



Mentorenfortbildung

Modul II

Unterrichtsbeobachtung und Beratung



Seminar für Ausbildung und Fortbildung
der Lehrkräfte Rottweil (Gymnasium)





„[...] Fachleiter und Mentoren sind als Wandler zwischen den Welten gefordert, multiperspektivisch zu denken und ihre Handlungen und Urteile aneinander zu orientieren. Die gemeinsame Zielkategorie ist weder die didaktisch-methodische Omnipotenz noch der kollegiale Pragmatismus, sondern die Ausbildung guter Lehrer.“¹

Beraten will gelernt sein!

Sehr geehrte Kollegin, sehr geehrter Kollege,

erinnern Sie sich noch an Ihr Referendariat? Vielleicht haben Sie diese Zeit als extrem belastend erlebt, vielleicht als gelungen und bereichernd. Sicher ist aber: Entscheidenden Anteil an der Art des Erlebens hatte das Arbeitsbündnis mit den Lehrkräften, die Sie auf Ihrem Weg in den Beruf begleitet haben.

Als Mentor / Mentorin betreuen Sie „Ihren“ Referendar / „Ihre“ Referendarin nun schon seit einigen Wochen: Sie geben Beobachtungs-Tipps für Hospitationen in Ihrem Unterricht, unterstützen bei der Planung eigenen Unterrichts und üben konstruktive Kritik bei der Nachbesprechung gehaltener Stunden.

Um die professionelle Bewältigung dieser Mentoren-Aufgaben soll es im zweiten Baustein unserer Mentorenfortbildung gehen. Dabei stellen sich insbesondere folgende Fragen:

- Nach welchen Kriterien kann Unterricht beobachtet und bewertet werden?
- Wie kann Beratung strukturiert und dialogisch gestaltet werden?
- Wie können Nachbesprechungen von Unterricht als Impuls zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung genutzt werden?

Die Beiträge im vorliegenden Mentorenleitfaden II „Beraten will gelernt sein“ haben wir nach dem Motto ‚aus der Praxis und für die Praxis‘ zusammengestellt. Sie sollen unterschiedliche Sichtweisen, Haltungen und Methoden der Beratung von Unterricht zur Diskussion stellen, zum Austausch über Beratungskonzepte an Schule und Seminar anregen und bei der Analyse von videografierten Unterrichtsstunden erprobt werden.

Wir freuen uns auf die Zusammenarbeit mit Ihnen!

Prof 'in Dr. Ulrike Denne, Bereichsleiterin
Prof 'in Birgit Deppermann, Bereichsleiterin
StD Dr. Stefan Metzger, Bereichsleiter
Prof. Manfred Zinser, Bereichsleiter

¹ Karrasch, Günter: Wandler zwischen den Welten, in: Kooperation von Seminar und Schule, SEMINAR 3/2014



Inhaltsverzeichnis

	Seite
Zehn Kriterien guten Unterrichts Hilbert Meyer	<u>3</u>
Unterrichten: 10 gravierende Fehler Leonhard Horster	<u>4</u>
Didaktisches Sechseck Cajus Wypior	<u>6</u>
Dimensionen der Unterrichtsqualität (Tiefenstrukturen des Unterrichts) Andreas Gold	<u>7</u>
Beobachtungsmodell – Analysestern Marion Jung	<u>8</u>
Wo es an Beratung fehlt, da scheitern die Pläne – Was bedeutet gute Beratung? Beate Weiss	<u>9</u>
Merkmale einer als positiv und konstruktiv erlebten Unterrichtsberatung Peter Kliemann	<u>13</u>
Beratung und Beurteilung als Krise? Wolfgang Spreckelsen	<u>14</u>
Nachbesprechung von Unterricht Lars Schmoller	<u>14</u>
Literaturliste	<u>16</u>



Zehn Kriterien guten Unterrichts

Nach: Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht? Berlin, Cornelsen, 2004

- 1. Klare Strukturierung des Lehr-Lernprozesses:** Damit ist die inhaltliche Klarheit und die inhaltliche Durchschaubarkeit gegliederten und stufenweisen Unterrichts angesprochen.
- 2. Intensive Nutzung der Lernzeit:** Dieses Zeitkriterium wird in seinen verschiedenen Ausgestaltungen immer wieder erwähnt. Ein niedriger Störpegel vergrößert die aktive Lernzeit
- 3. Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts-, und Methodenentscheidung:** Begreiflicherweise ist dieses Qualitätskriterium schwer zu fassen. Es zielt auf die Passung von Zielen und Methoden, die zum Gefühl führen, dass eine Stunde gelungen ist.
- 4. Methodenvielfalt:** Die Forderung nach themenadäquatem Methodenwechsel, von Präsentationsformen, von Eigenaktivität, von Gruppenarbeit durchzieht alle Qualitätskataloge.
- 5. Intelligentes Üben:** Lange vernachlässigt wurde der Aspekt der Übung, hier aber nicht als stumpfsinnige Wiederholung konzipiert, sondern als Einübung von Prozeduren in unterschiedlichen situativen Kontexten und als intelligente Sequenzierung von Übungsphasen.
- 6. Individuelles Fördern:** Dieses Qualitätskriterium zielt darauf ab, dass Unterricht immer an die interindividuellen Leistungsunterschiede adaptiert werden muss.
- 7. Förderliches Lernklima:** In einer Klasse mit hoher Aggression oder hoher Lernlust, gelegentlich auch provoziert durch abwertendes Lehrerverhalten, sinkt die Unterrichtsqualität. Höflichkeit, Respekt und Aufgabenorientierung steigern sie.
- 8. Sinnstiftende Unterrichtsgespräche:** Sie verbinden Inhalte miteinander und erlauben es, dass Schüler ihre Interessen äußern können. Lernen gewinnt dadurch an persönlicher Bedeutung, die Motivation steigt und damit auch die Unterrichtsqualität.
- 9. Schüler-Feedback:** Lehrpersonen können, wenn sie eine Rückmeldung über Probleme und Qualität des Unterrichts durch Schüler ermöglichen, ihren Unterricht auf der Basis eines reflektierten Diskurses über Qualitätsmerkmale verbessern.
- 10. Klare Leistungserwartungen und -kontrollen:** Nicht diffuser Leistungsdruck, sondern klare Erwartungshaltungen, die transparent und vereinbart sind, steigern die Qualität des Unterrichts. Dabei können verschiedene Formen, wie man Lernfortschritte dokumentiert, zum Einsatz kommen (Lernentwicklungsberichte, Verbalbeurteilungen, Bewertungsgespräche, Portfolios).

