe Kapitel 2), so dass ein widerspruchsfreier Zustand erreicht werden kann. Dazu ist es günstig, von der konkreten Tätigkeit vorerst einmal etwas Abstand zu haben, beziehungsweise von ihr zu abstrahieren. Über dieses Vorgehen gelangt man vermutlich eher zu neuen Einsichten (vergleiche Kapitel 2.2). Das reflexive Bewusstsein kann dabei als eine Art «Selbstüberwachungssystem» des Handelns verstanden werden (Wahl 2002, 229). Korthagen (2002, 62) definiert es als mentalen Prozess, durch den versucht wird, «eine Erfahrung, ein Problem oder bestehendes Wissen oder Einsichten zu strukturieren oder zu restrukturieren.» Im besten Fall führt dieser Prozess zu neuen Wissensgrundlagen des Handelns (Kolbe 2004, 207). Vorerst kommt implizites Handlungs-

wissen zur Sprache. Die handelnden Personen machen ihre Hintergrundüberlegungen zugänglich. Im reflexiven Austausch wird anschliessend das Ziel verfolgt, flexibles Erklärungs- und Fallwissen aufzubauen und explizit zu machen. Die Kandidatinnen und Kandidaten sollen eine Unterrichtssituation möglichst variabel, in multiplen Perspektiven, interpretieren können. Im obigen Beispiel werden folgende Aspekte erwähnt: Erwartungen und Motivation, Interaktionsprozess der Beurteilung, objektive und subjektive Komponenten einer Beurteilung, Fragen der Sachnorm, Möglichkeiten der Selbstbeurteilung. Was anders gesehen wird, erschliesst neue Handlungsmöglichkeiten. Indem die reflexive Kompetenz gestärkt wird, soll auch die Handlungskompetenz erhöht werden. Da Unterricht mehrdeutig ist, kann die Mentorperson auch ihrerseits Varianten ins Gespräch bringen. Diese Elemente gelten als Wahlofferten und nicht als Rezepte für das Richtige. Nur eine intersubjektive Verständigung führt zu Veränderungen. Es handelt sich dabei um formales, kollektives Wissen der Profession (Munby, Russel et al. 2002, 881). Die generelle Grundhaltung der Mentorperson ändert sich, verglichen mit dem Feedback erweiternden Praxisgespräch, dabei grundsätzlich nicht. Reflexive Praxisgespräche können allerdings «fehlerfreundlicher» verlaufen. Kompetenzkriterien sind nicht a priori vorgegeben. Vielmehr sollen neue, taugliche Grundlagen des Wissens konstruiert werden. Deshalb ist es notwendig, dass durch die gemeinsame Reflexion eine jeweils angemessen tiefe Verarbeitung der problemhaften Situation erreicht wird. Voraussetzung dazu ist, dass man sich dabei nicht ausschliesslich nur auf einer eher pragmatischen Oberfläche bewegt, sondern gewillt ist, auch auf Zusammenhänge, die hinter den wahrnehmbaren Ereignissen liegen, zu stossen (von Felten 2005, 74ff.). In dieser Hinsicht ist auch überlegenswert, welche Impulse durch Praxislehrkräfte und welche durch das wissenschaftliche Personal der Ausbildung gegeben werden können.

5.3 Unterschiedliche Interaktionspartner für das «Reflexive Praxisgespräch»

Anhaltspunkte zum Einfluss unterschiedlicher Interaktionspartner vermitteln Griffiths und Tann (1992). Sie unterscheiden fünf Dimensionen der Reflexion, die alle notwendig sind, aber eine unterschiedliche Reichweite haben. Diese beschränkt sich bei zwei Basisdimensionen vorerst auf Prozesse, die in der Handlung selbst (reflection in action), «unter dem Druck der Handlung», ablaufen (vergleiche Wahl 1991). Unterschieden werden:

- (1) «rapid reflection» (unmittelbare Reaktion) und
- (2) «repair» (überlegte Entlastungsmassnahme während der Handlung).

Drei weitere aufbauende Dimensionen sind für das reflexive Praxisgespräch von besonderem Interesse. Es handelt es sich dabei um Aspekte der Reflexion über die Handlung («reflection on action»):

- (3) «review» (wenig formalisierte Überprüfung),
- (4) «research» (systematische, zeitlich erstreckte Nachforschung) und
- (5) «retheorizing and research» (langzeitliche Nachforschung unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Aussagen).

Wissenschaftliche Theoriesysteme sind somit lediglich für die Dimension (5) «retheorizing and research» kennzeichnend. In den Dimensionen 3 und 4 orientiert man sich hingegen mehr an praxisbezogenen (pragmatischen) Lösungen. Der Reflexionsprozess ist in Dimension 3 «review» wenig formalisiert («less formal» vergleiche Zeichner und Liston 1996, 47). Hier handelt es sich um einen spontanen Austausch von Tipps, ohne dass nach detaillierten Begründungen gefragt wird. In Dimension 4 «research» wird hingegen ein systematischer, interindividueller Austausch gepflegt, der zwar eine bestimmte zeitliche Dauer beansprucht (a. a. O., 47), aber ohne Bezug zu wissenschaftlichen Theoriesystemen stattfindet. Die Beteiligten können auf eine theoriebezogene Kommunikation verzichten, weil Wissenschaft von einzelnen Situationen abstrahiert und nicht den Anspruch erheben kann, direkt praxisanleitend zu sein (siehe Kapitel 1). Im Folgenden werden die fünf Dimensionen am einleitenden Ankerbeispiel erläutert. Ihnen werden typische Interaktionsbeziehungsweise Reflexionspartner zugewiesen.

Tab. 5-1: Dimensionen der Reflexion und zugeordnete Interaktionspartner

Dimension	Beispiel	Handlungsbezug	Interaktionspartner
1) Unmittelbare Reaktion (Rapid reflection)	S. sagt, die Note sei ungerecht: L. reagiert sofort: «Ich sehe, dass du ziemlich enttäuscht bist!»	Überlegungen während der Handlung	keine
2) Überlegte Entlastungsmassnahme (repair). Es besteht eine kurze Zeitspanne zum Überlegen.	S. sagt, die Note sei ungerecht: L. überlegt zuerst und sagt dann: «Komm nach der Stunde zu mir. Ich sage dir dann, weshalb du 5,1 Punkte erhalten hast.»	Für einen ausserstehenden Beobachter sind die beiden Dimensionen nur schwer zu unterscheiden.	keine
3) Überprüfung (review) als kurzes spontanes Ansprechen des Problems im Alltag (z. B. in der Pause oder nach Schulschluss)	Zur Mentorperson nach Schulschluss: «Kann man solche Leistungen überhaupt beurteilen?»	Punktuelle Reflexion über die Handlung. Im Schulalltag möglich.	Praxismentorin und -mentor
4) Nachforschung (research) als sorgfältiger Austausch und Bearbeitung	«Wir definieren zusammen am besten die Kriterien neu.»	Längerfristige, systematische Reflexion über die Handlung	1. Praxismentorin und -mentor 2. Dozierende
5) Theorieinspierte Nachforschung (retheorizing and research) Längerfristige Problembearbeitung und kritischer Zuhilfenahme expliziter theoretischer Erkenntnisse.	«Wie wirkt sich das auf die Motivation aus, wenn Erwartungen nicht erfüllt werden?» «Wie geht man in Beurteilungssituationen damit um?»	Im Rahmen der Voraussetzungen, die in einer Ausbildung gegeben sind, am ehesten möglich.	1. Dozierende 2. Praxisexpertinnen und -experten

Anhand des Beispiels wird evident, dass alle fünf Dimensionen von Bedeutung sind. Ein intensiver gegenseitiger Austausch findet jedoch nur in den Dimensionen 4 und 5 statt. In den Dimensionen 3 und 4 werden primär Praxismentorinnen und -mentoren passende Förderleistungen erbringen. Ihr Praxiswissen macht sie insbesondere auch in der Dimension 4 zur zentralen Kontaktperson. In zweiter Linie sind aber auch beim wissenschaftlichen Ausbildungspersonal angemessene Praxiskenntnisse einzufordern, denn der Praxisbezug ist ebenfalls aus einer theoretischen Position zu leisten. In Dimension 5 sind Stützen dagegen eher durch Dozierende der wissenschaftlichen Ausbildung bereitzustellen. Praxismentorinnen und -mentoren können durch eine geeignete Weiterbildung zweifelsohne ebenfalls dazu befähigt werden und die Funktion als Praxisexpertinnen und -experten übernehmen, die auch im Stande sind, relevante wissenschaftliche Bezüge herzustellen. Diese sind notwendig, wenn empfindliche Brüche zwischen Absichten und realen Folgen erlebbar sind, die mit den herkömmlichen Erfahrungen nicht befriedigend zu klären sind. Die Problembehandlung ist in diesen Fällen eine längerfristige Angelegenheit. Die Berücksichtigung wissenschaftlicher Theoriesysteme in Dimension 5 beansprucht im Weiteren ausreichende zeitliche Ressourcen. Dabei ist zu berücksichtigen, was in den zugestandenen Zeitgefässen überhaupt geleistet werden kann. Recherche, Austausch und Verständigung bedingen einen Umgang mit Zeit, der in üblichen Studiengängen und auch mit den Restriktionen, die in der Praxis auftreten, manchmal nur schwer vereinbar ist.

5.4 Hintergrundtheorie: Inwieweit ist das reflexive Praxisgespräch wirksam?

In ihrem Buch «Die Organisation des Wissens» präsentieren Nonaka und Takeuchi (1997) ein Modell innovativer Wissensgenese in Unternehmen. Ihre Annahmen sind auch für Ausbildungen und Schule relevant (Paavola, Lipponen et al. 2004). Ausgangspunkt im Modell ist der Unterschied zwischen *implizitem* und *explizitem* Wissen. Die beiden japanischen Autoren beziehen sich dabei auf die Unterscheidung von Polanyi (1985). Implizites Wissen ist, wie in Kapitel 1 bereits erwähnt, persönlich, kontextspezifisch, analog (praktisch) und daher nur schwer kommunizierbar. Es handelt sich gewissermassen um stummes Wissen. Explizites Wissen hingegen lässt sich in formaler, systematischer Sprache weitergeben. Es handelt sich um «Verstandeswissen» in digitaler, d. h. theoretischer Form (Nonaka und Takeuchi 1997, 72f.). Die beiden Wissensformen werden nicht als voneinander getrennt aufgefasst, sondern als komplementär gesehen. Daraus entwickeln die beiden Autoren die zentrale Prämisse ihres Modells, und zwar, dass neues Wissen durch eine Interaktion zwischen implizitem und explizitem Wissen geschaffen wird. Aus diesem Zusammenwirken entsteht eine «Wissensspirale», die von vier verschiedenen Formen der *Wissensumwandlung* angetrieben wird:

1) *Sozialisation* – von implizit zu implizit: Sozialisation ist ein Erfahrungsaustausch, aus dem implizites Wissen und technische Fertigkeiten entstehen. Implizites Wissen kann man unmittelbar, sogar ohne Sprache von anderen erwerben (a. a. O., 75). Gegenseitig lernt man durch Beobachtung, Nachahmung und Praxis. Dabei muss man sich aber in die Denk- und Handlungsweise des anderen hineinversetzen können. Lehrerinnen und Lehrer orientieren sich in solchen Fällen an pragmatischen Kriterien (Niggli 2004, 348). Das Interesse besteht in der Übernahme bewährter Konzepte und Routinen. Von Modellen zu lernen, ist der einfachste Weg, der zum Gelingen führt.

2) *Externalisierung* – von implizit zu explizit: Externalisierung ist ein Prozess der Artikulation von implizitem Wissen. Unterrichtende versuchen, implizite Handlungsweisen sprachlich zu fassen, so dass sie dem anderen verständlich werden. Unterrichten wird zur Erzählung des eigenen Lebens. Man erinnert sich gewissermassen an das, was man bereits weiss. Implizites Wissen nimmt dabei die Form von Metaphern, Analogien, Modellen oder Hypothesen an. «Diese Ausdrucksformen sind jedoch oft unzureichend, unlogisch und unangemessen. Man kann oft nicht sagen, was man meint. Solche Diskrepanzen und Lücken zwischen Bildern und sprachlichen Ausdrücken fördern jedoch die Reflexion und die Interaktion» (Nonaka und Takeuchi, 1997, 77). Externalisierung ist ab Dimension 3 (review) möglich.

3) *Kombination* – von explizit zu explizit: Verschiedene Bereiche von explizitem Wissen werden miteinander verbunden. Eigenes explizites Wissen kann mit Wissen von anderen, allenfalls auch mit wissenschaftlichem Wissen, kombiniert werden. Ist letzteres der Fall, müssen Studierende und Mentorpersonen über entsprechende Dokumente und Konzepte verfügen. Die Kombination expliziten Wissens findet in den Dimensionen 4 und 5 statt, wo ein sozialer Austausch besteht. Kombination ist der Kern des Reflexionsprozesses im Mentoring.

4) *Internalisierung* – von explizit zu implizit: Explizites Wissen wird in implizites Wissen eingegliedert. Dieser Prozess ist verwandt mit dem «learning by doing» (a. a. O., 82). Wenn Erfahrungen durch Sozialisation, Externalisierung und Kombination als erfolgreich bewertet worden sind, dann werden sie in das eigene Repertoire übernommen. Damit es wirksam wird, muss neues Hintergrundwissen, wie in Kapitel 2.2 erwähnt, jeweils neu kontextualisiert werden. Wiederum ist von Bedeutung, dass diese Absichten schriftlich zu dokumentieren sind. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung, dass die Umsetzung tatsächlich erfolgen wird. Die Internalisierung ist nicht mehr primär Gegenstand der Reflexion. Sie findet dann statt, wenn neue Wissensgrundlagen das eigene Handlungsrepertoire beeinflussen. Der gesamte Entwicklungsprozess wird in der Wissensspirale in Abbildung 5-1 wie folgt veranschaulicht:

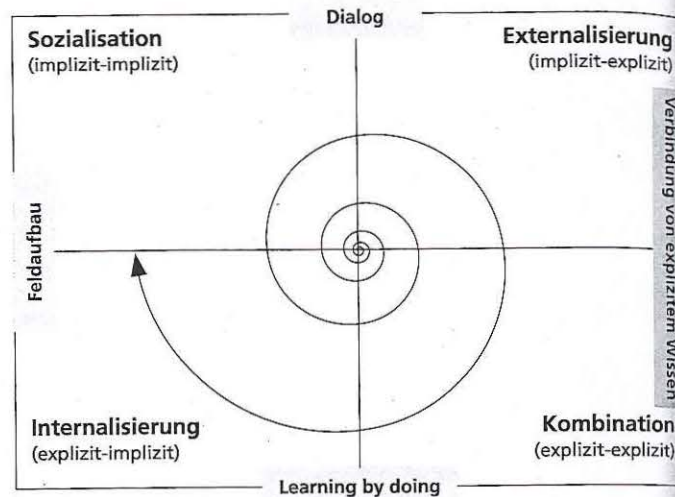


Abb. 5-1: Die Wissensspirale (Nonaka und Takeuchi 1997, 84)

Ausgang des Prozesses ist die Sozialisation. Dazu muss vorerst ein Interaktionsfeld aufgebaut werden (z. B. über Praktika oder Unterrichtsbesuche). Dies erleichtert die Weitergabe von Erfahrungen, das heisst man muss über authentisch erfahrenen Unterricht überhaupt erst ins Gespräch kommen. Beispielsweise vereinbaren die Partner, welche Kompetenzen beobachtet werden und welche Bedingungen dabei gelten sollen. Die Externalisierung wird anschliessend durch den reflexiven Dialog ausgelöst. Die Verbindung von explizitem Wissen erfolgt über Phasen der Externalisierung und der Kombination. Implizites subjektives Wissen wird in Meinungen, Analogien und Konzepten zum Ausdruck gebracht. Zudem wird es kombiniert mit bereits existierendem explizitem Wissen, unter anderem auch in Gestalt wissenschaftlicher Theorien. Dadurch erst wird ein differenzierteres Verständnis der Lehr-/Lernprozesse erreicht. Internalisierung schliesslich resultiert aus «learning by doing». Neu gewonnenes explizites Wissen, das als bewährt eingeschätzt wird, kann nun in Handlungsmöglichkeiten transformiert werden. Zur Umsetzung sind, wie in Abbildung 2-1 dargestellt, entsprechende Optionen zu formulieren und auch festzuhalten. Nach der Internalisierung beginnt eine neue Schleife der Wissensspirale.

Lernen ist im Mentoring zudem nicht einfach auf Austauschprozesse zwischen implizitem und explizitem Wissen beschränkt. Durch die unmittelbare Nähe zum konkreten Unterrichtsgeschehen ist der Erwerb neuen Wissens im Mentoring vielmehr mit einem authentischen Kontext verknüpft. Für das Lernen ist diese Konstellation günstig. Die Grundüberlegungen, die hinter diesem «situieren Lernen» stehen, umschreiben Mandl und Reinmann-Rothmeier (1995, 35) folgendermassen: «Das Denken und Handeln eines Individuums lässt sich nur im Kontext verstehen. Lernen ist stets situiert. Wissen wird durch das wahrnehmende Subjekt konstruiert.» Dabei wird angenom-

men, dass Wissen nicht von einer Person übernommen, sondern selbstständig und aktiv in einem Handlungskontext erworben wird (Mandl, Gruber et al. 2002). Die Konstruktion neuer Erkenntnisse erfolgt ferner in Interaktion mit einem Gegenüber. Die soziale Interaktion ist dabei so zu gestalten, dass Lernende neues Wissen tatsächlich über eine selbstständige und eigenaktive Beteiligung erwerben können. In diesem Fall kann die «Reflexionstiefe» signifikant gesteigert werden (von Felten 2005, 107f.). Dieses Anliegen kann durch einen angemessenen Lernzyklus gefördert werden.