Zit. nach: Helmut Fend, Systemsteuerung. Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden 2008, 328.



Leonhard Horster

Unterrichten: 10 gravierende Fehler

1. Scheinoffener Einstieg

In einer Geschichtsstunde bildet eine Karikatur den Unterrichtseinstieg als Stummer Impuls. Nachdem der Lehrer den Tageslichtprojektor eingeschaltet hat, fällt nach einigem Abwarten zögernd der erste Schülerbeitrag. Der Lehrer bestätigt: „Jaha.“ Den nächsten Schülerbeitrag kommentiert er: „Auch gut.“ Auch alle anderen Schülerbeiträge finden seine Zustimmung: „Das ist alles richtig.“ Körpersprachlich gibt er zu verstehen, dass ihm keine der Antworten passt. Schließlich notiert er seine Deutung der Karikatur als Problemfrage an der Tafel.

2. Methoden ohne Funktion

In einer Erdkundestunde ist in fünf Kleingruppen je eine Mindmap zum Thema „Der tropische Regenwald“ erstellt worden. Die Auswertung soll als Museumsgang erfolgen. Der Lehrer bildet fünf neue Gruppen („Museumsgruppen“), die sich aus je einem Mitglied der fünf „Expertengruppen“ des vorangegangenen Arbeitsschrittes zusammensetzen. Im Museumsgang sollen die fünf „Museumsgruppen“ jeweils fünf Minuten vor dem Plakat mit einer Mindmap verharren. Nach dem ersten Wechsel erlahmt die Aufmerksamkeit, da alle Plakate weithin ähnliche Begriffe enthalten. Die „Experten“ in den „Museumsgruppen“ verfügen über keine besondere Expertise, da die Mindmaps auf der Grundlage einer identischen Textvorlage erstellt wurden.

3. Schüler als Lückenfüller

Im Musikunterricht der Klasse 7 wird das Thema „Die Violine“ behandelt. Der Lehrer hält nacheinander die Teile einer Geige hoch.

Lehrer: „Dies ist?“ Schülerin: „Eine Saite.“ Lehrer: „Richtig.“ Die Schülerin wird aufgefordert, nach vorne zu kommen und auf einer OHP-Folie den Begriff „Saite“ in einen Lückentext einzutragen. Der Lehrer hält das nächste Teil hoch, nun darf die Schülerin den nächsten Schüler aufrufen.

4. Lernen im Labyrinth

Im Englischunterricht der Stufe 1 1 initiiert der Lehrer ein Unterrichtsgespräch über das Sprichwort „No matter how hard you try, the bull will never give milk.“ Nachdem dieser Unterrichtsschritt abgeschlossen ist, wird ohne inhaltliche Überleitung ein Arbeitsblatt mit dem Titel „Useful phrases for analysing fables“ bearbeitet. Was mag der nächste Arbeitsschritt sein? Worin besteht der Zusammenhang von Arbeitsschritt eins und zwei? Die Lerngruppe ist geduldig; die Schulprofis wissen: Am Ende klärt sich alles auf.

5. Lernen für die Tafel

Im Deutschunterricht der Stufe 12 soll der Konflikt zwischen Kreon und Antigone erarbeitet werden. Nach jedem Schülerbeitrag wendet sich der Lehrer zur Tafel, zögert, wendet sich zurück zur Klasse und fragt: „Wie können wir das an die Tafel bringen?“ An der Tafel findet sich eine zweisepaltige Tabelle mit den Überschriften „Standpunkt Kreons“ und „Standpunkt Antigones“. Am Ende der Stunde ist die Tabelle im Sinne der Planung noch nicht vollständig ausgefüllt. Ein Gespräch über den literarischen Text hat mit den Schülerinnen und Schülern nicht stattgefunden.



6. Lernen, ohne zu verstehen

Im Biologieunterricht der Stufe 11 steht ein Exkurs über Biochemie an. Der Lehrer verfällt zunehmend in einen dozierenden Unterrichtsstil. Die Kursmitglieder bemühen sich, dem Vortrag zu folgen und das Tafelbild abzuschreiben. In der Nachbesprechung der Unterrichtsstunde wird nach möglichen Alternativen gefragt. Der Lehrer erklärt: „Die Zeit ist so knapp, dass die Schüler die Zusammenhänge nicht verstehen können. Sie müssen den Stoff eben lernen.“

7. Stunden ohne Struktur

Sozialwissenschaftlicher Unterricht der Stufe 11 zum Thema „Politische Theorien — ein Vergleich“. Es sollen die Theorien von Aristoteles, Hobbes, Locke, Rousseau und Kant bearbeitet werden. Je ein Denker soll von einer Schülergruppe vorgestellt werden. In der aktuellen Stunde beginnt eine Gruppe mit ihrem Vortrag zu Thomas Hobbes. Im Anschluss stellt der Lehrer Fragen zu den Aspekten „Klärung offener Fragen“ und „Würdigung der Vortragsform“. Beide Fragen haben eher rhetorischen Charakter: Es gibt keine offenen Fragen, die Vortragsform wird beiläufig gelobt. Es schließt sich der Vortrag zu John Locke an. Hierauf folgen wieder die Fragen des Lehrers zu den Aspekten „Klärung offener Fragen“ und „Würdigung der Vortragsform“. In der nächsten Stunde werden die Vorträge zu

Rousseau und Kant folgen, in der vorangegangenen Stunde ist Aristoteles bearbeitet worden.

8. Arbeitsteilung als Taylorisierung

Arbeitsteiliger Gruppenunterricht in Erdkunde zum weiter nicht spezifizierten Thema „Garzweiler II“. Der Lehrer hat Materialien zu unterschiedlichen Aspekten an die einzelnen Gruppen verteilt. Keiner weiß, welche Gruppen an welchem Teilthema auf der Grundlage welcher Materialien arbeiten. Die Auswertung verspricht, spannend zu werden.

9. Unterrichten (fast) ohne Schüler

Der Lehrer entwickelt den Beweis zum Satz des Pythagoras im Gespräch mit zwei Schülern der Klasse. Am Ende notiert er befriedigt „q. e. d.“ an der Tafel.

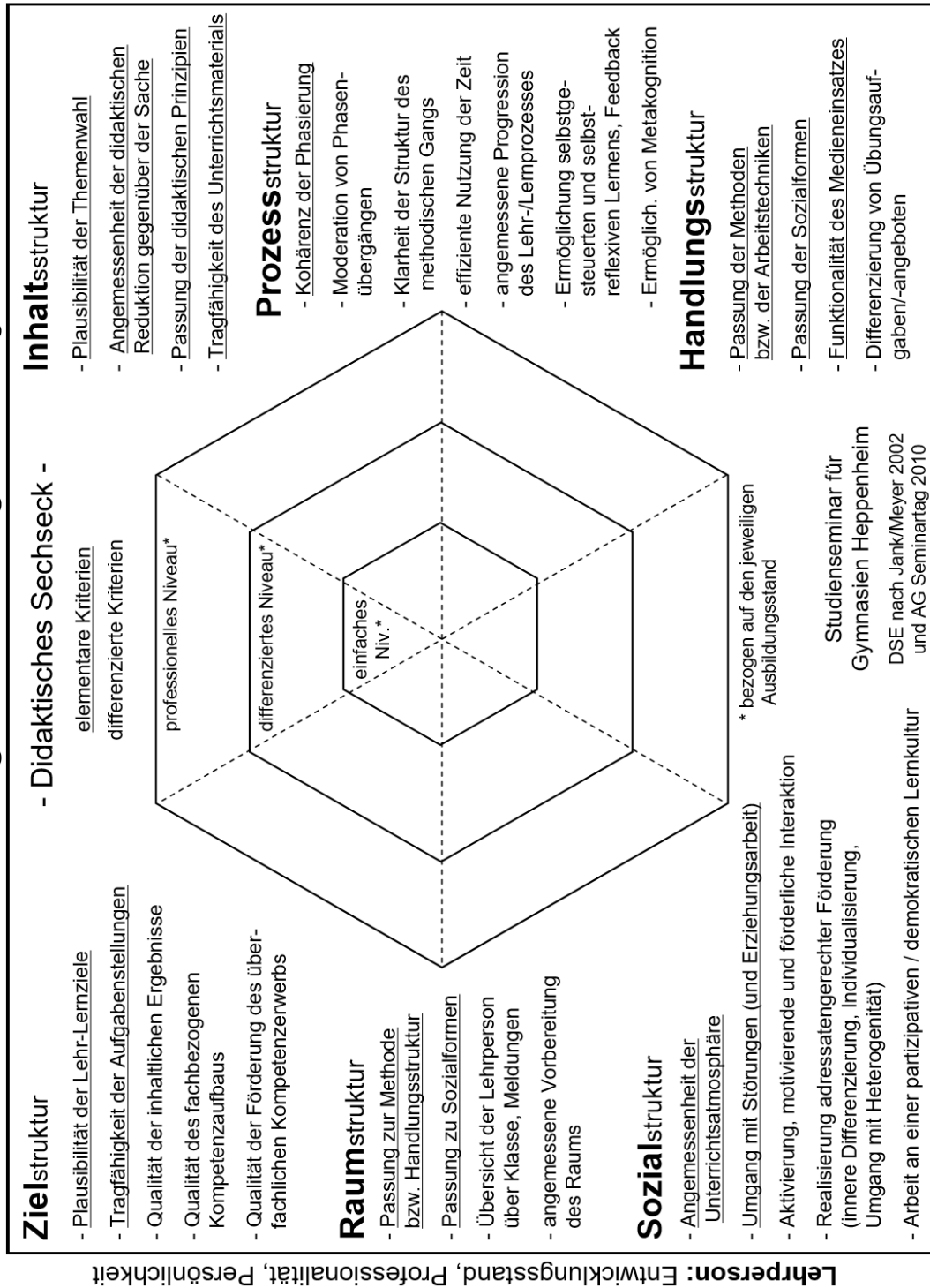
10. Mögliche Unterrichtszeit bleibt ungenutzt