5.5 Lernzyklus beim reflexiven Praxisgespräch

Die obigen Überlegungen zur Wirksamkeit der Reflexion beeinflussen den Lernzyklus beim reflexiven Praxisgespräch. Reflexion hat das Ziel, neues Wissen zu generieren. Das Lernen erfolgt situiert. Dabei werden eigene implizite Theorien aufgedeckt und explizit gemacht. Sie werden mit zusätzlichem explizitem Wissen kombiniert und gegebenenfalls umstrukturiert. Der Niederschlag dieses Dialogs kann zur Rekonstruktion bestehender Konzepte führen, die anschliessend wiederum in praktisches Handeln integriert werden können. Der Ablauf dieses Prozesses wird in Abbildung 5-2 wie folgt strukturiert.

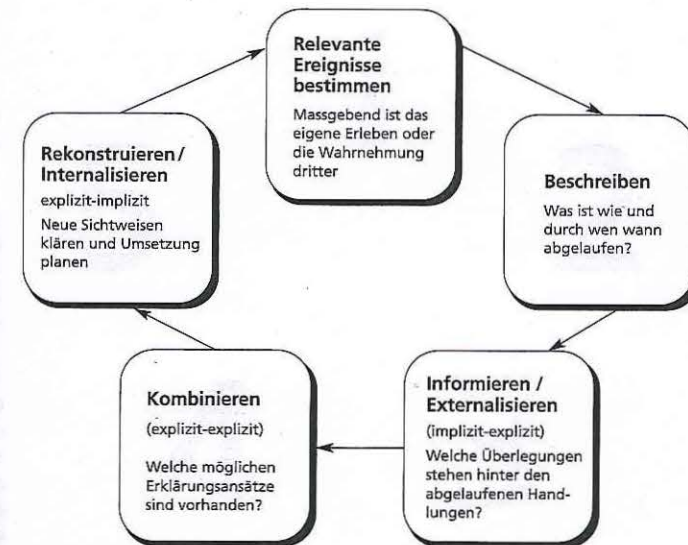


Abb. 5-2: Lernzyklus beim reflexiven Praxisgespräch

Phase 1 (Relevante Ereignisse): Die Bestimmung der relevanten Ereignisse erfolgt nicht aufgrund einer Richtig/falsch-Beurteilung. Bestimmten Ereignissen wird aus subjektiven Gründen Bedeutung beigemessen, und zwar, weil sich zwischen Absichten und Realisierung problematische Brüche eingestellt

haben. Die Bedeutung, die einem Ereignis zugeschrieben wird, entspringt entweder der unmittelbaren Erfahrung der Unterrichtenden selbst, oder sie kann auch durch die Feststellungen der beobachtenden Person bedingt sein (siehe Klassifikation in Tabelle 3-3). Insgesamt hängt sie davon ab, inwieweit wir mit dem Geschehen in persönlicher Beziehung stehen.

Phase 2 (Beschreibung): In dieser Phase geht es darum, die Realität, über die reflektiert werden soll, zu objektivieren. Zuerst wird die unterrichtende Person ihre Wahrnehmung möglichst deskriptiv darstellen. Niedrig-inferent protokollierte Daten der Beobachtungsperson ergänzen die wahrgenommenen Ereignisse der Studierenden. Inkompatible Wahrnehmungen müssen hier bereits geklärt werden. Diese entstehen beispielsweise durch hoch evaluative Urteile der unterrichtenden Person wie «Die Gruppenarbeit ist mir nicht gut gelungen.» In solchen Fällen kann die konkrete Beschreibung der Mentorperson sachliche Grundlagen für die anschliessende Reflexion schaffen.

Phase 3 (Informieren/Externalisieren): In dieser Phase informiert die unterrichtende Person über ihr Hintergrundwissen, das ihr Vorgehen geleitet hat oder leiten wird. Im Weiteren versucht sie, bedeutsame Ereignisse durch dieses Wissen besser zu verstehen. Im Wesentlichen geht es darum, implizite Vorstellungen nun als explizite Konzepte zu artikulieren. Dieser Prozess der Externalisierung ist wie erwähnt oft von Metaphern und Analogien bestimmt, z. B. «Lernende dort abholen, wo sie sind» oder «Mein Bewertungsmaassstab reicht nicht aus». Die Metapher ist eine Form des intuitiven Wahrnehmens oder Begreifens einer Sache durch die bildliche Vorstellung einer andern (Nonaka und Takeuchi, 1997, 80). Metaphern und Analogien fördern deshalb die Interaktion und damit die gemeinsame Suche nach konkreten Lösungen. Dieser Prozess wird im Modell von Griffith und Tann (1992) vornehmlich in der Research-Dimension ablaufen.

Phase 4 (Kombinieren/Externalisieren): Verschiedene Bereiche des explizit gemachten Wissens werden miteinander verbunden. Das Wissen wird quasi neu zusammengestellt. Widersprüche zwischen unterschiedlichen Wissensbereichen werden aufgezeigt. Die Aussenperspektive der Mentorperson kann durch exemplarische Verweise wohl am konstruktivsten ins Spiel kommen. Wenig ertragreich wäre es, sich hier in Details zu verlieren. Bestimmte Ereignisse können zu groben Prototypen verdichtet werden. Diese enthalten Regelwissen, das nunmehr exemplarisch als «accumulated wisdom of practice» (Shulman, zit. nach Dick 1994, 134) zur generellen (und nicht nur situationsbezogenen) Orientierungshilfe für die Praxis werden kann. Beispielsweise kann das einleitende Ankerbeispiel dazu anregen, grundlegende exemplarische Gesetzmässigkeiten zur Beurteilung von Produkten in offenen Unterrichtsformen zu entwickeln. Bei den in den beiden Phasen 3 und 4 ablaufenden Prozessen handelt es sich im Wesentlichen um Analysevorgänge. Phase 4 kann formale Begriffe wissenschaftlicher Theoriesysteme beinhalten, wenn die Reflexion auch auf eine theorieinspierte Nachforschung (retheorising and research) ausgeweitet werden kann.

Phase 5 (Rekonstruieren/Internalisieren): In Phase 5 wird Wissen dagegen umgebaut oder neu synthetisiert. Explizites Wissen wird in implizite Vorstel-

lungen eingegliedert. Dieser Prozess ist verwandt mit dem «learning by doing». Zur Begünstigung des Übergangs ist es notwendig, das neue Wissen in Dokumenten festzuhalten (siehe Reflexionsbericht und Übungsplan). Lernende entscheiden dabei in der Regel nach ihren eigenen Zweckbestimmungen. Diese Massnahmen sind notwendig, weil Reflexion nicht notwendig zu einer Veränderung der Praxis führt (Day 1993). Nachhaltige Wirkungen sind am ehesten zu erwarten, wenn Aktionen als neue Handlungsmöglichkeiten (siehe Abbildung 2-1) geplant und durchgeführt werden. Lehren ist primär eine Gestaltungsprofession und nicht eine analytische Tätigkeit.

Dieser Zyklus sollte für gewichtige Ereignisse gesondert durchlaufen werden. In bestimmten Fällen können einzelne Ereignisse auch zusammenfassend analysiert werden. Ihre Zahl sollte jedoch gering sein.

5.6 Gesprächsstrategien im reflexiven Praxisgespräch

Im Folgenden werden Gesprächsstrategien vorgeschlagen, die den kommunikativen Austausch im Lernzyklus strukturieren können. Die vorgestellten Kategorien gelten nicht ausschliesslich nur für Gespräche. Sie können auch schriftliche Kommentare zu eingereichten Arbeiten kennzeichnen. Die kategorialen Antworten der Mentorperson orientieren sich, der Logik von Tabelle 2-1 folgend, an zwei unterschiedlichen Kompetenzpolen, und zwar an denjenigen des starren vs. flexibel organisierten Berufswissens. Die Beschreibung der Kategorien beinhaltet prototypische Reaktionen der Mentorperson auf diese unterschiedlichen Ausprägungen des Berufswissens. Insgesamt sind sieben Kategorien aufgeführt. Mit steigender Kategorienzahl wird der Einfluss der Mentorperson intensiver. Dabei verhält sie sich adaptiv zum Entwicklungsstand der unterrichtenden Studierenden. Im Folgenden werden die Kategorien beschrieben und in Tabelle 5-2 zusammengefasst.

In den ersten beiden Kategorien geht es um das Eingehen auf *emotionale Zustände*. Rationalität ist eingebettet in eine emotionale Grundstruktur des Verhaltens (Roth 2003, 164f.). Nach einer gehaltenen Unterrichtsstunde können Emotionen das Denken nachhaltig prägen. Die Reflexion kann infolgedessen nicht ausschliesslich über kognitive Anregungsstrategien beeinflusst werden.

- **Emotionale Akzeptanz:** Gefühle wie Freude, Ärger oder Enttäuschung können die Beurteilung relevanter Ereignisse stark beeinflussen. Mentorpersonen sollten negativen und positiven Gefühlen deshalb ausreichend Beachtung schenken. Studierende unterscheiden sich ferner darin, ihre eigenen Gefühle wahrzunehmen und differenziert zur Sprache zu bringen. Wenn sie zwischen eigenen und den Gefühlen der Schülerinnen und Schüler zu differenzieren vermögen, dann kann die Mentorperson diese emotionalen Gesprächsanteile spiegeln. Vermieden werden sollten dagegen Verharmlosungen, etwa im Sinne von «Das macht nichts, das geht vorüber». Bei derartigen Formulierungen handelt es sich um «Strassensperren», die die Aufarbeitung gefühlsmässiger Erlebnisse hemmen.

- **Ermutigung:** Ausdrücke wie «Schöne Idee», «Originelles Vorgehen», «Ihre Einschätzung war sehr informativ und differenziert» unterstützen Praktikantinnen und Praktikanten. Lernende mit starken Selbstzweifeln benötigen ein hohes Ausmass an «passender» Unterstützung. Dieser unterstützende Einfluss sollte mit der Zeit abnehmen. Lediglich gelegentliche Ermutigung benötigen Studierende mit einem gesunden Selbstvertrauen.

In den Phasen «Beschreiben», «Informieren» und «Kombinieren» des Lernzyklus kann es unter Umständen ausreichend sein, Studierende durch Fragen ausschliesslich in ihrem Reflexionsprozess zu *begleiten*. Direkte inhaltliche Hinweise werden in diesem Fall keine gegeben. Die folgenden beiden Kategorien beschreiben trotzdem einen unterschiedlich ausgeprägten Einfluss, der den Reflexionsprozess begleiten kann.

- **Anerkennung und Klärung von Hintergrundwissen:** Diese Kategorie betrifft das implizite Hintergrundwissen, das nun zur Sprache kommt. Ausgehen könnte man etwa von folgenden Impulsen:

- Welche Überlegungen stehen hinter Ihrem Vorgehen?
- Wie würden Sie Ihre konzeptuellen Überlegungen darstellen?

Auf diese oder ähnliche Fragen äussern Studierende qualitativ unterschiedliche Ideen, Theorien und Überzeugungen. So können Lehrkräfte die Tendenz haben, Hintergrundwissen als fixe Vorstellung über einen einzig richtigen Weg zu vertreten. In solchen Fällen bezieht die Mentorperson die geäusserte Idee vorerst einmal auf beobachtbare Vorkommnisse. Erst im Nachhinein lenkt sie das Augenmerk auf Zusammenhänge, die weniger an die konkrete Situation gebunden sind. Bildhafte Aussagen, unklare Analogieschlüsse und Begriffe sollten gemeinsam geklärt werden. Verfügen Praktikantinnen und Praktikanten jedoch über flexible Vorstellungen, dann können ihre Ideen weitgehend akzeptiert werden. In der Regel wird es dabei ausreichen, die Statements zu paraphrasieren und wichtige Kernpunkte zusammenfassend zu würdigen.

- **Veranlassung zusätzlicher Erkundigungen:** In diesem Fall regt die Mentorperson Fragestellungen an, die zusätzliche Informationen verlangen. Ihr Einfluss wird stärker. Fragen zu stellen ist eine wichtige Grundlage für den erkenntnistheoretischen Umgang mit der Wirklichkeit. Gefördert wird dann zusätzliches Explizitmachen. Ist nur ein geringer Reflexionsgrad erkennbar, dann werden vorerst Fragen zu festgestellten Phänomenen gestellt.

Als Einstieg in den analytischen Teil der Nachbesprechung könnten sich die folgenden Fragen als Anstoss eignen:

- Welchen Eindruck haben Sie in Bezug auf das Mitmachen der Klasse?
- Wie gut haben die Schülerinnen und Schüler den Kern der Unterrichtseinheit erfasst?
- Sind Sie wesentlich von Ihrem Plan abgewichen?
- Wie könnte die morgige Unterrichtseinheit aussehen?
- Wie sind die Schülerinnen und Schüler miteinander umgegangen?
- Hatten Sie ein ähnliches Gefühl, wie das üblicherweise der Fall ist, wenn Sie unterrichten?

Eine Vorbesprechung in der Planungsphase einer Unterrichtseinheit könnte sich an folgenden Fragen orientieren:

- Welches sind die Hauptziele der Unterrichtseinheit?
- Was sollen die Schülerinnen und Schüler in dieser Unterrichtseinheit lernen?
- Warum wählen Sie gerade diese Unterrichtseinheit?
- Weicht diese Unterrichtseinheit von Ihrem gängigen Unterricht ab, oder ist sie typisch für Ihre Praxis?
- Wie passt diese Unterrichtseinheit in eine grössere Unterrichtseinheit?
- Welche Vorannahmen haben Sie darüber getroffen, was die Schüler bereits wissen könnten?

Diesen an Phänomenen orientierten Impulsen werden dann Verständnis- und Anwendungsfragen gegenübergestellt. Wird von Studierenden dagegen eingehend und konsistent über verschiedene Aspekte des Unterrichts reflektiert, dann kann sie die Mentorperson zu weitergehenden analytischen Überlegungen ermutigen. Darüber hinaus kann sie Fragen provozieren, die sogar ein Ungleichgewicht auslösen und Beurteilungen, divergentes Denken, die Berücksichtigung sozialer Kontextbedingungen oder die Synthese zwischen Theorie und Praxis verlangen.

Direkte Angebote der Mentorperson sind dann angezeigt, wenn Kandidatinnen und Kandidaten nahezu ausschliesslich im konkreten Denken verhaftet bleiben und generalisiertes Hintergrundwissen nur in geringem Masse zur Sprache bringen (Reimann 1999). In solchen Fällen reicht das explizit gemachte Wissen für das Verständnis des Phänomens nicht aus. Der Einfluss der Mentorperson kann deshalb gemäss den folgenden beiden Kategorien zunehmen.

- **Offerieren von Informationen:** Auch Betreuungspersonen können ihrerseits Wissen liefern, sei es aus der Forschung, der Theorie oder seien es eigene Erfahrungen und Ideen. Dieses Vorgehen kann dazu beitragen, sich mit neuen Sichtweisen zu befassen und die eigene Perspektive zu erweitern, so wie es vor allem in der Kombinationsphase beabsichtigt ist. Günstig ist es, Regelwissen prototypisch auf konkret beobachtete Vorkommnisse zu übertragen. Es wird dabei wichtig sein, die Information auf den Ausbildungsstand der Lernenden abzustimmen. Sind beispielsweise Tendenzen wie Geringschätzung der Theorie oder oberflächliche Beschreibung des Lehr-/Lernvorganges erkennbar, dann sollten Betreuungspersonen den Kandidatinnen und Kandidaten eher «kleine Happen» von Informationsbezügen zumuten. Diese sollten zudem auf die beobachtbare Praxis bezogen sein und in weiteren Gesprächen regelmässig(!) überprüft werden. Ebenso anspruchsvoll ist der Umgang mit Kandidatinnen und Kandidaten, die innovative Ansätze praktizieren und vermehrt analytisch denken. In solchen Fällen können die Darlegungen der Studierenden anhand relevanter Theorien vertieft oder sogar mit konkurrierenden Konzepten kontrastiert werden. Überprüfungen sind weniger notwendig.

- **Anweisungen geben:** Eine relativ direkte Anweisung könnte lauten: «Können wir uns nächsten Mittwoch um 16.00 Uhr bei mir im Büro treffen? Ich möchte mit Ihnen die nächsten Umsetzungsschritte planen.» Einzelne der Studierenden verfügen teilweise nur über geringe selbstregulative Kompetenzen. Sie ziehen es vor, nach vorgegebenen Strukturen zu handeln. Diese Aussen-

orientierung ist progressiv zwar abzubauen. Während einer gewissen Zeit benötigen solche Studierende jedoch Anweisung und Struktur. Diese Massnahme sollte aber immer von der Ermutigung zu mehr innerlich geleitetem Vorgehen begleitet sein. Für Ausbilderpersonen ist es wichtig, sich in solchen Fällen moralisierender Auseinandersetzungen zu enthalten. Dies ist möglich, wenn man sich konsequent vergewissert, dass Lernende sich gemäss ihrem momentanen Entwicklungspotenzial verhalten und davon ausgehend gefördert werden können.