Im Religionsunterricht der Klasse 6 soll in Kleingruppen ein Friedensgebet formuliert werden. Nach etwa zehn Minuten sind die meisten Gruppen fertig. Die Lehrerin nimmt dies nicht zur Kenntnis, da einige Schüler offensichtlich noch Arbeitszeit benötigen. Inzwischen beginnen die Jungen, die ihre Arbeit abgeschlossen haben, untereinander zu rangeln. Der Lärmpegel steigt erheblich. Am Ende der Stunde kann dann noch ein Friedensgebet vortragen werden.

Didaktisches Sechseck von Cajus Wypior

Lernende: Lernvoraussetzungen, Schülerverhalten, Leistungsbereitschaft

Unterrichtsbeobachtung und Bewertung: Kriterien guten Unterrichts



Aus: Cajus Wypior, 99 Tipps: Referendare begleiten und ausbilden, Berlin 2015, S. 36



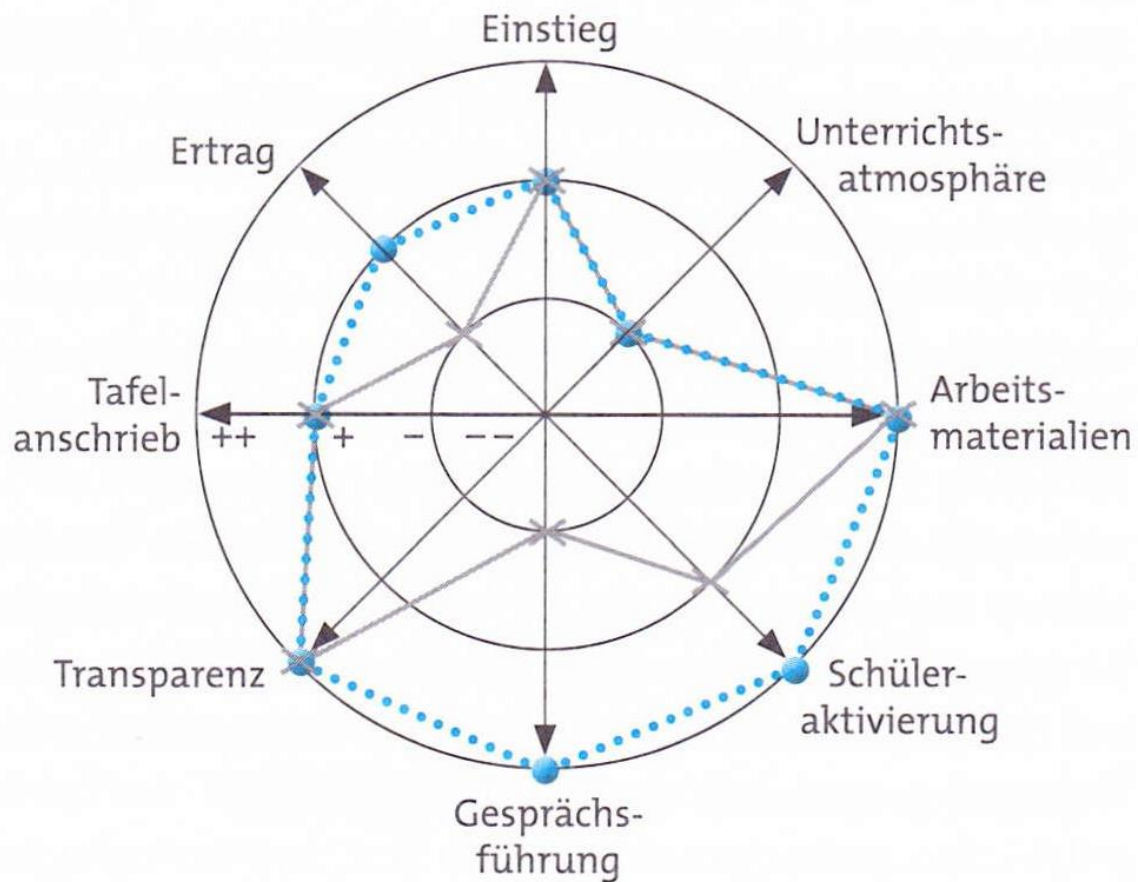
Dimensionen der Unterrichtsqualität (Tiefenstrukturen des Unterrichts)

Kognitive Aktivierung	<p>⇒ Zum Denken anregen:</p> <ul style="list-style-type: none">• herausfordernde Aufgaben, die über das bereits Bekannte hinausgehen – dosiert überfordern!• Schülern etwas zutrauen – und etwas zumuten!• kognitive Konflikte und kognitive Elaborationen auslösen• offene, problemorientierte Aufgaben• die Schüler selber sprechen lassen
Konstruktive Unterstützung (und ein unterstützendes Sozialklima)	<p>⇒ Schafft emotional-motivationale günstige Rahmenbedingungen</p> <ul style="list-style-type: none">• positive Beziehungen, Wertschätzung und Akzeptanz• sensibler Umgang mit Verstehensproblemen• Konstruktiver Umgang mit Fehlern• sachbezogene Leistungsrückmeldungen• angemessenes Unterrichtstempo, Langsamkeitstoleranz• Geduld: Wartezeiten nach Lehrerfragen
Effektive (und störungspräventive) Klassenführung	<p>Maximiert die aktive Lernzeit – denn Unterrichtsstörungen kosten Lernzeit</p> <ul style="list-style-type: none">• Verabredung von Routinen (Ritualen) und Regeln• Professioneller Umgang mit Störungen• Störungspräventiver Unterricht