Eine letzte Kategorie wird aufgeführt, um auf spezifische Problemsituationen hinzuweisen, die in Ausbildungen immer wieder auftreten und eine spezielle Behandlung erforderlich machen.

- Problemsituationen bewältigen: Die Art und Weise, wie Novizinnen und Novizen sich Problemen stellen, vermittelt Hinweise über ihren konzeptuellen Umgang mit beruflichen Anforderungen. Als Beispiele wären etwa zu nennen: Schwierigkeiten, Verantwortung zu übernehmen, oder Blossstellen von Schülerinnen und Schülern. In solchen Fällen ist konstruktives Feedback wichtig. So genannte «Ich-Botschaften» haben dabei den Vorteil, dass sie den negativen Gehalt, der von Kritik ausgeht, minimieren. Möglich sind auch «Verantwortungs-Hinweise», die Zusammenhänge zwischen dem Verhalten der Lehrkraft und den Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler herstellen. Werden keine Fortschritte erzielt, dann ist es angezeigt, einen «runden Tisch» zu arrangieren. Dieser dient dazu, die Situation zu klären (Mährlichkeit ist wegleitend) und wenn notwendig, auch selektive Massnahmen zu besprechen (Gerechtigkeit).

Bei alledem müssen sich Lehrbilderinnen und Lehrbilder im Klaren sein, dass die menschliche Entwicklung bereichsspezifisch variiert. Soziale Kompetenzen können bei einem Kandidaten oder einer Kandidatin ausgereifter sein als beispielsweise konzeptuelles Denken im Theorie-Praxisfeld. Diese Klart gilt es zu beachten und angemessen darauf zu reagieren. Im Weiteren ist bekannt, dass Entwicklungsübergänge oftmals mit Verunsicherung einhergehen. Dies ist in biografisch sensiblen Ausbildungen wie der Lehrerinnen- und Lehrerbildung recht häufig (siehe Stufen in Abbildung 5-2). In solchen Fällen sollten sich die Studierenden an die Ausbilderinnen und Ausbilder wenden können. Diese können dann unter Umständen mehr Stützen anbieten, die dann sukzessive wieder ausgeblendet werden können.

Tab. 5-2: Kategorien zum geführten reflexiven Praxisaustausch (schriftlich und mündlich)

Kategorie	Äusserungen Praktikantin	Antwort Mentorperson
1. Emotionale Akzeptanz	Stud. hat Schwierigkeiten, eigene und fremde Emotionen zu beurteilen.	Eigene Gefühle mitteilen.
	Stud. differenziert zwischen eigenen und Gefühlen der Schüler(innen).	Akzeptiert Äusserungen.
2. Ermutigung	Stud. äussert Selbstzweifel hinsichtlich der Verwendung neuer Methoden.	Ermutigt nachhaltig.
	Stud. hat Selbstvertrauen hinsichtlich der Verwendung neuer Methoden.	Unterstützt nur, wenn notwendig.
3. Anerkennung und Klärung von Hintergrundwissen	Stud. hat fixe Vorstellungen und verwendet eindimensionale Perspektiven, die auf verabsolutierten Erfahrungen beruhen. Ausdrucksformen sind vielfach vage.	Stellt Bezüge her zwischen Fallwissen und beobachteten Vorkommnissen und macht Auswirkungen der getroffenen Massnahmen auf die Lernenden deutlich. Regt begriffliche Einordnung der Phänomene an.
	Stud. versucht, Phänomene reflexiv mehr und mehr zu verstehen / verschiedene Perspektiven werden ins Spiel gebracht. Verwendet klare Begriffe.	Akzeptiert Vorstellungen und ermuntert zur Entdeckung pädagogischer Hintergründe.
4. Veranlassung zusätzlicher Erkundigungen	Stud. reflektiert den Lehr-/Lernprozess nur oberflächlich.	Stellt Fragen zu gemachten Beobachtungen im Lehr-/Lernprozess.
	Stud. reflektiert eingehend diverse Aspekte im Lehr-/Lernprozess.	Stellt Fragen, die zu analytischen Überlegungen anregen / fördert divergentes Denken und die Verbindung zwischen Theorie und Praxis / regt auch zur Diskussion an über Bezüge zum gesellschaftlichen Kontext.
5. Offerieren von Informationen	Stud. wertet theoretisches Wissen ab, bevorzugt ausschliesslich eigene Erfahrungen und hat Schwierigkeiten, sich bedeutsame Vorkommnisse im Unterricht in Erinnerung zu rufen.	Stellt relativ kleine Informationseinheiten zur Verfügung / stellt Bezüge her zu relevanten Ereignissen und überprüft Entwicklungsfortschritte regelmässig.
	Stud. verwendet abstrakte Vorstellungen / zeigt Originalität in der Umsetzung neuer Ideen / kann den eigenen Unterricht analytisch in Worte fassen.	Bezieht die Informationen auf relevante Theorien und kontrastiert sie mit konkurrierenden Konzepten.
6. Anweisungen geben	Stud. benötigt detaillierte Anweisungen und Struktur / entwickelt wenig eigene Vorstellungen / ist auf das Ausbildungsprogramm angewiesen.	Gibt detaillierte Hinweise, aber ermuntert zu eigenen Vorstellungen.
	Stud. ist selbstständig und benötigt geringe Strukturierung von aussen.	Gibt wenig oder keine Hinweise.
7. Problemsituationen bewältigen (Verbindung zum Orientierungsgespräch s. Kap. 6)	Stud. tendiert zu selbstwertdienlichen Fehlinterpretationen / hat Schwierigkeiten, Verantwortung für Probleme zu übernehmen, und schiebt den Schüler(innen) die Schuld zu.	Geht auf Gefühle und Gedanken ein, äussert Ich-Botschaften und arrangiert, wenn notwendig einen «runden Tisch».
	Stud. akzeptiert Verantwortung für Ereignisse.	Akzeptiert Gefühle und Vorstellungen.

5.7 Fallbeispiel und Instrumente für das reflexive Praxisgespräch

Bestimmte Merkmale des reflexiven Praxisgesprächs können im Folgenden an einem Fallbeispiel konkretisiert werden. Im Anschluss daran werden einige Instrumente vorgestellt, die das reflexive Praxisgespräch unterstützen können.

5.7.1 Fallbeispiel eines reflexiven Praxisgesprächs

Relevante Ereignisse bestimmen

- S: Ich bin unsicher, inwieweit die Klasse den Test wirklich verstanden hat. Also sie haben es nicht schlecht mitgemacht. Aber ich war etwas enttäuscht bei den Fragen am Schluss.
- M: Diese Unterrichtseinheit können wir etwas genauer besprechen. Im Fremdsprachenunterricht müssen ja häufig längere Texte verarbeitet werden. Weil das immer wieder vorkommt, scheint es mir wichtig, dass wir uns über Ihre Erfahrungen austauschen. Können Sie das Vorgehen mal kurz skizzieren?

Beschreibung

- S: Ich habe zuerst die Sprachaktivitäten gewechselt: Hören – Vom Lehrer gestellte Fragen zum Inhalt nach dem Hören im Plenum beantworten – Nochmals Hören und Lesen – Lesen und Nachsprechen in der Gruppe. Vorgesehen war noch freies Sprechen in der Gruppe. Dies wäre eine Weiterführung und eine Steigerung des Anspruchsniveaus gewesen. Das habe ich dann aus zeitlichen Gründen abbrechen müssen. Ich habe dann gleich zum Textverständnis gewechselt.
- M: Ich habe den Ablauf ähnlich wahrgenommen. Mir ist auch aufgefallen, dass die Schülerinnen und Schüler in einzelnen Gruppen dabei unterschiedlich gearbeitet haben. Einige haben sich nur kurz mit den Fragen beschäftigt, dann haben sie gewartet und über persönliche Dinge gesprochen. Vielleicht können wir jetzt ein wenig darüber sprechen, welche Überlegungen Ihr Vorgehen geleitet haben. Basieren Ihre Lernschritte auf einer Gesetzmässigkeit, oder haben Sie verschiedene Idee gesucht, die Sie umsetzen möchten? (*Anerkennung und Klärung von Hintergrundwissen*)

Informieren

- P: Es ist effektiv so, dass ich mir etwas überlegt habe. Bei der Planung habe ich geschaut, dass ich recht viele Elemente wechsele. Das ist mir recht wichtig, dass ich nicht nur vorne stehe und rede, sondern dass die Schüler aktiv werden. Die Schüler sollen selbst nicht nur etwas abschreiben oder nur zuhören. Am Anfang sollen sie hören und Fragen beantworten. Das Reden wird verstärkt in der

Gruppe zusammen mit dem Lesen gefördert, und am Schluss kommt dann das Schriftliche, welches das Ganze festigt. Dann erfahre ich, ob die Schüler den Inhalt verstanden haben. Ohne das Schriftliche hätten sie sehr wenig schreiben müssen. Gut, die Fragen am Anfang, da mussten sie die Antworten zuerst aufschreiben. Sonst hinge das Ganze in der Luft. Beim nur Hören sagen sie: «Ja, ja, ich habe es verstanden» und dann kommen plötzlich die Fragen: «Wie war das schon?»

- M: Wenn Sie sagen. «Das Ganze hängt in der Luft», was meinen Sie damit? (*Metapher klären*)
- S: Sie warten nur ab, ob jemand antwortet. Viele beteiligen sich dann nicht. Ich möchte, dass alle nachdenken.
- M: Wichtig ist Ihnen vor allem das Anliegen, Aktivitäten auszulösen. Dabei sollen möglichst viele mitmachen, was Sie teilweise auch erreicht haben. Diese Abwechslung möchten Sie über die Variationen von Sprechaktivitäten erreichen. Diese bestimmen dann die einzelnen Lernphasen. (*Anerkennung und Klärung von Hintergrundwissen*)

Kombination

- M: Ich möchte noch etwas bei den Phasen bleiben. Zuerst haben Sie einige einfache Fragen zum Wortschatz gestellt. Dann haben Sie mit dem Hören des Textes angefangen und dazu einfache Wissensfragen gestellt. Anschliessend konnten die Schülerinnen und Schüler den Text nochmals hören und lesen und in der Gruppe nachsprechen. Weshalb haben Sie diese Variante bevorzugt? (*Veranlassung zusätzlicher Erkundigungen*)
- P: Ich habe dies am Anfang gewählt, weil ich wollte, dass sich die Schüler fast allein in das Thema einarbeiten. Sie lernen selbst, es wird nicht vom Lehrer vorgegeben. Es ist ein ...Selbst... jetzt fehlt mir gerade das Wort.
- M: Sie meinen, es ist ein selbstaktiver Vorgang?
- P: Ja, genau. Sie lernen nicht, indem ich ihnen etwas zeige, sondern sie lernen durch sich selbst, indem sie zuhören und sich selbst hinterfragen, und da ist klar der Hauptpunkt bei den Schülern. Ich werfe sie ins Wasser, bevor ich ihnen die Regeln gebe. In einem Grammatik-Thema gibt man ihnen die Regeln. Man schreibt sie an die Wandtafel, und dann macht man Übungen. Ich habe das Umgekehrte gemacht. Sie haben von sich aus selbst konstruiert. Ja, wie geht das? Und die Fragen waren eine Hilfestellung, die ich ihnen anbot, um sie nicht gerade schwimmen zu lassen. Das wäre auch nicht das Ziel.
- M: Sie haben Ihre Überlegungen auf das Lernen grammatikalischer Strukturen übertragen. Was bedeutet das für das Verständnis von Texten? Wie gehen Sie vor, wenn Sie die Schüler, wie Sie sagen, ins Wasser werfen (*Metapher*)? (*Veranlassung zusätzlicher Erkundigungen*)
- S: Sie müssen sich selbst mit dem Thema auseinandersetzen.

M: Ich denke, bei dieser Auseinandersetzung könnten wir uns auch überlegen, welche Aufgaben Sie stellen. Es geht um einen schrittweisen Aufbau: Von einem ersten Wissen zu einem umfassenderen Verständnis des Textes. Ich kann mir unter Umständen vorstellen, dass auch zu Beginn bereits anspruchsvolle Aufgaben gegeben werden können, beispielsweise ein Gespräch zum Thema, wo das Vorwissen aktiviert wird. Wir könnten daher noch die Anforderungen, die Sie an die Schülerinnen und Schüler stellen, in unsere Überlegungen einbeziehen (*Offerieren von Informationen*). Ich hatte den Eindruck, dass einzelne Schüler, die nicht mitgemacht haben, unterfordert gewesen sind. Sie hatten die Fragen schnell beantwortet und haben dann über persönliche Dinge geredet (*Auf konkrete Vorkommnisse beziehen*).

S: Also vielleicht habe ich für bestimmte Schüler zu einfache Fragen gestellt. Das ist wie im Sportunterricht, wenn die Übungen für viele zu einfach sind. Man muss sich dann zu wenig anstrengen und macht Blödsinn. Diese Schüler müssten sich stärker mit dem Text befassen wie beim Spiel im Sport, wo jeder mitmachen muss.

...

Rekonstruieren

M: Wie beurteilen Sie im Nachhinein Ihr Vorgehen?

S: Ich denke, gesamthaft habe ich mich stark an Sprechen, Lesen, Hören gehalten (Anmerkung: Es handelt sich dabei um Sprachformen). Ich habe diese Aktivitäten abgewechselt. Die Schüler sind darauf eingestiegen. Ich könnte möglicherweise noch genauer überlegen, was die Schüler dabei machen und dass alle mitmachen. Wenn ich an *Bloom* denke, kann man natürlich schon zu Beginn eine kleine Diskussion starten. Das muss nicht sein; aber es wäre möglich. Fragen zu den Wörtern könnten dann später kommen. Ich kann dabei vielleicht auch an die kognitiven Stufen denken und auch mit denen Abwechslung in den Unterricht bringen. Man kann ja nicht immer mit Fragen zum Wortschatz beginnen.

M: Wir können das auf den Text übertragen, den wir nächste Woche behandeln.

Die Ergebnisse des Gesprächs werden dann stichwortartig in einem Reflexionsbericht festgehalten.

5.7.2 Instrumente für das reflexive Praxisgespräch

Bei den in Kap. 5.6 erwähnten Gesprächskategorien handelt es sich bereits um ein wesentliches Instrumentarium des reflexiven Praxisgesprächs. Diese Einschätzung trifft auf den folgenden Reflexionsbericht ebenfalls zu.

Reflexionsbericht

Der Austausch, der im Lernzyklus zum reflexiven Praxisgespräch stattgefunden hat, findet im Reflexionsbericht seinen Niederschlag. Diese Unterlagen dienen dazu, Handlungsmöglichkeiten zu planen, und zwar zur Wissensintegration von explizit zu implizit. Bei Bedarf ist dazu auch ein Übungsplan (siehe Kap. 4) zu erstellen. In den Reflexionsbericht gehen die folgenden Informationen ein:

Tab. 5-3: Struktur und Inhalt des Reflexionsberichts

Struktur	Inhalt
Bedeutungsvolles Ereignis	Erwähnt werden Ereignisse und Erfahrungen, die eingehend besprochen worden sind.
Beschreibung	Beschrieben werden Umstände und Probleme, die festgestellt worden sind. Wegleitend können die folgenden Fragen sein: Wer war involviert? Wann oder wo ist das Ereignis aufgetreten? In welcher Form ist das Ereignis aufgetreten?
Analyse	Die Erfahrungen werden einer vertiefteren Betrachtung unterzogen. Es wird erklärt, warum das Ereignis aufgetreten ist und wie es mit der Lernumgebung in Beziehung steht. Es handelt sich dabei um den Niederschlag aus den Phasen Informieren und Kombinieren.
Bewerten der Ergebnisse	Die Bedeutung der Analyse für die eigenen Erfahrungen wird beurteilt. Welche Anpassungen sind wirksam? Was wird neu gesehen? Wofür ist das neue Wissen tauglich?
Umsetzung	Es wird geplant, inwieweit, wie, wann und wo die neuen Einsichten praktisch umgesetzt werden können. Im Hinblick auf die Genese professionellen Wissens handelt es sich dabei um den wesentlichsten Schritt.

Im Gegensatz zum Reflexionsbericht haben die folgenden Instrumente eher Begleitcharakter. Man kann sie heranziehen, um damit dem Gespräch eine bestimmte Struktur zu geben.

Visuelle Analyseraster zur Unterstützung des Reflexionsgesprächs

Ein erstes Beispiel thematisiert das Spannungsverhältnis zwischen offen und systematisch organisiertem Unterricht sowie seine Beziehung zu konstruktivistischem und instruktionistischem Lernen. Offen unterrichten bedeutet nicht, dass zugleich auch anspruchsvoll gelernt wird. Die folgende Abbildung unterscheidet deshalb zwischen einer offenen (z. B. Planunterricht) und einer systematischen Unterrichtsplanung mit aufbauenden Lernschritten. Die verschiedenen Lernschritte und Lernaufgaben einer Lernumgebung können in die Matrix der untenstehenden Abbildung eingetragen werden, je nachdem, ob sie eher konstruktivistische oder instruktionistische Aktivitäten auslösen. Die Matrix eignet sich zur Beurteilung längerer Unterrichtseinheiten. Einzelne Zellen sind mit möglichen Beispielen konkretisiert.

	systematische Planung	(Zwischenbereich)	offene Planung
Konstruktivistisch	- Aus einer fremdsprachigen Zeitschrift Artikel auswählen und dazu eigene Fragen erfinden.	Beispiel:	- Mit einer fremdsprachigen Klasse über den Computer kommunizieren
(Zwischenbereich)	Beispiel: - Einer geschriebenen Gebrauchsanweisung folgen	- Ein fremdsprachiges Bilderbuch auswählen, sich vorbereiten und den andern erzählen	Beispiel:
Instruktionistisch		Beispiel:	- Im Planunterricht ein Kreuzworträtsel lösen

Abb. 5-3: Matrix zur Klassifikation einzelner Lernaufträge nach Lernkonzeptionen und Unterrichtsorganisation

Eine andere Möglichkeit, methodische Formen oder Lernaufgaben zu überprüfen, besteht darin, sie in ein didaktisches Koordinatensystem einzuordnen. Dazu werden die verwendeten Kleinmethoden auf Zettel geschrieben und in das Kriterienfeld gelegt. In der folgenden Abbildung werden die ausgelösten Schüleraktivitäten nach der Lenkungsdimension sowie nach den ausgelösten Denkbewegungen beurteilt. Diese Darstellung ist auch für kürzere Unterrichtseinheiten geeignet.

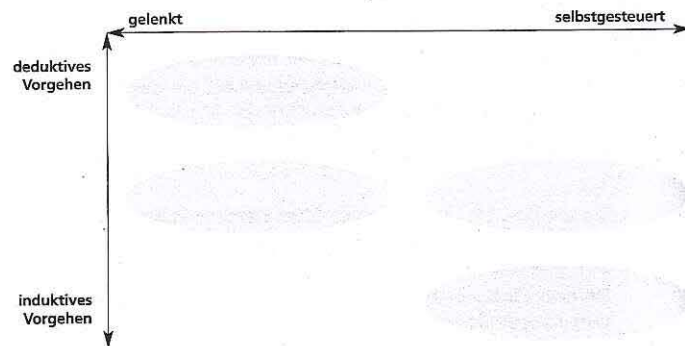


Abb. 5-4: Einordnung der Schüleraktivitäten nach den Dimensionen Lenkung und Denkbewegung

Bei der Lenkungsdimension handelt es sich um eine generelle methodische Orientierung, die auch mit anderen Kriterien kombiniert werden kann, beispielsweise mit dem kognitiven Anspruchsniveau der Lernziele. Diese Variante wird in der folgenden Abbildung 5-5 dargestellt.

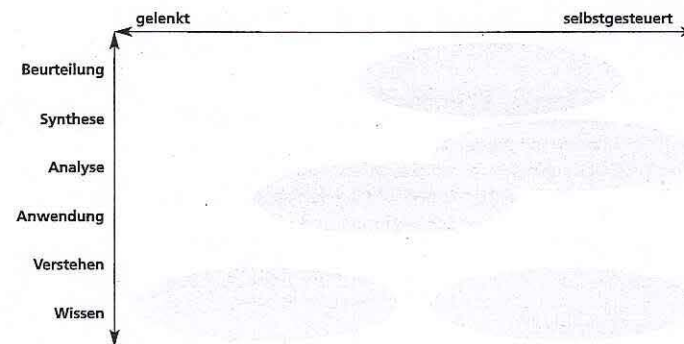


Abb. 5-5: Einordnung der Schüleraktivitäten nach den Dimensionen Lenkung und kognitives Anspruchsniveau

Strukturskizzen

Die obgenannten Analyseraster sind jeweils vorgegeben. Demgegenüber können Lehrerinnen und Lehrer ihre Überlegungen als Strukturskizzen auch selbst kreieren (Nölle 2002). Es handelt sich dabei um grafische Symbolsysteme, mit denen in der Regel verbale Informationen visuell umkodiert werden. Sie repräsentieren bestimmte Überlegungen in ihren Grundelementen sowie in ihren Zusammenhängen. Die folgende Abbildung zeigt eine vereinfachte Struktur zum Interaktionsverhalten der Lehrkraft.



Abb. 5-6: Beispiel einer nachträglich erstellten Strukturskizze zum stützenden Einfluss der Lehrkraft

Fragebogen

Fragebogen eignen sich bei diesem Verwendungszweck dazu, von der konkreten Sichtebeine ein wenig wegzukommen. Die gemachten Erfahrungen können mit Fragen konfrontiert werden, die von allgemeiner Bedeutung sind. Dabei genügt es vollkommen, nur einige wenige Fragen zu stellen. Im Folgenden wird vorerst ein Fragebogenformular vorgestellt, das die Konsequenzen für die Schülerinnen und Schüler zur Sprache bringt.

Formular 5-1: Fragebogen zur Reflexion über Merkmale der Schülerinnen und Schüler

Welche Merkmale von Schülerinnen und Schülern waren in der letzten Unterrichtseinheit für Sie mehr oder weniger wichtig?

Merkmale der Schülerinnen und Schüler	War mir eher wichtig	War mir eher weniger wichtig
Zuverlässig sein		
Selbstsicher sein		
Den Stoff beherrschen		
Bereit sein, andern zu helfen		
Formen gut lernen		
Sich frei ausdrücken können		

Im jeweiligen Vor- oder Nachgespräch kann die zutreffende Spalte angekreuzt werden. Anschliessend werden die Urteile besprochen.

Im folgenden Fragebogen werden je vier Fragen zu unterschiedlichen Positionen über Schule und Unterricht formuliert. Diese lassen sich auf eine abgelaufene Unterrichtseinheit beziehen. Je nachdem, welcher Position man sich verpflichtet gefühlt hat, lässt sich darüber ein Austausch pflegen. Die verschiedenen Auffassungen können begründet und in ihrer Bedeutung für den jeweiligen Unterricht gewichtet werden.

Formular 5-2: Fragebogen zu möglichen Positionen über Schule und Unterricht

1. Vier Fragen zur Wichtigkeit der Lehrperson

Mein Unterricht und meine Anweisungen haben sich in der Regel an die Klasse als Ganzes gerichtet.

☐ stimmt eher ☐ stimmt eher nicht

Ich habe dafür gesorgt, dass die Schülerinnen und Schüler ausreichend zum Üben kamen.

☐ stimmt eher ☐ stimmt eher nicht

Ich habe viel Mühe darauf verwendet, dass ich meinen Schülerinnen und Schülern den Stoff gut strukturiert vermitteln konnte.

☐ stimmt eher ☐ stimmt eher nicht

Ich habe nicht gewollt, dass die Kinder miteinander reden, wenn sie arbeiten sollen.

☐ stimmt eher ☐ stimmt eher nicht

2. Vier Fragen, die das Lernen eher als individuellen Vorgang sehen.

Die Schüler haben ihre Arbeiten spontan untereinander besprechen können.

☐ stimmt eher ☐ stimmt eher nicht

Ich habe die Kinder Lernkontrollen machen lassen, damit sie wissen, wo sie stehen.

☐ stimmt eher ☐ stimmt eher nicht

Arbeiten und Produkte der Schüler sind im Klassenraum präsent.

☐ stimmt eher ☐ stimmt eher nicht

Die Kinder haben ihr Arbeitspensum nach Möglichkeit selbst einteilen können.

☐ stimmt eher ☐ stimmt eher nicht

Derartige Fragen können unter Umständen vor der Besprechung formuliert und für die Verwendung im Gespräch notiert werden. Die Beantwortung gilt als Gesprächsimpuls und nicht als diagnostische Massnahme.

Impulse zur Unterstützung der Unterrichtsvorbesprechung

Ähnliche Formen können auch in einer Vorbesprechung genutzt werden. Im folgenden werden dazu zwei inhaltliche Beispiele aufgeführt.

Tab. 5-4: Tabelle: Grundüberlegungen bei der Vorbesprechung

Welche der folgenden Hauptfragen sind in Ihrer Unterrichtsplanung berücksichtigt worden?

Hauptfrage	Gegenstandsbereich
Wer?	Voraussetzungen der Lernenden
Was?	Inhalt
Warum?	Begründung
Wozu?	Lernziele
Womit?	Medien
Wie?	Methoden

Die Karten mit den W-Fragen können auf den Tisch gelegt werden. In der Folge strukturieren sie den Gesprächsverlauf.

Bei der Abbildung 5-7 sind geplante Lernschritte visualisiert worden. Auf dieser Grundlage können Sie im Hinblick auf die Durchführung vorbesprochen werden. Insbesondere können dabei Hintergrundüberlegungen über das Lernen explizit gemacht werden.

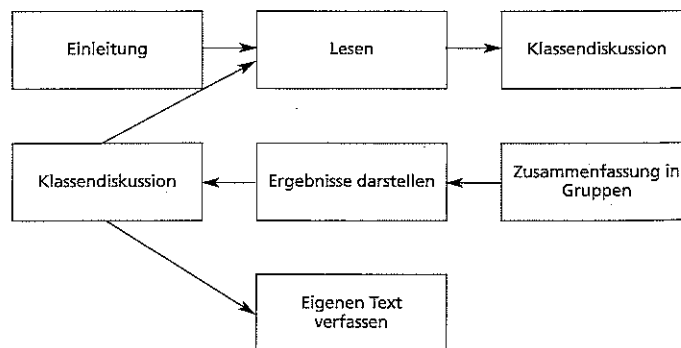


Abb. 5-7: Skizze einer geplanten Unterrichtssequenz

Veranschaulichungen, die auf einer Flipchart skizziert werden, haben einen grösseren Visualisierungseffekt, da sie von beiden Partnern gleichzeitig wahrgenommen werden können.

6 Das persönliche Orientierungsgespräch⁷

6.1 Ankerbeispiele

Persönliche Orientierungsgespräche werden geführt, wenn sie im Rahmen der Ausbildung aus pädagogisch-didaktischen Gründen als gegeben erachtet werden. In diesem Kontext sind generell drei Anlässe denkbar:

1. Anlass: Die unterrichtende Lehrperson selbst äussert persönliche Betroffenheit über eine Situation.

Beispiel: Die Lehrkraft hat sich Mühe gegeben und eine anregende Lernumgebung zum Thema «Rassismus» gestaltet. Sie hat dazu sehr viel Zeit investiert und damit einen thematischen Schwerpunkt setzen wollen. Die Schülerinnen und Schüler haben sich auf das Angebot jedoch nur oberflächlich eingelassen. Die Texte und die Videos seien zu wenig spannend, und die Lernstationen würden sie nur mässig interessieren, meint eine Mehrheit der Klasse. Die Lehrperson ist enttäuscht und ärgert sich über die fehlende Motivation der Schülerinnen und Schüler, sich auf das Lernangebot überhaupt einzulassen. Ihre Gefühle verbirgt sie auch gegenüber dem Mentor nicht. In einem solchen Fall wäre es eher abwegig, ein Feedback über gelungene oder weniger gelungene Aufgabenstellungen zu geben. Es dürfte lohnender sein, vorerst die persönliche Befindlichkeit anzusprechen, um daraus Impulse für den Umgang mit derartigen Situationen zu gewinnen. Die Kernfrage kann beispielsweise lauten: *Wie gehe ich mit Enttäuschungen und Widerfahrungen um, die sich im Alltag unausweichlich einstellen werden?* Das bedeutet nicht, dass im Anschluss daran nicht auch nach Erklärungen für die Reaktion der Klasse gesucht werden könnte.

2. Anlass: Die Mentorperson äussert Betroffenheit über eine bestimmte Situation.

Beispiel: Eine Praktikantin unterschreitet vorgegebene Ausbildungsstandards deutlich. Ihr Unterrichtsstil in den Fremdsprachenfächern ist trotz verschiedener Impulse immer noch sehr frontal und für die Schülerinnen und Schüler wenig anregend. Vereinbarte Veränderungen haben zu keinen erkennbaren Fortschritten geführt. In einem solchen Fall wird man möglicherweise wenig erreichen, wenn die bisherige Praxis, wo die Entwicklung des didaktischen Know-hows im Zentrum gestanden hat, weitergeführt wird. Es dürfte angezeigt sein, dass sich die unterrichtende Person Klarheit über ihre Potenziale verschafft, ihren Entwicklungsstand prüft und realistische Lernabsichten formuliert. Die Mentorperson moderiert diesen Prozess. Im Zentrum kann die folgende Frage stehen, über die ein Entscheid getroffen werden muss: *Inwieweit kann ich meine Potenziale für die mir übertragenen Aufgaben besser nutzen?*

⁷ Wertvolle Anregungen, Beiträge und Hilfen zu diesem Kapitel verdanke ich meinem ehemaligen Mitarbeiter Reto Furter, der sich vor allem mit Coachingfragen intensiv beschäftigt hat.

3. Anlass: In der Ausbildung oder im Berufsalltag wird gemeinsam eine Standortbestimmung vorgenommen.

Beispiel: Mit der Mentorperson zusammen werden Stärken und Schwächen bilanziert. Hinsichtlich ihrer Kompetenzen können Studierende ein realistisches Bild haben. Sie können sich aber auch unter- oder überschätzen. Diese Situation ist in einer Standortbestimmung zu klären. Im Anschluss daran setzt sich die Lehrperson realistische Entwicklungsziele. Gemeinsam werden auch Umsetzungsmassnahmen besprochen. Im Zentrum steht die folgende Frage: *Welche kurz- und mittelfristigen Ausbildungsziele will ich umsetzen?*

Ultimatives Ziel eines Orientierungsgesprächs ist die selbstgesteuerte Entwicklung. Die Person soll gewissermassen ihr eigener Coach werden.

6.2 Merkmale des persönlichen Orientierungsgesprächs

Ausbildungen müssen dazu beitragen, das berufliche Selbst mit zu entwickeln. Im Zentrum stehen nun nicht mehr funktionale Anforderungen. Der Einfluss ist auf die *Person selbst* bezogen und hat ihre kognitive Autonomie, ihre Entscheidungs- und Interpretationsfreiheit zu beachten. Ausgangspunkt für ein persönliches Orientierungsgespräch bildet immer eine problembezogene Fragestellung. Sie entsteht auf der professionell - didaktischen Ebene und ist mit einem hohen Entscheidungsbedarf verknüpft. In den einleitenden Ankerbeispielen ist dieser Entscheidungsbedarf jeweils als Frage formuliert worden, über die zu entscheiden ist. Daraus ergeben sich zwei Anforderungen für das persönliche Orientierungsgespräch: Erstens ist das Problem zu analysieren. Zweitens ist ein Entscheid zu treffen, was getan werden soll. Der erste Weg der Situationsanalyse und der zweite Weg der Entscheidungsfindung verlaufen in der Praxis nicht als zwei voneinander abgetrennte Prozesse. Sie sind in vielfacher Weise verschränkt. Eine praxisnahe Prozessbeschreibung wird in Abbildung 6-1 dargestellt.

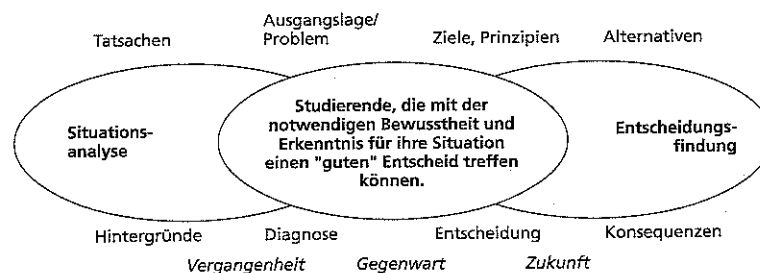


Abb. 6-1: Prozessschleifen im persönlichen Orientierungsgespräch

Für die Person, die sich in ein persönliches Orientierungsgespräch begibt, lautet die Kernfrage: Wie finde ich eine für die betreffende Situation optimale Ent-

scheidung, die wünschenswert, vernünftig, verantwortlich und realisierbar ist? Eine wirksame und realistische Entscheidung beruht auf der Voraussetzung, dass die zu entscheidende Person über ein ausreichend klares Bild von der aktuellen Situation verfügt. An erster Stelle steht demnach die Frage: Wie ist die Situation wirklich? Und an zweiter Stelle folgt die Frage: Wie soll die zukünftige Situation sein? Dieser Frage-Weg führt dann zur Entscheidung beziehungsweise Lösung. Die erste Frage ist eine Erkenntnisfrage und verweist in die Vergangenheit: Wie und warum ist es so geworden? Die zweite Frage ist eine Willensfrage und greift in die Zukunft hinein: Was soll (anders) werden, wie und warum? Die Lehrkraft als zu entscheidende Person steht in der Gegenwart mit ihrer aktuellen Frage- beziehungsweise Problemstellung. Die folgende Tabelle beschreibt die Prozesselemente der Situationsanalyse und Entscheidungsfindung. Die Entscheidungsfindung mündet wiederum in eine Aktionsplanung für die Durchführung.

Tab. 6-1: Beschreibung der beiden Schleifen im persönlichen Orientierungsgespräch

Schleife der Situationsanalyse	Schleife der Entscheidungsfindung
1. Schritt: Die Ausgangsfrage Die Ausgangsfrage, das Problem, der Anlass und der Handlungsbedarf werden geklärt.	1. Schritt: Die Zielsetzung Die entscheidungsleitenden Ziele und Prinzipien werden geklärt.
2. Schritt: Die Tatsachen Die Tatsachen, Gegebenheiten, Umstände und deren Hintergründe und Zusammenhänge werden gesammelt und betrachtet.	2. Schritt: Die Alternativen Die vorstellbaren Szenarien und Lösungen werden zusammengetragen und angeschaut.
3. Schritt: Die Hintergründe Die Hintergründe, Merkmale und die Ursachen der aktuellen Situation werden hinterfragt und eingeschätzt.	3. Schritt: Die Konsequenzen Die Konsequenzen der möglichen Alternativen werden beurteilt.
4. Schritt: Die Diagnose Durch das Zusammenführen und die Zusammenschau der bisher gewonnenen Informationen wird versucht, die aktuelle Situation zu verstehen.	4. Schritt: Die Entscheidung Aus der Zusammenschau der vorherigen Hinweise wird eine Entscheidung getroffen und ihre Durchführung geplant.