Andreas Gold: Dimensionen der Unterrichtsqualität (Vortrag auf der BAK-Regionaltagung am 8.11.2018 in Bad Urach)

Beobachtungsmodelle

Ein möglicher Analysestern



Aus: Cajus Wypior, 99 Tipps: Referendare begleiten und ausbilden, Berlin 2015, S. 102

Einen „Blanko-Analysestern“ finden Sie auf der Webseite des Seminars:

<http://gym.seminar-rottweil.de> unter Fortbildung – Mentorinnen und Mentoren



Nach: Marion Jung, Analysestern. Eine Strukturierungshilfe für Unterrichtsberatung und Hospitation (LEU II/3), Stuttgart 12/2000, Beilage



Beate Weiss (SSDL Gymnasium Rottweil)

Wo es an Beratung fehlt, da scheitern die Pläne – Was bedeutet gute Beratung?

Als Ausbilderin nutze ich nicht ein bestimmtes Beratungsprinzip mit festgelegten Parametern. Dazu sind meine Gegenüber, die Referendarinnen und Referendare in ihren Talenten, Bedürfnissen und Herausforderungen sowie in ihrem Kommunikationsstil zu verschieden. Individuelle Beratungsinstrumente im Repertoire des Ausbilders helfen dagegen, dieser Vielfalt angemessen zu begegnen. Zwei davon beleuchte ich näher:

1. Von welchen Prinzipien des Coachings kann Unterrichtsberatung profitieren?

Ein guter Rat ist keine Bevormundung. Beratung statt Belehrung. Es geht vielmehr um Schatzsuche als um Fehlersuche. Der menschliche Organismus registriert permanent und automatisch die Qualität des Beziehungsgeschehens. Schon in diesen wenigen plakativen Sätzen steckt die große Bandbreite, die Coaching bieten kann. Es lohnt also ein Blick über den Tellerrand. Voraussetzung ist aber, den Begriff des Coaching zu schärfen und klar zu definieren, welche Elemente in der Unterrichtsberatung von Nutzen sind und wo sich eine solche Beratung von Coaching unterscheidet. Die Gesprächssituation innerhalb der beratenden Unterrichtsbesuche als Bestandteil der Ausbildungsordnung ist formal hierarchisch geprägt. Der Ausbilder als Experte und Verantwortlicher gibt Empfehlungen, Hinweise, zeigt Defizite auf. Der Referendar muss die Worte des Ausbilders anhören und annehmen. Eines seiner Bedürfnisse ist es wiederum, Rezepte und klare Vorgaben zu erhalten: Was ist zu tun und wie ist es zu tun? Es existiert also ein formal begründeter mehr oder weniger hoher Grad an Fremdbestimmung. Zudem folgt für den Ausbilder auf die Phase der Beratung zwingend die Phase der Bewertung. Die Gesprächssituation im Coaching ist dagegen symmetrisch. Coach und Coachee begegnen sich partnerschaftlich und freiwillig. Der Coachee und sein mitgebrachtes Anliegen bilden den Ausgangspunkt im Coaching. Ausgehend von einer sorgfältig geklärten Auftrag- /Ausgangslage werden Prozesse angegangen. Die persönliche Entwicklung des Coachees und seine Selbstbestimmung sind dabei im Mittelpunkt. Unterrichtsberatung wird dann gut, wenn sich der Ausbilder aus beiden Töpfen bedient, er also die Person des Referendars stärkt, Einstellungen im Ausbildungsprozess anstößt und fachwissenschaftliche und fachdidaktische Defizite erkennt, benennt, Verbesserungen und Abhilfe einfordert.

Für mich als Ausbilderin ist es also hilfreich, Rollenanteile eines Coachs im Repertoire zu haben. Damit wird für den Referendar eine Situation kreiert, in der er lernen darf statt gleich können zu müssen, in der er eine Reiseleiterin zur Seite hat, die den Ausbildungsweg und den Zielbahnhof kennt und verantwortet. Immer klar ist dabei, dass der Referendar den Weg selbst geht und nicht etwa gefahren wird. Es gilt das Leitprinzip, Personen durch Klärung zu stärken.

Wie geht das?

- Unterrichtsberatung umfasst nicht alle Phasen eines Coachings. Die Auftragsklärung ist ja im Rahmen der Ausbildungsordnung schon gegeben. Allerdings finden die Problemanalyse in persönlicher und fachlicher Hinsicht ebenso statt wie die Intervention, die Zielvereinbarungen, die von Ausbilder und Referendar gemeinsam getroffen werden.