↓

Im günstigsten Fall entsteht ein Aktionsplan zur Umsetzung.

Das wichtigste Arbeitsinstrument im Rahmen ihrer Begleitung findet die Mentorperson in der *Fragetechnik der offenen Frage*. Daneben können bei Bedarf ähnliche Äusserungen verwendet werden, die auch in Tabelle 5 - 2 zum reflexiven Praxisgespräch vorgeschlagen worden sind. Dies gilt vor allem für das Eingehen auf emotionale Zustände. Vorsichtiger sollte man hingegen mit dem Offerieren von Informationen sein. Die funktionale Seite würde in einem solchen Falle eher wieder favorisiert, was dem persönlichen Orientierungsgespräch zuwider laufen würde.

6.3 Das Orientierungsgespräch im Ausbildungskontext

In den ersten beiden Kapiteln wurde gezeigt, dass der Beruf der Lehrerin und des Lehrers ständiges Lernen erfordert und die Rollenträger mit persönlichen Entwicklungsaufgaben konfrontiert. Institutionalisierte Ausbildungen können dazu nur beschränkt einen Beitrag leisten. Wer weiss denn schon, was für jedes Individuum in Zukunft gut und sinnvoll ist. Für die eigene Selbstsorge übernimmt man die Verantwortung am besten selbst.

Für Ausbildungszwecke von Interesse sind deshalb Ansätze, die das Spannungsfeld von formalen und selbst organisierten Institutionalisierungsformen von Bildungsangeboten aufzeigen (Kade 1999, 532). Danach ist eine Ausbildung einerseits in eine Institutionalisierung eingebettet. Die Abschlüsse sind formal geregelt, und man fühlt sich vereinbarten Standards verpflichtet. Bedingt durch die Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Funktionssysteme müssen Subjekte ihr *eigenes Leben* andererseits auch selbstständig gestalten, und zwar als *Veränderungsprojekt* unter sich ständig wandelnden gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen (Schäffter 2001). Dies hat zur Folge, dass neben institutionell verbindlichen auch subjektiv-biografische Dimensionen des Lernens in den Blick geraten. Daraus entsteht für Individuen das Bedürfnis, ihr Lernen unabhängig von den Anforderungen der institutionell-organisatorisch geprägten Aussenwelt eigenständig zu reflektieren und zu steuern. Dies ist notwendig, wenn das eigene Leben als Veränderungsprojekt autonom verantwortet werden soll und nicht lediglich als flexibel praktikierbare Anpassungsleistung begriffen wird. Die Kultivierung der Lernfähigkeit und nicht mehr standardisierte Perfektion wird zum Fluchtpunkt der biografischen Ausrichtung des Selbst. Konkret bedeutet dies unter anderem:

- sich als Veränderungsprojekt zu verstehen und entsprechend zu handeln,
- eigenes Lernen reflektiert zu begleiten,
- Lernen selbst zu steuern,
- Lernanlässe selbst festzustellen und in Gang zu setzen.

Im persönlichen Orientierungsgespräch werden Lernende bei diesem Vorhaben begleitet. Dabei sind die Erwartungen realistisch zu sehen. Meistens fehlen in Ausbildungsinstitutionen Ressourcen, die für ein intensives persönliches Coaching (siehe Kapitel 2.2) notwendig wären. Das persönliche Orientierungsgespräch verfolgt jedoch auf der Gesprächsebene 3 des 3EM-Mentorings vergleichbare Ansprüche. Die Kommunikationspartner gestehen sich dabei ebenfalls wechselseitig kognitive Autonomie zu und bilden gewissermassen Bildungspartnerschaften. Dabei lernen auch etablierte Vertreter der Hochschule oder der Praxis. Man reflektiert über die eigenen Voreingenommenheiten und Ziele der Institution, die man vertritt, orientiert sich am Horizont des Gegenübers und variiert unter Umständen auch die Angebote, die man selbst praktiziert oder institutionell genötigt wird zu praktizieren. Die Ausbildung kann auch von ihren Absolventinnen und Absolventen lernen. Auch wenn wie gesagt kein intensives Coaching der Person realistisch ist, können sich somit dennoch Lernanlässe einstellen, die auch für die Ausbildungsinstitution bedeutsam sind.

Persönliche Orientierungsgespräche sind wiederum keine Beurteilungsgespräche. Die Kontrolle von Qualität ist im institutionellen Kontext unbestritten und durch entsprechende Assessments zu sichern. Wird die Güte von

Standards beurteilt oder sind selektive Massnahmen zu treffen, dann ist dies unter speziell geeigneten personellen und kommunikativen Rahmenbedingungen durchzuführen. In einem Orientierungsgespräch werden hingegen die biografische Dimension der Person und ihre Autonomie respektiert. Diese Absichten sind mit Ansprüchen, die an eine Beurteilung gestellt werden müssen, nicht vereinbar.

6.4 Hintergrundtheorie: Inwieweit ist das persönliche Orientierungsgespräch wirksam?

In Kapitel 2.2 ist erwähnt worden, dass sich zwischen dem persönlichen Orientierungsgespräch und Coachingansätzen Gemeinsamkeiten herstellen lassen. Das Angebot an handlungsleitenden theoretischen Grundausrichtungen ist für Coachingverfahren allerdings breit gefächert. Im Folgenden wird ein systemisches Modell bevorzugt, weil in diesen Ansätzen Personen oder Themen nicht isoliert betrachtet werden. So genanntes «systemisches Coaching» besagt, dass wir uns in unterschiedlichen Systemen bewegen und uns dort zu behaupten haben. König und Vollmer (2002, 16) etwa meinen, dass systemische Coachingansätze die Aufmerksamkeit nicht auf bestimmte Inhalte richten, sondern auf das soziale System, und dem Betreffenden helfe, darin seinen Platz zu finden. Für den vorliegenden Zweck, wo es darum geht, die persönliche Situation im beruflichen Kontext der Schule zu überprüfen, sind solche Modellvorstellungen zweifellos praktikabel. In dem Konzept einer so verstandenen «personalen Systemtheorie» lässt sich ein soziales System durch folgende Merkmale kennzeichnen (vergleiche König und Volmer 2000):

Das Verhalten in einem sozialen System ist *durch die einzelnen Personen* bestimmt. Es ist mehr als die Summe dieser Personen. Im Ankerbeispiel 1 ist die Schulklasse klar als System zu betrachten, das quasi ein Eigenleben beansprucht.

Die einzelnen Personen reagieren nicht einfach kausal auf Reize. Sie machen sich ein Bild von der Wirklichkeit und handeln auf der Basis dieser *subjektiven Deutungen*. Im erwähnten Beispiel sehen die Schülerinnen und Schüler weniger den bildungsmässigen Sinn der für die Lernstationen aufbereiteten Materialien. Sie bevorzugen eher den Unterhaltungswert des Gebotenen.

Das Verhalten in sozialen Systemen ist durch *bestimmte Regeln* festgelegt, d. h. durch Vorschriften, was man tun soll und tun darf oder nicht tun darf. Diese Regeln können offiziell sein. Es gibt aber auch inoffizielle Regeln. Die Lehrkraft im Beispiel geht möglicherweise davon aus, dass man sich auf ein Lernangebot einlässt, wenn sich die Lehrperson bei der Vorbereitung Mühe gegeben und eine sinnvolle Themenwahl getroffen hat.

Soziale Systeme sind *beeinflusst von ihrer Systemumwelt*. Dies kann die materiale Umwelt sein, etwa das Schulzimmer, aber auch die soziale Kultur einer Schule. Durch die arrangierten Lernstationen wird beispielsweise eine offene Umwelt geschaffen, die den Schülerinnen und Schülern Handlungsspielräume lässt. Soziale Systeme sind ferner gekennzeichnet durch *die bisherige soziale Ent-*

wicklung. Offensichtlich ist es so, dass die Jugendlichen Lektüre mehrheitlich vom Gesichtspunkt der inhaltlichen Spannung beurteilen.

Eine grundlegende Prämisse systemischer Theorien besteht darin, dass soziale Systeme *nicht direkt beeinflussbar* sind. Ihre Beziehungen sind zu komplex. Die Systemtheorie verdankt ihr Aufkommen gerade der Tatsache, dass das traditionelle Ursache-Wirkungs-Paradigma zur Lösung komplexer Fragen nicht ausreicht. Soziale Systeme sind «selbstreferenziell», das heisst, sie beziehen ihre Operationen auf sich selbst und stellen sich auch selbst her. Letzteres wird auch als «Autopoiese» bezeichnet. Daraus leitet sich die Konsequenz ab, dass Entscheidungen, wie sie im Schleifenmodell verlangt werden, nicht von aussen, sondern immer aus der Sicht der handelnden Personen zu treffen sind. Aus diesem Grund werden im persönlichen Orientierungsgespräch auch offene Fragen gestellt. Diese Fragen beziehen sich allerdings auf die verschiedenen Merkmale des sozialen Systems, in dem das Problem aufgetreten ist. Beim Lernen in der «Doppelschleife» gemäss Abbildung 6-1 werden Fragen so gestellt, dass bisherige Routinen hinterfragt und neue Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten entdeckt werden können. Diese Lernvorstellung orientiert sich an den Vorstellungen von Argyris und Schön (1999). Sie unterscheidet sich wesentlich von einfachen Reaktionsschemata auf momentan auftretende Problemlagen. Die verwendeten Fragen generieren neue Informationen, weil sie die gewohnte Sicht der Befragten «verstören» und damit einen intervenierenden Charakter haben können. Sie übermitteln implizite Botschaften, die bei den Befragten eigene Ideen anstossen können (Schlippe und Schweizer 2000, 137f.).

Mentorinnen und Mentoren sind im persönlichen Orientierungsgespräch somit vor die Herausforderung gestellt, welchen Beitrag sie unter diesen Bedingungen überhaupt leisten können. Ein systemtheoretisches Verständnis von Problemen kann dazu ebenfalls Ansatzpunkte liefern (vergleiche Schlippe und Schweizer 2000). Probleme können nämlich selbst als Kommunikationssysteme aufgefasst werden. Sie entwickeln sich durch einen von jemandem als unerwünscht oder veränderungswürdig kommunizierten Zustand. Probleme sind demnach dynamische Prozesse (a. a. O., 102 ff.). Es ist somit die Aufgabe der Mentorpersonen, ihre Kommunikationsbeiträge so zu gestalten, dass sie als Anregungen aufgenommen werden und intern verarbeitet werden können. Ihre Beiträge haben daher Versuchscharakter und werden auch durch den Output der Gesprächsperson mit beeinflusst. Das Ergebnis ist nicht von vornherein klar. Es entsteht als Produkt der wechselseitigen Beeinflussung der beiden Gesprächspartner. Mentorinnen und Mentoren sind dabei nicht verantwortlich, was herauskommt, sondern, was sie auf den Weg bringen. Dies kann etwa mit der folgenden Skizze dargestellt werden:

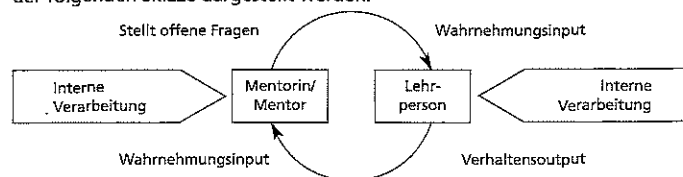


Abb. 6-2: Zirkuläre Beeinflussung der beiden Gesprächspartner im persönlichen Orientierungsgespräch

Durch das sprachliche Verhalten der beiden Partner wird die Person, die unterrichtet hat, unter Umständen angeregt, ihre Erfahrungen neu zu ordnen oder neu zu strukturieren. Dank der Informationen, die die beiden Personen miteinander austauschen, kann etwas Neues entstehen. Dies muss aber nicht der Fall sein. In einem sich selbst steuernden komplexen System sind die Möglichkeiten, Veränderungen zu bewirken, begrenzt. Chancen bestehen aber trotzdem, weil nicht Menschen verändert werden müssen, sondern das *Zusammenspiel ihrer Kommunikation* (Zwingmann, Schwertl et al. 2000). Das bedeutet: Personen lernen unter Umständen, über ein Problem anders zu kommunizieren. Diese Feststellung ist fundamental für die Interaktion auf der Ebene des persönlichen Orientierungsgesprächs. Mentorinnen und Mentoren obliegt nicht die Aufgabe, Personen zu verändern. Deren Autonomie und Entscheidungsfreiheit bleiben gewahrt. Entsteht keine Lösung, und das ist nicht selten der Fall, dann kann man sich allenfalls auch darauf einigen, dass man seinen beruflichen Alltag besser bewältigen kann, wenn man weiss, was nicht zu ändern ist.

Exkurs: An dieser Stelle könnte eine kritische Nachfrage anschliessen. Man kann behaupten, systemtheoretische Argumente würden auch auf der Feedbackebene oder auf der Ebene des reflexiven Praxisgesprächs gelten. Die mit diesen Gesprächsformen beabsichtigten Wirkungen seien infolgedessen genauso in Frage gestellt. Man kann dem entgegenhalten, dass in diesen Gesprächen ein anderes Angebotsangebot geschaffen wird als in einem Orientierungsgespräch. Auf den drei Gesprächsebenen wird die Komplexität der Umwelt auf unterschiedliche Art und Weise reduziert: beim Feedbackgespräch auf vereinbarte Kriterien, beim reflexiven Praxisgespräch auf ein bestimmtes Ereignis, über das man neues Wissen generiert. Geschaffen werden diese Unterschiede durch die Beobachter des jeweiligen Systems. Die Beschreibung eines Sachverhaltes ist jeweils eine beobachtungsabhängige Konstruktion und damit eine Reduktion der Wirklichkeit. Im persönlichen Orientierungsgespräch geht es hingegen um die Weiterentwicklung der Person, deren Zukunft offener ist. In dieser Offenheit entscheidet sie sich autonom und in eigener Bewusstheit, was typisch ist für Beratungs- und Coachingansätze.

6.5 Widerstände in einem persönlichen Orientierungsgespräch

Persönliche Orientierungsgespräche verlaufen in Ausbildungen nicht immer widerspruchsfrei. Manchmal ist es sogar sehr schwierig, Lösungen zu finden. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn Widerstände auftauchen. Jeder Veränderungsprozess, der die eigene Person direkt betrifft und herausfordert, kann verschiedene, zum Teil auch sehr widersprüchliche Gefühle auslösen. Diese intensiven Grundgefühle können in einem Orientierungsgespräch Widerstandsthemen bilden. Dabei handelt es sich um «Themen», die in den wenigsten Fällen explizit auftauchen, sondern das kommunikative Verhalten von Studierenden, Mentorinnen und Mentoren in der Regel vorerst verdeckt beeinflussen. Ein innerer Widerstand ist grundsätzlich als konsequente Reaktion des subjektiven Erlebens von Veränderungen zu sehen. Jedes Veränderungsereignis,

das uns selbst betrifft, wollen wir (1) möglichst selbst beeinflussen, (2) uns davor schützen oder (3) zumindest voraussehen können. Das Ausmass des persönlichen Kontrollbedürfnisses ist abhängig von der inneren Sicherheit einer Person und dem äusseren Veränderungsprozess (Flammer 1990). Je grösser die innere Stabilität ist, desto mehr (äussere) Flexibilität ist möglich. Je brüchiger die intrapersonale Sicherheit ist, desto bedrohlicher wird jede Veränderung von der betroffenen Person erlebt. Jeder Widerstand ist deshalb wahr und ernst zu nehmen, weil er eine intrapersonale Funktion hat und somit im Hinblick auf jeglichen Veränderungs-, Entwicklungs- und Lernprozess bedeutsam ist. Innere Widerstände sind angemessene intrapsychische Schutzreaktionen auf Aufgezwungenes und Fremdes. Es gilt daher, jene Funktion des Widerstandes zu stärken, die sich im Wunsch nach Kongruenz, Autonomie und nach der eigenen Entwicklungsgeschwindigkeit ausdrückt. Die untenstehende Tab 6-2 fasst einige praktische Interventionsmöglichkeiten für Mentorpersonen im Umgang mit inneren Widerständen bei Studierenden zusammen:

Tab. 6-2: Ursachen und Massnahmen bei Widerständen im persönlichen Orientierungsgespräch

Verhalten der Studierenden	Mögliche Ursachen	Interventionen der Mentorperson
Studierende stellen den Sinn und Wert eines Orientierungsgesprächs grundsätzlich in Frage.	<ul style="list-style-type: none"> - Studierenden fehlt eine reflexive Grundhaltung. - Studierende haben ein bereits erlebtes Gespräch als wenig hilfreich erfahren. - Studierende haben tiefsitzende Veränderungsängste. - Studierende zweifeln an der Kompetenz der Mentorperson. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sie ermutigt Studierende, sich auf einen Prozess einzulassen. - Sie erfragt bei Studierenden vertrauensbildende Massnahmen. - Sie nimmt mit Studierenden eine «Kraftfeldanalyse» vor: Welches sind unterstützende Voraussetzungen und wie können sie genutzt werden? Welches sind hemmende Voraussetzungen und wie können sie reduziert werden?
Studierende flüchten sich in Ausreden.	<ul style="list-style-type: none"> - Studierende haben sich an eigene Routinen gewöhnt und sich danach eingerichtet. - Studierende haben eine tiefsitzende Veränderungsangst. - Studierende fühlen sich zu wenig (selbst-, sozial-) kompetent für ein Orientierungsgespräch. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Mentorperson spiegelt Studierenden ihre Ausreden. - Die Mentorperson bietet Studierenden Hintergrundwissen zum Orientierungsgespräch an. - Die Mentorperson zeigt Studierenden auf, wo und wie ihre Selbstverantwortung gefordert ist.
Studierende reagieren überheblich.	<ul style="list-style-type: none"> - Studierende fühlen sich unsicher, schwach. - Studierende überschätzen ihr professionelles Können (Blender) und fürchten sich vor vermeintlicher Kritik. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Mentorperson bietet Studierenden eine Plattform an, um ihre Stärken und Fähigkeiten darstellen zu können.

Verhalten der Studierenden	Mögliche Ursachen	Interventionen der Mentorperson
Studierende wechseln häufig die Gesprächsthemen und Gesprächsebenen	<ul style="list-style-type: none"> - Studierende sehen in der Mentorperson einen Rivalen oder eine Rivalin. - Studierende haben ein Dominanz- und Anerkennungsbedürfnis. - Studierende haben Angst, sich Mängel einzugestehen. - Studierende möchten sich von ihrer besten Seite präsentieren. - Studierende sind durch die Intensität der Auseinandersetzung mit sich selbst überfordert. - Studierende verfügen nur über eine geringe Kultur der Selbstreflexion. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Mentorperson legt Studierenden die Grundsätze des Orientierungsgesprächs dar (Partnerschaftlichkeit, Transparenz des Vorgehens, Eigenverantwortlichkeit). - Die Mentorperson führt Studierende auf das Thema zurück. - Die Mentorperson wiederholt die eigentliche Problem- und Fragestellung. - Die Mentorperson spiegelt den Studierenden ihr Verhalten. - Die Mentorperson gewährt den Studierenden den nötigen Schutz.

Ein Motiv dieses Widerstandes könnte auch in der *Reaktion* des Individuums auf *Ansprüche* der Ausbildungsinstitution zu suchen sein, die subjektiv als *überhöht* wahrgenommen werden. Die pädagogische Tradition betrachtet das Seiende generell als defizitär, das im Horizont seiner Möglichkeiten erst noch seine Perfektion erreichen muss. Erzogen werden trägt deshalb auch immer den Kern einer fühlbaren Kränkung in sich. «Unvermeidlich enthält sie die unerfreuliche Unterstellung und das unausdrückliche Eingeständnis, etwas nicht zu können und nicht zu wissen, Defizite zu haben und auf andere angewiesen zu sein, um sie zu beheben» (Prange 2000, 14). Zur Erfahrung der Erziehung gehört deshalb der Widerstand (a. a. O., 13). Erzieherische Mechanismen lassen sich unschwer auch in Ausbildungen ausfindig machen, in denen Individuen persönlich stark gefordert werden. Aussagen, die zur Erziehung generell gemacht werden, haben deshalb auch für bestimmte Ausbildungen Gültigkeit.

Zwar ist die Perfektionsvorstellung inzwischen aus der Realität vertrieben worden (Tremml 2000, 267). Doch gerade deshalb wird Lernen nunmehr als Daueraufgabe gesehen, die uns das ganze Leben lang begleitet. Wenn man Perfektion nie erreicht, muss man permanent lernen. «Lernen aber tut weh. Es verlangt den Verzicht auf das Gewohnte; es trennt uns von dem, was wir schon können und mutet uns Aufgaben zu, zu denen wir erst noch die Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben müssen» (Prange 2000, 75). Wir sind auch dann «nie fertig», wenn wir einen höheren Expertenstatus erreicht haben. Die Pädagogik und insbesondere die Lehrerbildung sind deshalb auf permanente Verbesserung geradezu programmiert. Dazu kommt, dass in institutionalisierten Ausbildungen bildungspolitisch legitimierte «Herrschaft» ausgeübt werden muss. Die Ausbildungslegitimation ist durch Qualität zu sichern. Zur Diagnose allfälliger Erfolge bedient man sich unterschiedlicher Kontrollinstrumente. Dies geschieht, wie Foucault (2001) gezeigt hat, durch Mechanismen der Registrierung und Diskursivierung des Alltäglichen. Vieles, was gesagt und getan wird, wird schriftlich festgehalten und in Dossiers und Archiven aufbewahrt. Man fühlt sich dabei unmittelbar erinnert an all die Lerndossiers, Portfolios,

Lernberichte und selbstverständlich auch an den Diskurs über Unterricht, wie er in diesem Buch vertreten wird. Dazu kann sich Widerspruch äussern. Er hält den Anspruch nach Autonomie und Authentizität aufrecht, der sich im dichten Betreuungsgewebe von noch so wohlmeinenden Institutionen gelegentlich Ausdruck verschaffen möchte.

Eine Übereinstimmung in Hinblick auf bestimmte Standards ist auf dieser dritten Ebene infolgedessen nicht mehr zentral. Das, was der andere sagt, ist vorerst einmal gültig, auch wenn sich darin Widerspruch zeigt. Gemeinsam können dann etwa die folgenden Fragen geklärt werden: Unter welchen Bedingungen stimmt es? In welcher Hinsicht ist es relevant? Wie sehen die Kriterien aus, anhand derer über die Gültigkeit entschieden werden kann? Das bedeutet: Man hört vor allem zu und man hört auch seinem eigenen Zuhören und Fragen zu, um die Bedingungen eventueller Kommunikationsblockaden zu eruieren (Pörksen 2005, 227).

6.6 Fallbeispiel und Instrumente zum persönlichen Orientierungsgespräch

6.6.1 Fallbeispiel eines persönlichen Orientierungsgesprächs

Im folgenden Beispiel bespricht ein Mentor ein Problem, das eine Praxislehrperson aufgeworfen hat. Diese hat bei einer Studentin Kompetenzmängel festgestellt, die sich nicht verändern liessen. Es handelt sich um eine gekürzte Fassung.

Aktuelle Problemstellung (Ausgangslage/Problem)

M: Frau S., ich bin sehr froh, dass ich mit Ihnen das Problem, das die Praxislehrperson aufgeworfen hat, nochmals besprechen kann. Ich habe mir das Gespräch so vorgestellt, dass wir zuerst die jetzige Situation anschauen. Dann können wir auf den Verlauf Ihres Praktikums zu sprechen kommen und im Anschluss daran unsere Schlüsse auf Ihre kommende Ausbildung ziehen. Können Sie sich dem anschliessen?

S.: Ja, das ist gut so.

M: Also, zuerst möchte ich die Mitteilungen zusammenfassen, die der Praxislehrer anlässlich meines Unterrichtsbesuchs geäußert hat. Ich habe darin grob zwei unterschiedliche Bereiche gesehen. Auf der einen Seite werden Sie als kooperative Lehrerin geschildert, als beziehungsfähig. Sie kommen bei den Schülerinnen und Schülern an. Das zeigen auch die schönen Beispiele der Schülerrückmeldungen, die ich gesehen habe. Ihre Anweisungen sind verständlich, die Fragen präzise. Sie konnten die Klasse gut führen.

Auf der anderen Seite wird Ihr Unterricht als wenig zielgerichtet geschildert. Frontalunterricht ist bei Ihnen dominant. Die Fragen sind oft wenig denken-

regend. Ihre Unterrichtsplanung wird im Bericht des Lehrers als «dürftig» bezeichnet. Manchmal waren keine Unterlagen vorhanden. Das sind von mir her gesehen Punkte, über die wir sprechen sollten.

Können Sie schildern, wie Sie die Situation erlebt haben?

S: Ich bin mit Ihrer Darstellung einverstanden. Ich hatte mit dem Praktikumslehrer gute Gespräche. Deshalb bin ich über seine Meinung nicht überrascht. Ich habe das so erwartet. Ich hatte manchmal einfach Schwierigkeiten, zu wissen, was ich will. Wir haben das miteinander besprochen. Es ist schon so, ich habe noch Schwierigkeiten mit den Lernzielen. Im Englisch haben mich die Schüler auch nicht immer verstanden.

M: Ich möchte mit Ihnen regeln, was wir gemeinsam klären können. Welche Frage würden Sie ins Zentrum stellen?

S: Also, ich denke schon, wie kann ich das nächste Mal meinen Unterricht gezielter und abwechslungsreicher durchführen?

Situationsanalyse (Tatsachen, Hintergründe, Diagnose)

M: Ich denke, es ist gut, wenn wir nochmals in Ihr Praktikum zurückgehen und uns die Situation vergegenwärtigen, aufgrund derer der Bericht erstellt worden ist. Wie haben Sie selbst Ihr Praktikum erlebt?

S: Ich habe mich im Praktikum wohl gefühlt. Ich habe es gerne gemacht. Ich wollte mit den Schülerinnen und Schülern auch spielerisch lernen. Ich habe gemerkt, dass einzelne Fächer besser gehen zum Unterrichten, aber bei anderen Fächern hatte ich eher Schwierigkeiten, so in den Fächern Deutsch und Geschichte. Da war ich überfordert, nein, nicht überfordert, ich hatte Schwierigkeiten. Ich konnte nicht längerfristig planen, so etwa drei Wochen. Das ging nicht gut. Ich habe mehr von Lektion zu Lektion geplant. Ich habe für mich in Stichworten notiert, was ich machen will. Meistens ist es schon aufgegangen.

M: Wo lagen denn Ihre Stärken?

S: Also, ich habe es gut mit den Schülern. Ich glaube, wir hatten gut zusammengearbeitet. Im Französisch konnte ich gut mit ihnen arbeiten. Wir kamen gut vorwärts. Ich hatte mit der Klasse keine Probleme. Auch mit dem Praktikumslehrer konnte ich gut zusammenarbeiten.

M: Welchen Beitrag haben Sie zu diesem positiven Klima geleistet?

S: Ich kann sicher auf die Schüler eingehen. Ich denke, ich kann gut mit ihnen sprechen und ihnen auch zuhören. Sie haben verstanden, wenn ich ihnen etwas erklärt habe. Die Schüler merken sicher, wenn man sie mag. Das habe ich vielleicht herübergebracht.

M: Mir scheint es wichtig, dass Sie eine solche Basis schaffen können. Das ist sicher die Grundlage für den Umgang mit Jugendlichen. Wir können jetzt daran

gehen, die Hintergründe der kritischen Punkte anzuschauen, die wir erwähnt haben.

S: Also, ich wusste einfach nicht, wie vorgehen, vor allem in Deutsch und Geschichte. Ich hatte zu wenig Zeit zum Überlegen. Der Praktikumslehrer hat mir schon Ideen gegeben, aber ich wollte selbst etwas machen. Ich wollte nicht einfach übernehmen, was er gemacht hat. Das finde ich nicht gut. Vor allem im Fach Geschichte war es schwierig für mich, teilweise auch in Deutsch. Das sind schwierige Fächer zum Unterrichten.

M: Sie fühlten sich da fast ein wenig überfordert, wie sie vorher angetönt haben, oder Sie standen da vor einem Berg.

S: Das stimmt schon. Deshalb hatte ich da einen richtigen "Durchhänger". Ich war nicht mehr so motiviert, mich für diese Fächer richtig einzusetzen. Ich habe mich so durchgeschlagen. Ich habe diese Stunden dann halt so gehalten. Es blieb mir nicht viel anderes übrig. Natürlich waren es manchmal flauere Stunden. Ich konnte deshalb auch nicht viele Methoden einsetzen. Mein Unterricht war deshalb etwas eintönig.

M: Sie haben keine Hilfen in Anspruch genommen?

S: Nein. Vom Praktikumslehrer wollte ich nicht einfach seine Version übernehmen. Ich wollte meinen Unterricht selbst planen. Einige Ideen habe ich schon übernommen. Selbst kam mir zu wenig in den Sinn.

M: Haben Sie Ideen aus den Fachdidaktikunterlagen übernommen, oder waren Sie im Didaktischen Zentrum?

S: Ich war nicht im Didaktischen Zentrum. Ich hatte keine Zeit. Die Zeit war sehr gedrängt. Die Unterlagen aus der Fachdidaktik habe ich vergessen anzuschauen. Vielleicht wäre da etwas drin gewesen.

...

M: Frau S, ich denke, wir können eine Zwischenbilanz ziehen. Wie präsentiert sich das Problem für Sie jetzt im Nachhinein?

S: Ich war zeitlich sehr eingeschränkt und konnte mich zu wenig auf die Unterrichtsplanung konzentrieren und den Unterricht machen, der verlangt wird. Unter Zeitdruck kommt mir spontan nicht so viel in den Sinn. Ich kann guten Unterricht nicht spontan durchführen. Aber ich möchte auch nicht einfach die Unterlagen vom Kollegen übernehmen, obwohl ich sie sicher erhalten würde. Manchmal fehlte mir aber auch die Zeit, Ideen selbst zu organisieren.

M: Sie hatten dazu noch erwähnt, dass sich diese Situation auch auf Ihre Motivation ausgewirkt hat. Sie sprachen von einem «richtigen Durchhänger.»

Entscheidungsfindung(Ziele, Alternativen, Konsequenzen)

M: Ich glaube, wir können nun etwas genauer in die Zukunft schauen. Was

möchten Sie in ihren künftigen Praxiseinsätzen erreichen, um solche Probleme zu vermeiden?

S: Also, ich denke, das mit den Zielen muss ich schon erreichen. Ich möchte mich da verbessern. Auch möchte ich vom Frageunterricht wegkommen. Ich möchte mehr Abwechslung hineinbringen. Die S. sollten mehr selbstständig arbeiten können. Ich will mehr Ideen haben.

M: Wie wollen Sie das erreichen?

S: Ich möchte früher mit dem Praxislehrer Kontakt aufnehmen. Nicht erst eine Woche vorher. Vielleicht einen Monat vorher. Ich muss schon genügend Zeit haben. Sonst wird nichts draus. Ja, ich möchte längerfristig planen können. Ich möchte mir mehr Zeit nehmen. Nicht von Lektion zu Lektion planen. Besonders nicht im Fach Deutsch. Im Französisch kann man sich eher an das Lehrmittel halten.

M: Was erwarten sie von Ihren Massnahmen?

S: Also, ich möchte schon selbst planen. Ich möchte nicht einfach alles vom Praktikumslehrer übernehmen. Ich kann auch die anderen Mitstudenten fragen.

M: Wie wollen Sie vorgehen, dass es für Sie zum Klappen kommt?

S: Ich könnte einen Zeitplan aufstellen und auch vermerken, auf welche Hilfsmöglichkeiten ich zurückgreifen möchte.

M: Was erhoffen Sie sich von diesen Massnahmen?

S: Ich denke sicher, dass ich mehr weiss, was ich will. Das möchte ich schon ändern. Es war für mich schon nicht ganz befriedigend, das letzte Praktikum. Obwohl ich mit dem Praktikumslehrer sehr gut zusammenarbeiten konnte. Die Schüler waren auch angenehm. Irgendwie war es mir aber doch etwas unwohl. Mein Unterricht muss sicher mehr Abwechslung haben und motivierender sein.

Aktionsplanung

M: Wie wollen Sie dabei vorgehen?

S: Ich werde mir das notieren, die verschiedenen Schritte, die wir besprochen haben. Ich denke schon, dass es klappt.

Anmerkung: Die Aktionsplanung ist nicht dahingehend zu interpretieren, dass sich die Person nun verändert hat. Verändert hat sich ihre Kommunikation im Hinblick auf den Umgang mit persönlichen Ressourcen. Ob diese Kommunikation in einem neuen praktischen Einsatz tatsächlich zu einem veränderten Planungsverhalten führt, ist nach wie vor offen.

6.6.2 Instrumente für das persönliche Orientierungsgespräch

Frageinstrumentarium für die beiden Gesprächsschlaufen im persönlichen Orientierungsgespräch

Die im Leitfaden in Tabelle 6-3 aufgeführten Fragen haben Vorschlagscharakter. Die Zusammenstellung kann mit weiteren Fragen ergänzt werden, die dem Fragetyp der offenen Frage entsprechen und dem Ziel dienen, das Gefühls-, Erfahrungs- und Denkfeld der Kandidatinnen und Kandidaten möglichst breit zu erfassen.