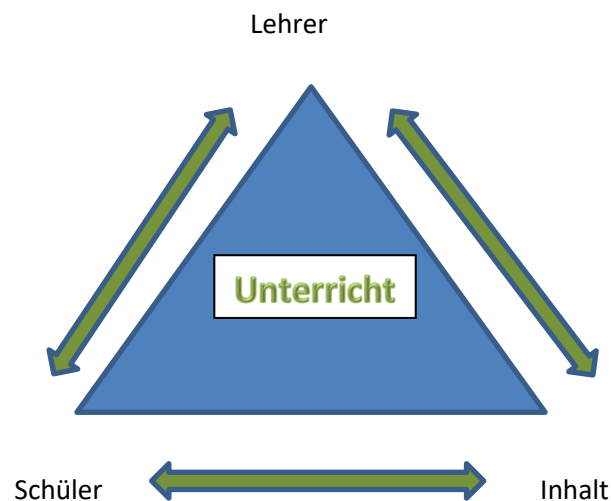


- **Beziehung geht vor Inhalt:**
Der Ausbilder soll – wie ein Coach – für den Referendar bedeutsam sein. Seine Anstöße sorgen für Entwicklungen, neue Sichtweisen usw. Ziel muss daher sein, Rapport herzustellen, d.h. die Beratungssituation so zu gestalten, dass der Referendar Sicherheit haben kann, verstanden zu werden. Fehler sind sozusagen Glücksfälle und bieten Gelegenheit zur eigenen Entwicklung.
- Dem Ausbilder soll es möglichst schnell gelingen, eine gemeinsame Wellenlänge mit dem Referendar zu finden, verbal und nonverbal mitzuschwingen, sich in das „System“ des Referendars – seine individuellen Denkmuster, Glaubenssätze und Haltungen in der neuen Rolle des Lehrers - einzufühlen. Davon ausgehend können Entwicklungen in persönlicher und fachdidaktischer Hinsicht nachhaltig in Gang kommen. Wenn dem Ausbilder dieses Pacing tatsächlich gelingt, kommt er mit dem Referendar in Verbindung und kann diesen Entwicklungsweg anstoßen.
- **Erlebnis bringt Ergebnis:**
Persönliche Beispiele aus der unterrichtlichen Erfahrung und Tätigkeit des Ausbilders sind ebenso wie Vergleiche und Metaphern bildhafte Modelle (siehe 2.) und wirken nachhaltig.
- Den Bezugsrahmen des Referendars gilt es für den Ausbilder zu erweitern oder gar neu zu gestalten. Er ist die eine Brille, durch die alles gesehen, erfahren und gewertet wird, was passiert. Das geht weiter, als sich darauf zu konzentrieren, den fachdidaktischen und methodischen Handwerkskoffer zu füllen. Die Brillengläser des Bezugsrahmens sollen vielmehr geschliffen und geschärft werden. Der Ausbilder muss also den Bezugsrahmen des Referendars erfassen, verstehen und nutzen. Ihn zu erweitern heißt für den Referendar dann, Dinge neu zu ordnen und zu bewerten. Es geht also darum, dass der Ausbilder zuerst den Referendar verstehen muss, um dann verstanden zu werden. Die Erweiterung des Bezugsrahmens ermöglicht dem Lernenden einen „Standortwechsel“. Dieser neue „Ort“ ist besser. Die dazwischen liegende Strecke markiert die Bereiche Entwicklung und Professionalisierung. Einen Referendar diesbezüglich zu fördern, ihn zum Gestalter des eigenen Tuns werden zu lassen, ausgehend von dem, was bereits „da ist“, ist dynamischer und nachhaltiger, als ihn angesichts diagnostizierter Defizite nur verändern zu wollen.
- Ein vom Referendar als unüberwindbar wahrgenommenes großes „Problem“ kann der Ausbilder umdefinieren in ein konkretes, auf die besuchte Stunde bezogenes. Ein solches Reframing ermöglicht es dem Lernenden, unangenehme Konsequenzen solcher „alten“ Werte am konkreten, überschaubaren Beispiel zu erkennen und peu à peu abzulegen.
- **Trennung von Ereignis und Problem:**
Von entscheidender Bedeutung ist die genaue Definition des Problems. So gilt es zunächst einmal, das Problemhafte eines Sachverhalts für den Referendar selbst zu ergründen. Ein eventuell zu lang geratenes Unterrichtsgespräch ist per se noch nicht unbedingt das Problem, sondern erst dessen Verortung im Bezugsrahmen des Referendars kann es zu einem Hindernis für einen erfolgreichen Unterricht werden lassen. Dies ist dann der Fall, wenn er sich selbst nicht die Erlaubnis dafür erteilt, dem Unterrichtsgespräch den notwendigen Raum zu geben, weil dies in seinem Wertesystem mit dem Etikett falsch bzw. schlecht versehen ist. Die entsprechende Vorgehensweise bietet sich natürlich auch an, wenn die Frage auftaucht, ob es beispielsweise „nur“ die Frageformulierungen sind, welche die Erarbeitung eines neuen Lerninhalts beeinträchtigen, oder ob das Kommunikationsverhalten des Referendars selbst den Lernerfolg verhindert, weil er die Antwort-

ten der Schüler nicht vollständig und angemessen wahrnimmt? Fehlt eine genaue Problemanalyse, wird eventuell eine Zielvereinbarung getroffen, die den Kern des Problems gar nicht trifft und Fortschritt hemmt

- Lust ist der Zündschlüssel zum erfolgreichen Tun. Als verantwortlicher Wegbegleiter soll der Ausbilder zusammen mit dem Referendar deshalb immer wieder beleuchten, inwiefern die Arbeit des Unterrichtens Lust und Freude bereitet und inwieweit sie den Talenten und Fähigkeiten des Referendars entspricht.