Tab. 6-3: Frageinstrumentarium für die beiden Gesprächsschlaufen des persönlichen Orientierungsgesprächs

Situationsanalyse	Entscheidungsfindung
1. Schritt: Die Ausgangsfrage Können Sie die gegenwärtige Situation schildern? Was geht Ihnen bei diesem Problem durch den Kopf? Was denken andere über die Situation? Wie würden Kolleginnen oder Kollegen von Ihnen über diese Situation denken? Wie könnte sich das Problem künftig auswirken?	1. Schritt: Die Zielsetzung Was können Sie jetzt tun? Was möchten Sie erreichen? Welches Ergebnis möchten Sie erreichen?
2. Schritt: Die Tatsachen Wer war am Problem beteiligt? Wie war die Situation: Umstände im Unterricht, Zeitpunkt, Reaktion der Schüler und der Lehrperson? Was machten die Schülerinnen und Schüler? Wie haben Sie als Lehrkraft reagiert? Gab es bereits Lösungsversuche?	2. Schritt: Die Alternativen Welche Lösungsmöglichkeiten kommen Ihnen in den Sinn? Was hat Ihnen in ähnlichen Situationen schon geholfen? Was können Sie tun, um das zu erreichen?
3. Schritt: Die Hintergründe Welche Erklärungen haben Sie persönlich für diese Situation? Was wollen die Schülerinnen und Schüler? Welches sind Ihre persönlichen Stärken und Schwächen? Wie denken die Schülerinnen und Schüler über das Problem, was sind ihre Motive? Welche Regeln sind in dieser Situation zu beachten? Haben räumliche Gegebenheiten einen Einfluss? Welche Faktoren der Lernumwelt sind bedeutsam? Wie ist die Beziehung zwischen Ihnen und den Schülern oder zwischen den Schülerinnen und Schülern?	3. Schritt: Die Konsequenzen Welches sind die Chancen und Risiken einzelner Möglichkeiten? Was würde passieren, wenn Sie Ihren Vorschlag durchziehen? Was erhoffen Sie sich von Ihrer Massnahme?
4. Schritt: Die Diagnose Was ist für die Problemlösung bedeutsam? Was ist unbedingt zu beachten?	4. Schritt: Die Entscheidung Was sind die konkreten nächsten Schritte? Wie genau wollen Sie dabei vorgehen?

Frageinstrumentarium zum Standortgespräch

Etwas anders gelagert ist die Situation, wenn es um eine persönliche Standortbestimmung geht (siehe Ankerbeispiel 3). In diesem Fall handelt es sich nicht von vornherein um eine problematische Situation. Durchgeführt wird eine Selbstdiagnose. Für das weitere Lernen werden passende Ziele gesetzt.

Tab. 6-4: Frageinstrumentarium zum Standortgespräch

Gesprächsphase	Funktion	Fragen für die Mentorin/ den Mentor
Die Selbstdiagnose	Kandidatinnen und Kandidaten halten bewusste Rückschau, Besinnung und Vorschau, um die eigenen Kompetenzen, Ressourcen und Einstellungen möglichst realistisch wahrnehmen zu können.	Zu den Kompetenzen: <ul style="list-style-type: none"> - Wo liegen Ihre Möglichkeiten in Bezug auf allgemeindidaktische, fachdidaktische, pädagogische und fachliche Anforderungen? - Wo liegen Ihre Grenzen in Bezug auf allgemeindidaktische, fachdidaktische, pädagogische und fachliche Anforderungen? Zu den eigenen Ressourcen: <ul style="list-style-type: none"> - Welches sind Ihre Stärken? - Mit welchen Gefühlen gehen Sie jeweils in die Schule, in den Unterricht? - Wie gehen Sie mit Belastungen um? - Wie reagieren Sie auf stressauslösende Situationen? Zu den eigenen Einstellungen: <ul style="list-style-type: none"> - Wie haben Sie Ihre Schulzeit erlebt? - Warum möchten Sie ausgerechnet Lehrerin oder Lehrer werden? - Wie möchten Sie einmal sein als Lehrerin oder als Lehrer? - Wie sieht für Sie eine «gute Schule» aus? - Wie erleben Sie die Kinder und Jugendlichen von heute? - Was macht für Sie einen gebildeten Menschen aus?
Die Zielfindung	Studierende formulieren die eigenen, selbstgewählten und selbstverantworteten Ziele und Wünsche und geben so der künftigen Ausbildung Wert und Richtung. Ein gutes Ziel ist erreichbar, überprüfbar, standardbezogen und positiv formuliert.	<ul style="list-style-type: none"> - In welchen Bereichen möchten Sie sich weiterentwickeln? - Was alles möchten Sie am Ende des nächsten Praxisseinsatzes erreicht haben? - Was alles möchten Sie während Ihres Praxisseinsatzes ausprobieren?

Fördernde und hemmende Kräfte, die am wichtigsten erscheinen, werden unterstrichen. Prioritäten können auch mit unterschiedlichen Pfeillängen symbolisiert werden. Anschliessend lässt sich überlegen, wie die als besonders bedeutsam erachteten negativen Kräfte in ihrer Wirksamkeit geschwächt oder ganz aufgehoben werden können. Für die fördernden Kräfte ist nach Massnahmen zu ihrer Erhaltung beziehungsweise Verstärkung zu suchen. In der Regel lohnt es sich nicht, nur die positiven Faktoren zu forcieren. Wichtig ist, vor allem Barrieren abzubauen.

Modell zur Feststellung des Entwicklungsstands

Die Orientierung am jeweiligen Entwicklungsstand der Studierenden ist ein Grundelement des vorliegenden Verständnisses von Mentoring (siehe Kapitel 2.3.2). In Abbildung 6-4 werden die fünf Stufen nach Feiman-Nemser und Remmildard (1997) dargestellt. Sie umfassen das Spektrum von Novizen bis zu Experten. Die Stufe der Expertise wird, wenn überhaupt, aber erst im Laufe der Berufsausübung erreicht.

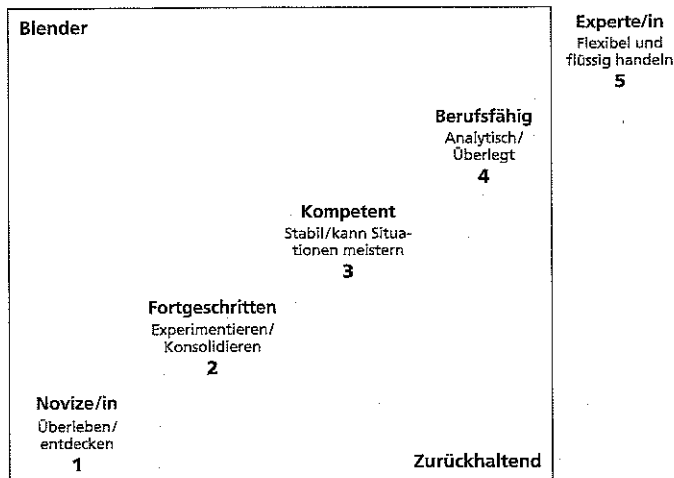


Abb. 6-4: Stufenmodell der professionellen Entwicklung von Lehrkräften

Bezogen auf bestimmte Standards lässt sich im gegenseitigen Austausch feststellen, auf welcher Stufe sich Studierende befinden. Sie können dabei ein realistisches Bild von sich selbst entwickeln. Sie können sich dabei aber auch unterschätzen (zurückhaltend sein) oder überschätzen (Blender sein). Sie befinden sich dann im Feld über oder unter den Stufenquadraten.

Nachwort: Eine «Mentoring- situation lesen»

Lesen ist ein interaktiver Prozess. Wenn wir etwas lesen, dann kombinieren wir Textinformationen mit dem Wissen, über das wir bereits verfügen. Man kann sich das als Dialog vorstellen, wo zwischen Lesenden und dem Text ein individuelles Verständnis konstruiert wird. Gleichermassen verhält es sich mit dem «Lesen einer Mentoringssituation» (Orland 2001). Die Verwendung der Lesemetapher ist aus folgenden Gründen hilfreich: Mentorinnen und Mentoren teilen nicht einfach ihre Beobachtungsdaten mit. Das kann auch mit einem Videorecorder erreicht werden. Auf der Grundlage ihrer Feststellungen interpretieren sie eine dynamische Praxis und entwickeln dazu eine eigene Position. Dabei achten sie auf die Feinheiten der Situation und auf die unterrichtende Person. Sie wollen erkennen, *welche Bedeutung die Situation für die lehrende Person hat*, und begnügen sich nicht damit, Vorstellungen zu beschreiben, wie eine Situation ist und was die involvierte Person in dieser Situation tut. Vor dem Hintergrund dieser Bedeutung strukturieren sie den Austausch im Mentoring und gestalten gemäss Kapitel 2.5 Vor- oder Nachgespräche. Bei alledem vertrauen sie auch, aber nicht nur, auf ihre Intuition. Durch diese Herangehensweise wird vermieden, in falsche Routinen und in einen ineffektiven Schematismus zu verfallen.

Eine Situation lässt sich besser lesen, wenn man zu Beginn eines Gesprächs über Unterricht vorerst die Sicht der Betroffenen anhört. Die Gliederung des weiteren Verlaufs kann danach ausgerichtet werden. Ob jedoch zuerst ein Feedback gegeben, ob sogleich ein Reflexionsgespräch geführt wird oder ob zu Beginn sogar ein Orientierungsgespräch angezeigt ist, muss aus den gewonnenen Eindrücken von beiden Beteiligten gemeinsam entschieden werden. Feste Regeln existieren dazu nicht. In manchen Fällen wird diese Angelegenheit allerdings bereits in vorgängigen Abmachungen geklärt. Sowenig wie die Reihenfolge der Gesprächsebenen ist im Übrigen auch ihre genaue inhaltliche Ausgestaltung vorgegeben. Sie ergibt sich unter anderem aus den gemachten Beobachtungen, der Sicht der betroffenen Person und der beanspruchten Gestaltungsrolle der Mentorperson. Allerdings ist darauf zu achten, dass insbesondere Feedback über das Können sowie die Reflexion über abgelaufene Ereignisse ausreichend beachtet werden. Die Registrierung der Erfahrungen und Vorhaben in schriftlichen Dokumenten wie Reflexionsberichten und Übungsplänen sollte nicht zu weit getrieben werden. Es ist abzuschätzen, was lohnend ist festzuhalten und welche Kompetenzen gezielt geübt werden müssen.

Wenn die Wahl der Gesprächsform davon abhängig ist, wie man die Situation gelesen hat, dann klafft wie bei allen Theorie-Praxis-Beziehungen auch im Mentoring eine Lücke zwischen dem, was man tun kann, und dem, was «richtiges Handeln» bedeuten kann. Diese Lücke kann man nur in der Praxis überspringen. Zuerst muss man nämlich die situativen Besonderheiten kennen, erst dann kann man allgemeine Regeln und Strategien nutzen, wie sie in

diesem Buch beschrieben worden sind. Der Philosoph Immanuel Kant hat dieses Vermögen «praktische Urteilskraft» genannt. Was man deshalb braucht, ist zweierlei: Ein Verständnis über Regeln und Zusammenhänge und ein Feingefühl für Ereignisse. Es geht dabei gewissermaßen um die Verbindung von Vernunft und Kompetenz. Dies gilt insbesondere für heikle Fälle. Daneben werden mehrheitlich wohl unproblematische Situationen vorkommen, die auch mit den gängigen Vorstellungen durchaus konstruktiv bewältigt werden können. Aber auch in diesen Fällen muss man «lesen können», ob eine Situation schwierig ist oder nicht. Dies gelingt vermutlich nur, wenn ich mich in den anderen hineinfinde und mich nicht nur an Äusserlichkeiten orientiere. Damit diese Offenheit tatsächlich gegeben ist, ist es notwendig, die eigene Position im Mentoringprozess zu beobachten (a. a. O., 79f.), das heisst:

- Eigene Annahmen über den Unterricht zu prüfen, inwieweit sie auf die Situation zutreffen;
- sich bewusst zu machen, inwieweit die eigene Sozialisation den Mentoringprozess beeinflusst;
- zu überlegen, ob systematische Routinen den Prozess einseitig prägen;
- unterschiedliche Kontextbedingungen im Mentoring zu vergleichen (Personen, Fächer, Vor- und Nachbesprechungen usw.);
- zu überlegen, inwieweit die eigene Sozialisation als Lehrperson die Gesprächsordnung beeinflusst;
- zu analysieren, wie zwischenmenschliche, organisatorische und professionelle Aspekte im Mentoringprozess zusammenspielen.

Das Vermögen, eine Situation unter diesen Bedingungen angemessen zu lesen und danach passend zu handeln, erlangt man nicht, wenn man einfach eine gute Lehrkraft, eine gute Dozentin oder ein guter Dozent ist. Geborene Mentorinnen und Mentoren gibt es nicht. Man benötigt ein bewusstes Herangehen an die Aufgabe. Dazu offeriert dieses Buch einige Orientierungen. Wer etwas selbst gut bewältigen will, sollte aber gleichzeitig schauen, was er von anderen lernen kann. Dieser soziale Austausch ist konstitutiv für Verhältnisse, wie sie in Erziehungs- und Ausbildungsberufen vorherrschend sind. Er kann zudem durch Dritte begleitet werden, die den Prozess unterstützen können. Die beste Art, Lehrerinnen und Lehrer auszubilden, wird es trotz all dieser Konzepte und Anstrengungen jedoch auch künftig nicht geben. Die bessere aber schon.

Bibliographie

- Antons, K. (1996). *Praxis der Gruppendynamik*. Göttingen, Hogrefe.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1999). *Die lernende Organisation*. Stuttgart, Klett-Cotta.
- Aronson, E., Blaney, N., Stepanian, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills CA, Sage.
- Athanasios, S. Z. & Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers on individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers-College-Record* 105(8): 1486-1520.
- Atteslander, P. (2003). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin, Walter de Gruyter.
- Awaya, A., McEvan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D. & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education* 19(1): 45-56.
- Baeriswyl, F. (2003). Beurteilen im Unterricht I und II: Grundbegriffe und Hauptfunktionen. F. Baeriswyl und A. Niggli. Skript zur Vorlesung Allgemeine Didaktik. Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg: 17/18.1-36.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs NY, Prentice-Hall.
- Bauer, K. O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik* 45(3): 343-359.
- Baumrind, D., Cowan, P. A. & Larzerele, R. E. (2002). Ordinary physical punishment: Is it harmful? Comment on Gershoff (2002). *Psychological Bulletin* 128(4): 580 - 589.
- Beck, E. (2003). Training, Coaching oder Mentoring? *Journal für LehrerInnenbildung* 3(4): 52 - 56.
- Boehm, A. & Weinberg, R. A. (1997). *The classroom observer*. New York and London, Teachers College Press Columbia University.
- Bohl, T. (2001). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Neuwied, Luchterhand.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt, Suhrkamp.
- Brandon, R. B. (2000). *Expressive Vernunft. Begründung, Repräsentation und diskursive Festlegung*. Frankfurt/M, Suhrkamp.
- Brophy, J. (2004). Discussion. J. Brophy. Using Video in Teacher Education. Oxford, Elsevier: 287-304.
- Buhren, C. G. & Rolff, H. G. (2002). *Personalentwicklung in Schulen*. Weinheim/Basel, Beltz.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education*. London, Falmer Press.
- Carle, U. (2002). Reader zur Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum, www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv. 2004.
- Carter, K. (1990). Teachers knowledge and learning to teach. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research in teacher education*. New York, Macmillan: 291-310.
- Cathomas, R. & Carigiet, W. (2002). *Der sprachdidaktische Würfel. Einführung in eine allgemeine Sprachendidaktik*. Aarau, Sauerländer.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge*. New York London, The Guilford Press.

- Clausen, M., Reusser, K. & Klieme, E. (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hochinferenter Unterrichtsbeurteilungen. *Unterrichtswissenschaft* 31(2): 122 - 141.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction. Essays in the honour of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ, Erlbaum: 453-494.
- Combe, A. (1997). Der Lehrer als Sisyphus. *Pädagogik* 49(4): 10-14.
- Comenius, J. A. (1908). *Das Labyrinth der Welt und das Paradies des Herzens*. Jena, E. Diederichs.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal* 19(1): 83 - 93.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. London, Falmer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39(2): 223-238.
- Dewe, B. (1996). Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug - Fachbezug. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M, Suhrkamp: 714-757.
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Diederich, J. & Tenorth, H. E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktion und Gestaltung*. Berlin, Cornelsen Scriptor.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York, Macmillan: 392-431.
- Dubs, R. (1995). *Lehrerverhalten*. Zürich, Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Edwards, A. (1998). Mentoring student teachers in primary schools: assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education* 21(1): 47-62.
- Edwards, A. & Prothero, L. (2003). Learning to see in classrooms: What are student teachers learning about teaching while learning to teach in schools? *British Educational Research Journal* 29(2): 227-242.
- Feiman-Nemser, S. & Remillard, J. (1997). *Perspectives in learning and teaching*. Lansing, MI, Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- Fink, E. (1992). *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*. Würzburg, Königshausen & Neumann.
- Fischer-Epe, M. (2003). *Coaching: miteinander Ziele erreichen*. Reinbeck b. Hamburg, Rowohlt.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern, Huber.
- Flammer, A. (1997). *Einführung in die Gesprächspsychologie*. Bern, Huber.
- Flanders, N. (1967). *The problem of observer training and reliability*. Reading MA, Addison-Wesley.
- Foucault, M. (2001). *Das Leben der infamen Menschen*. Berlin, Merve-Verlag.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualisation. *American Educational Research Journal* 6(2): 207-226.
- Furter, R. (2000). *Das Coachinggespräch als Bewusstseins-, Erkenntnis- und Entscheidungshilfe*. Freiburg, Universität. Internes Papier Departement Erziehungswissenschaften.
- Geissler, H. (1996). *Arbeit, Lernen und Organisation*. Weinheim, Beltz.

- Girtler, R. (1992). *Methoden der qualitativen Sozialforschung*. Wien, Köln, Weimar, Böhlau UTB.
- Goethe, J. W. v. (1994). *Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden*. München, C. H. Beck.
- Griffiths, M. & Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching* 18(1): 69 - 84.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster, Waxmann.
- Haag, L., Dann, H. D., Diegritz, T., Fürst, K. & Rosenbusch, H. (2000). Quantifizierende und interpretative Analysen des schulischen Lernens in Gruppen. *Unterrichtswissenschaft* 28: 334 - 349.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt/M, Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt, Suhrkamp.
- Habermas, J. (1999). *Wahrheit und Rechtfertigung*. Frankfurt/M, Suhrkamp.
- Handal, G. & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching. Supervision in action*. Milton Keynes, The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Hanke, B., Mandl, H. & Prell, S. (1973). *Soziale Interaktion im Unterricht*. München, Oldenbourg.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory - practice is all? - Student teacher's learning in practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice* 10(6): 623 - 637.
- Herbart, J. F. (1964). Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Sämtliche Werke von Joh. F. Herbart*. Aalen, Scientia. 1: 279-290.
- Hertrampf, H. & Hermann, U. (1999). «Lehrer» - eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von Lehrerpersönlichkeit und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* 2. Weinheim/München, Juventa. 49-71.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 13(3): 253-273.
- Herzog, W. (1999). Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung* 17(3): 340 - 374.
- Hochschulen, K. z. N. d. L. a. H. (1997). *Neuordnung der Lehrerbildung*. Opladen, Leske und Budrich.
- Hogan, K. & Pressley, M. (1997). Scaffolding scientific competencies within classroom communities of inquiry. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning*. Cambridge MA, Brookline: 74 - 107.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education*. New York, Teacher College Press: 193 - 224.
- Ingenkamp, K. H. (1988). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim, Beltz.
- Joyce, B. & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development*. New York, Longman.
- Kade, J. (1999). System, Protest und Reflexion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2(4): 527 - 544.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62(2): 129 - 169.
- Kerres, M. (2000). Information und Kommunikation bei mediengestütztem Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1: 111-130.
- Kleber, E. W. (Hrsg.), (1992). *Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern*. Weinheim, Juventa.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K.,

- Riquarsts, K., Rost, J., Tenorth, H. E. & Vollmer, H. J. (2003). *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn, Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kolbe, F.-U. (2004). Verhältnis von Wissen und Handeln. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Braunschweig / Bad Heilbrunn, Westermann / Klinkhardt: 205 - 230
- Korthagen, F. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. Staatliches Studienseminar für die Lehrämter an Hamburger Schulen. Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Hamburg, EB Verlag.
- König, E. & Volmer, G. (2000). *Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden*. Weinheim, Beltz.
- König, E. & Volmer, G. (2002). *Systemisches Coaching*. Weinheim, Beltz.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Psychologie Verlags Union.
- Larcher, S. (2000). "Und vielleicht bin ich auch erstaunt, dass es mir eigentlich gut geht". *Beiträge zur Lehrerbildung* 18(3): 349 - 361.
- Larzelere, R. E. (2000). Child outcomes of non-abusive and customary physical punishment by parents: An updated literature review. *Clinical Child and Family Psychology Review* 3(4): 199 - 221.
- Larzelere, R. E. (2001). Combining love and limits in authoritative parenting. In J. C. Westman (Ed.), *Parenthood in America*. Madison, University of Wisconsin Press: 81 - 89.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern, Huber.
- Looss, W. (1991). *Coaching für Manager*. Landsberg, Moderne Industrie.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart, Klett-Cotta.
- Malle, B. F. & Knobe, J. (1997). Which behaviors do people explain? A Basic Actor-Observer Asymmetry. *Journal of Personality and Social Psychology* 72(2): 288-304.
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L. J. Issing und P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia. Ein Lehrbuch zur Multimedia-Didaktik und -Anwendung*. Weinheim, Beltz: 139 - 148.
- Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (1995). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. München, Ludwig-Maximilians-Universität.
- Martin, E. (2000). *Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung*. Weinheim, München, Juventa.
- Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik*. Berlin, Cornelsen Verlag Scriptor.
- Miller, R. (2004). Schüler präsentieren und geben sich gegenseitig Feedback. *Pädagogik* 56(3): 24 - 28.
- Mollenhauer, K. (1982). *Theorien zum Erziehungsprozess*. Weinheim, Juventa.
- Moser, P. & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum*. Bern, Universität: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.
- Mullen, C. A. (2005). *Mentorship primer*. New York, Peter Lang.
- Munby, H., Russel, T. & Martin, A. (2002). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Washington DC, AERA: 877-904.
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik* 48(1): 10 - 29.
- Niggli, A. (2000). *Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen*. Aarau, Sauerländer.
- Niggli, A. (2001). Portfolios und der Theorie- / Praxisbezug im Umgang mit Ausbildungsstandards. *Journal für LehrerInnenbildung* 1(4): 26 - 33.

- Niggli, A. (2004). Welche Komponenten beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? - Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 26(2): 343 - 362.
- Niggli, A. (2005). Die Passung von Instruktion und Selbstlernen als Grundelement arrangerter Lernwelten. In R. Voss(Hrsg.), *LernLust und EigenSinn - Systemisch-konstruktivistische Lernwelten*. Heidelberg, Carl-Auer-Verlag: 42 - 53.
- Niggli, A. & Kersten, B. (1999). Wochenplanunterricht und das Verhalten der Lehrkräfte im Kontext von Mathematikleistungen und psychologischen Variablen der Lernenden. *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 21(3): 272-291.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *Die Organisation des Wissens*. Frankfurt/New York, Campus.
- Nölle, K. (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik* 48(1): 48 - 67.
- Oelkers, J. (1996). Überlegungen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogik* 48(11): 36-42.
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education* 17(1): 75 - 88.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 15(1): 26-37.
- Oser, F. (1998). *Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs*. Opladen, Leske + Budrich.
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur und Zürich, Rüegger.
- Paavola, S., Lipponen, L. & Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research* 74(4): 557-576.
- Pallasch, W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (1992). *Beratung - Training - Supervision*. Weinheim und München, Juventa.
- Perrez, M., Huber, G. L. & Geissler, K. H. (2001). Psychologie der pädagogischen Interaktion. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Beltz Psychologie Verlags Union.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Posner, G. J., Strike, K., Hewson, P. & Gertzog, W. A. (1982). Accomodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education* 66(2): 211-227.
- Prange, K. (2000). *Plädoyer für Erziehung*. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag.
- Prenzel, M., Geiser, H., Langeheine, R. & Lobemeier, K. (2004). *Naturwissenschaftliche Kompetenz am Ende der Grundschulzeit: Vergleiche zwischen einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster, Waxmann: 93 - 115.
- Pörksen, B. (2005). Die Form und die Botschaft - Die kommunikative Matrix einer konstruktivistischen Hochschuldidaktik. In R. Voss (Hrsg.), *LernLust und EigenSinn*. Heidelberg, Carl-Auer Verlag: 224 - 232.
- Reichenbach, R. (2003). Pädagogischer Kitsch. *Zeitschrift für Pädagogik* 49(6): 775-789.
- Reimann, A. J. (1999). The evolution of the social roletaking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and qualitative synthesis of research. *Teaching and Teacher Education* 15: 597-612.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen

- gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Beltz: 601-646.
- Rheinberg, F. (1979). *Bezugsnormen und die Wahrnehmung eigener Tüchtigkeit*. In S. H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung*. Stuttgart, Klett-Cotta: 237-252.
- Rheinberg, F. (1997). *Motivation*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational Leadership* 49(7): 26-33.
- Roth, G. (2003). *Aus der Sicht des Gehirns*. Frankfurt/M, Suhrkamp.
- Rousseau, J. J. (1963). *Emile oder Über die Erziehung*. Stuttgart, Reclam.
- Ruston, S. P. (2003). Two preservice teacher's growths in self-efficacy while teaching in an inner-city school. *The Urban Review* 35(3): 167-189.
- Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart, Reclam.
- Schaefer, C. & Koch, S. (2000). Neue Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. Eine Sammelrezension. *Zeitschrift für Pädagogik* 46(4): 601-623.
- Scheunpflug, A. (2001). *Evolutionäre Didaktik*. Weinheim, Beltz.
- Schleiermacher, F. (1960). *Pädagogische Schriften*. Düsseldorf-München, Küpper-Bondi.
- Schleiermacher, F. (1983). *Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Weniger E. Frankfurt, Ullstein.
- Schley, W. & Pool, S. (2003). Coaching - Alter Wein in neuen Schläuchen? *Journal für Schulentwicklung* 7(1): 4 - 6.
- Schlippe von, A. & Schweitzer, J. (2000). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schmitz, G. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft* 26(2): 140-157.
- Schwarzer, R. (1997). Ressourcen aufbauen und Prozesse steuern. *Unterrichtswissenschaft* 25(1): 99-112.
- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler Schneider Verlag.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner - toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Seldin, P. (1997). *The teaching portfolio*. Bolton, Anker Publishing Company.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2): 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57(1): 1-22.
- Slavin, R. E. (1994). Student teams achievement divisions. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, CT, Greenwood Press: 13-19.
- Solomon, G. und Globerson, T. (1989). When teams do not function the way they ought to. *International Journal of Education Research* 13: 89 - 99.
- Staub, F. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7(3): 113-141.
- Strasser, S. & Schliesselberger, E. (2000). Integration oder Abhängigkeit? Zur Ambivalenz von Mentoring als politische Praxis in der Wissenschaft. In J. Page & R.J. Lee-mann (Hrsg.), *Karriere von Akademikerinnen*. Bern, Bundesamt für Bildung und Wissenschaft: 13-25.
- Stroebe, W., Hewstone, M. & Stephanson, G. M. (1996). *Sozialpsychologie*. Berlin, Springer.
- Strong, M. & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning

- teachers: Suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education* 20(1): 47-57.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty and instructional design. *Learning and Instruction* 4(4): 295-312.
- Terhart, E. (2002). Nach Pisa. Hamburg, Europäische Verlagsanstalt / Sabine Gronewold Verlage.
- Thomson Gershoff, E. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin* 128(4): 539 - 579.
- Tillema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education* 16(5-6): 575-591.
- Tillema, H. H. & Knol, W. E. (1997). Promoting student teacher learning through conceptual change or direct instruction. *Teaching and Teacher Education* 13(6): 579 - 595.
- Tomlinson, P. (1998). *Understanding mentoring*. Philadelphia, Open University Press.
- Trautmann, M. (2005). Überzeugungen vom Englischlernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8(1): 39 - 52.
- Trembl, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Uhlenbeck, A. M., Verloop, N. & Beijaard, D. (2002). Requirements for an assessment procedure for beginning teachers: Implications from recent theories on teaching and assessment. *Teachers-College-Record* 104(2): 242 - 272.
- von Felten, R. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum*. Münster, Waxmann.
- Vygotsky, L. S. (1978, orig. 1938). *Mind and society: The development of higher psychological process*. Cambridge, Harvard University Press.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln von Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim, Deutscher Studienverlag.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. *Zeitschrift für Pädagogik* 48(2): 227 - 241.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research* 72(3): 481-546.
- Weber, M. (1968). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre von Max Weber*. J. Winkelmann. Tübingen, Mohr Siebeck.
- Weber, M. (1976). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen, Mohr Siebeck.
- Weidenmann, B. (1991). *Lernen mit Bildmedien*. Weinheim, Beltz.
- Whitmore, J. (2004). *Coaching for performance*. London, Nicholas Brealey.
- Will, H. (1991). *Arbeitsprojektor und Folien*. Weinheim, Beltz.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Zwingmann, E., Schwertl, W., Staubach, M. L. & Emlein, G. (2000). *Management von Dis-sens: Die Kunst systemischer Beratung von Organisationen*. Frankfurt, Campus.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1-1:</i> Unterrichten als absichtsvolle Lernförderung	10
<i>Abb. 2-1:</i> Modell des 3-Ebenen-Mentoring (3EM)	21
<i>Abb. 2-2:</i> Gesprächsformen im Spannungsfeld zwischen Funktion und Selbst	27
<i>Abb. 3-1:</i> Achse der Beurteilung und Achse der Beschreibung	41
<i>Abb. 4-1:</i> Feedback und die Modifikation von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Handlungen (Hertramp and Hermann 1999, S. 63)	77
<i>Abb. 4-2:</i> Lernzyklus beim Feedbackgespräch	78
<i>Abb. 4-3:</i> Fallbeispiel eines möglichen Übungsplans	81
<i>Abb. 4-4:</i> Formulierungsraster für das Feedback	84
<i>Abb. 4-5:</i> Merkmale für die Entgegennahme von Feedback im Mentoring	85
<i>Abb. 5-1:</i> Die Wissensspirale (Nonaka und Takeuchi 1997, 84)	96
<i>Abb. 5-2:</i> Lernzyklus beim reflexiven Praxisgespräch	97
<i>Abb. 5-3:</i> Matrix zur Klassifikation einzelner Lernaufträge nach Lernkonzeptionen und Unterrichtsorganisation	108
<i>Abb. 5-4:</i> Einordnung der Schüleraktivitäten nach den Dimensionen Lenkung und Denkbewegung	108
<i>Abb. 5-5:</i> Einordnung der Schüleraktivitäten nach den Dimensionen Lenkung und kognitives Anspruchsniveau	109
<i>Abb. 5-6:</i> Beispiel einer nachträglich erstellen Strukturskizze zum stützenden Einfluss der Lehrkraft	109
<i>Abb. 5-7:</i> Skizze einer geplanten Unterrichtssequenz	112
<i>Abb. 6-1:</i> Prozessschleifen im persönlichen Orientierungsgespräch	114
<i>Abb. 6-2:</i> Zirkuläre Beeinflussung der beiden Gesprächspartner im persönlichen Orientierungsgespräch	118
<i>Abb. 6-3:</i> Beispiel einer Problemlandschaft im persönlichen Orientierungsgespräch	128
<i>Abb. 6-4:</i> Stufenmodell der professionellen Entwicklung von Lehrkräften	130

Formularverzeichnis

<i>Formular 3-1:</i> Offenes Beobachtungsprotokoll	44
<i>Formular 3-2:</i> Beobachtungs- und Kodierprotokoll	46
<i>Formular 3-3:</i> Fokussiertes Beobachtungsprotokoll	48
<i>Formular 3-4:</i> Mehrdimensionaler Fragebogen	51
<i>Formular 3-5:</i> Fokussierter Fragebogen	52
<i>Formular 3-6:</i> Selektiv fokussierter Fragebogen zur Unterrichts- beobachtung	53
<i>Formular 3-7:</i> Kodierbogen als Zeitstichprobe	55
<i>Formular 3-8:</i> Kodierbogen als mehrdimensionale Ereignisstichprobe	56
<i>Formular 3-9:</i> Kodierbogen als fokussierte Ereignisstichprobe	57
<i>Formular 3-10:</i> Checkliste mit Indikatoren für Skills	59
<i>Formular 3-11:</i> Checkliste mit Indikatoren für fokussierte Kompetenzen	60
<i>Formular 3-12:</i> Checkliste mit Kriterien und Indikatoren für übergreifende Kompetenzen	62
<i>Formular 3-13:</i> Visueller quantitativer Kodierbogen	64
<i>Formular 3-14:</i> Visueller quantitativer Protokollbogen	65
<i>Formular 3-15:</i> Visueller qualitativer Protokollbogen	66
<i>Formular 4-1:</i> Raster eines möglichen Übungsplans	89
<i>Formular 5-1:</i> Fragebogen zur Reflexion über Merkmale der Schülerinnen und Schüler	110
<i>Formular 5-2:</i> Fragebogen zu möglichen Positionen über Schule und Unterricht	112
<i>Formular 6-1:</i> Kraftfeldanalyse: Fördernde und hemmende Kräfte	129

Tabellenverzeichnis

<i>Tab. 2-1:</i> Professionswissen und passendes Mentoring	26
<i>Tab. 3-1:</i> Formen der Beobachtung im Mentoring	39
<i>Tab. 3-2:</i> Praktikabilität der verschiedenen Beobachtungsformen	68
<i>Tab. 3-3:</i> Klassifizierung der Beobachtungsdaten für die jeweilige Gesprächsform	69
<i>Tab. 4-1:</i> Struktur und Inhalt des Erfahrungsberichts im Feedback	80
<i>Tab. 4-2:</i> Gestaltungsvorschläge für das Feedback erweiternde Praxisgespräch	83
<i>Tab. 4-3:</i> Aussagen im Feedbackprotokoll und Gütekriterien der Aufgabenkultur	87
<i>Tab. 5-1:</i> Dimensionen der Reflexion und zugeordnete Interaktionspartner	93
<i>Tab. 5-2:</i> Kategorien zum geführten reflexiven Praxisaustausch (schriftlich und mündlich)	103
<i>Tab. 5-3:</i> Struktur und Inhalt des Reflexionsberichts	107
<i>Tab. 5-4:</i> Tabelle: Grundüberlegungen bei der Vorbesprechung	112
<i>Tab. 6-1:</i> Beschreibung der beiden Schleifen im persönlichen Orientierungsgespräch	115
<i>Tab. 6-2:</i> Ursachen und Massnahmen bei Widerständen im persönlichen Orientierungsgespräch	120
<i>Tab. 6-3:</i> Frageinstrumentarium für die beiden Gesprächsschlaufen des persönlichen Orientierungsgesprächs	126
<i>Tab. 6-4:</i> Frageinstrumentarium zum Standortgespräch	127
<i>Tab. 6-5:</i> Eigenschaften von erfolgreichen Lehrpersonen	129