2. Das didaktische Dreieck als hilfreiches Modell in der Unterrichtsberatung



Das vorliegende Modell eines didaktischen Dreiecks (inspiriert vom Modell der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn), wie ich es in der Unterrichtsberatung vielfältig und gerne verwende, zeigt die am Unterrichtsgeschehen „beteiligten“ Seiten und ihre wechselseitige und dynamische Beziehung zueinander. Das didaktische Dreieck bietet in seiner Bildhaftigkeit sehr gute Möglichkeiten für erweiterte Sichtweisen und neue Blickwinkel auf das Unterrichtsgeschehen und die Erkenntnis, dass alles, was in der besuchten Stunde geschehen ist, aus mehreren Blickwinkeln betrachtet werden kann. Diese Art der Kommunikation ist klarer, tiefer und verbindlicher als es Informationen, Ratschläge und Befehle meinerseits sein können. Inwiefern?

- Es umfasst alle am Unterricht beteiligten Aspekte: Bedürfnisse und Befindlichkeiten der Schüler wahrzunehmen, mit sich in Zusammenhang und sich selbst „durch die Stunde“ zu bringen, ist für viele Referendare vor allem anfänglich eine echte Herausforderung. Sie können sich aber mit Hilfe des Modells dieser Zusammenhänge bewusst werden und sie sich mehr und mehr zu eigen machen. Konkrete Probleme, die in der besuchten Stunde auftauchen, werden so aus der eigenen, der inhaltlichen und vor allem der Schülersicht wahrgenommen und beleuchtet. Das Modell ermöglicht es also, die Lehrerrolle an sich und die Rollenfindung des Referendars zu beleuchten, personale und soziale Kompetenzen mit fachdidaktischen Herausforderungen zu verknüpfen und



letztendlich, ein eigenes Rollenverständnis als Lehrer zu entwickeln, persönliche Verhaltens- und Denkschemata zu hinterfragen und womöglich zu ändern.

- Es versachlicht:
Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass das Modell den Referendar ins Erkennen und zunehmend ins Entwickeln bringt, ohne ihn persönlich „anzugreifen“. Er kann innerlich einen Schritt zurücktreten und von hier aus mehr und mehr seinen Anteil an problematischen Situationen erkennen, selbst Alternativen entwickeln und Ziele formulieren. Ausbilder und Referendar sehen gemeinsam „von oben“ das Ganze. Beide haben in diesem Moment denselben Blickwinkel.
- Es schafft Klarheit:
Dass innerhalb einer Unterrichtsberatung noch mehr fließt als Informationen, lehren uns die unterschiedlichen Ebenen von Kommunikation. Der Ausbilder sagt etwas, kann sich aber keineswegs sicher sein, wie es beim Referendar ankommt und aufgenommen wird. Das Modell ermöglicht es beiden, aus bewusst eingenommenen Perspektiven Aspekte der besuchten Stunde vertieft zu betrachten, über dieses Wahrgenommene zu sprechen und von da aus Entwicklungen abzusprechen und anzugehen.
- Es bietet die Chance einer Gesamtschau als Blick von oben, unterschiedliche Blickwinkel und deren Beziehungen aufeinander. Immer wieder sprechen Referendare in der Beratung etwas an, was aber nicht das Wesentliche, den Kern des Problems trifft. Sie fürchten Kritik an ihrer Person, an ihrer Befähigung zur Lehrerrolle. Die Dynamik des Modells ermöglicht, gemeinsam den Blick zuerst auf das vom Referendar Vorgebrachte zu richten und dann ebenso gemeinsam Verbindungen zum Wesentlichen zu erkennen. Drama wird herausgenommen, der Blick geweitet. Sich und seine Gewohnheiten zu betrachten und zu verstehen, die einen bewusst zu nutzen, andere abzulegen, führt dann zum eigenen Stil, zur Authentizität.
- Es erweitert den Bezugsrahmen des Referendars hinsichtlich der Lehrerrolle:
Mit dem Modell gelingt es dem Referendar immer besser, die Konsequenzen seines Tuns, die Tragfähigkeit seines Unterrichtskonzepts und die Wirkung seiner eigenen Person im Unterricht zu sehen. Bei einer zu eintönigen und damit vielleicht langweiligen Stunde können Ausbilder und Referendar zum Beispiel entwickeln, was im vorgelegten Unterrichtskonzept zur Aktivierung getan werden könnte. Ebenso sind Organisationsdefizite und ihre Folgen aus allen drei Blickwinkeln und ihren Verbindungen gut zu erkennen, zu verstehen und zu beheben.
- Es erfordert die aktive Mitgestaltung von Ausbilder und Referendar:
Auch für den beratenden Ausbilder gelten die Strukturen des Modells. Er muss das, was ihn stört, ebenso aus allen Blickwinkeln betrachten. Damit stellt er erst Rapport her (siehe 1.). Ansonsten bliebe er womöglich zu sehr bei dem, was er persönlich gut findet, bei seinem Unterrichtsstil und gibt sich als der „bessere Lehrer“.

Auf der Webseite des Seminars:

<http://gym.seminar-rottweil.de> unter Fortbildung – Mentorinnen und Mentoren



Merkmale einer als positiv und konstruktiv erlebten Unterrichtsberatung

Grundlage: Referendarbefragung am SSDL (Gymnasien) Tübingen – Peter Kliemann

- ✓ Der Berater/die Beraterin bringt genügend Zeit mit, um den vorangegangenen Unterricht in Ruhe zu besprechen.
- ✓ Die Beratung findet in einer räumlich angenehmen, geschützten Umgebung statt.
- ✓ Der Referendar/die Referendarin erhält die Möglichkeit, auf Wunsch als Erster/als Erste etwas zum eigenen Unterricht zu sagen.
- ✓ Das Positive am Unterricht wird nicht als selbstverständlich betrachtet, sondern ausdrücklich gelobt.
- ✓ Die Beratung beginnt grundsätzlich mit positivem Feedback. Erst im Anschluss daran findet die kritische Rückmeldung statt. Zum Schluss erfolgt eine kurze Zusammenfassung, die neben den negativen auch nochmals die positiven Aspekte der Stunde hervorhebt.
- ✓ Die Kritik ist klar strukturiert.
- ✓ Die einzelnen Kritikpunkte beziehen sich zunächst direkt auf den vorangegangenen Unterricht und werden an Beispielen konkretisiert. Dabei werden Verbesserungsvorschläge gemacht und Alternativen aufgezeigt. Die Tipps zur Verbesserung sind konkret und realistisch.
- ✓ Die Entwicklung des Unterrichts wird schließlich auch über längere Zeiträume hinweg betrachtet. Es wird verdeutlicht, an welchen Stellen der Referendar/die Referendarin seine/ihre Fähigkeiten inzwischen verbessert hat und welche Fehler er/sie nach wie vor – oder auch neuerdings – macht.
- ✓ Die Kritik ist sachlich. Kritisiert wird der Unterricht bzw. das Verhalten des Referendars/der Referendarin in seiner/ihrer Lehrerrolle, nicht aber die Person des Referendars/der Referendarin selbst.
- ✓ Es findet ein echter Dialog statt.
- ✓ Der Berater/die Beraterin geht sensibel mit den Schwächen/Unsicherheiten des Referendars/der Referendarin um. Der Referendar/die Referendarin hat die Möglichkeit, eigene Gefühle wie Ängste, Enttäuschungen unter anderem zu verbalisieren.
- ✓ Der Berater/die Beraterin gibt sich nicht überlegener als er/sie ist. Er/sie sieht die sich im Unterricht ergebenden Probleme realistisch und kann auch eigene Schwächen eingestehen („Das passiert auch mir manchmal“).
- ✓ Für die nächste Stunde werden ein bis zwei gemeinsame und realisierbare Zielvereinbarungen formuliert.



Beratung und Beurteilung als Krise?

Grundsätzliche Überlegungen (in Auswahl) von Dr. Wolfgang Spreckelsen (Ausbilder am SSDL (Gymnasium) Freiburg)

- „Die Beziehung zwischen Auszubildenden und Ausbildern kann nicht durchgehend symmetrisch sein. Sie kann aber oder muss daher auch von gegenseitigem Respekt geprägt sein.“
- „Beratungsgespräche sind im günstigen Falle Begegnungen zwischen gebildeten Menschen, die an der gleichen Sache, nämlich an gutem Unterricht, interessiert sind.“
- „Dass ein solches Gespräch so weitgehend wie möglich auf Augenhöhe stattfinden muss, ergibt sich aus dem Vorherigen. Zur Augenhöhe gehört, dass die Verschiedenheit der beteiligten Lehrerpersönlichkeiten gegenseitig akzeptiert wird.“
- „Dass nicht die Person im Zentrum des Gesprächs steht oder gar beurteilt wird, wohl aber ihr Handeln als Lehrerin oder Lehrer, muss in jedem Moment deutlich erkennbar bleiben.“
- „Wer sich der Beratung stellt, hat Klarheit und Ehrlichkeit verdient, genauso wie Freundlichkeit und Empathie. Dies ist selbstverständlich kein Widerspruch, denn das Einfühlen und Eindringen in ein Gegenüber umfasst alle Aspekte einer Person und ihres Denkens.“

Aus: Wolfgang Spreckelsen, Beratung und Beurteilung als Krise? Ein persönlicher Blick auf den wertschätzenden Umgang mit Fehlern von Lehramtsanwärtern, in: Lernen ist schmerzhaft – Vom konstruktiven Umgang mit Fehlern in Seminar und Schule (Seminar – Lehrerbildung und Schule 4/2015, BAK-Vierteljahresschrift, 21. Jahrgang), Hohengehren 2015, S. 7-13, S. 12f.

Nachbesprechungen von Unterricht nach Lars Schmoll

- Beratungskultur im Schulalltag leidet unter Zwängen wie dem des vertakteten Zeitgeschehens.
- **Vermeiden sollte man**
unstrukturierte Gespräche, die Besprechung isolierter Aspekte, chronologische Besprechungen, eine fehlende Gewichtung, die Kritik aufgrund subjektiver Wertvorstellungen, eine fehlende Berücksichtigung des Konzepts der Referendarin („Ich mach das immer so: ...“)



- **Rahmen:**
Zeit festlegen, ungestörte Situation, Verlaufsplanung liegt vor, Schwerpunkte festlegen (Gesprächsführung, Aufgabenstellung, Hinführungen), Rollenklärung vorher (Erwartungen formulieren)
- **Reflexionskompetenz des Referendars:**
Stärken und Schwächen erkennen, Gründe dafür nennen, Alternativen aufzeigen
- **Gespräch selber:**
Schwerpunkte festlegen, visualisieren, aktiv zuhören, Positives zum Ausdruck bringen, nicht nur Defizite, Mängel als Impulse zum Nachdenken formulieren, am Ende zusammenfassen, Gesprächsstörer beachten

Übersicht zu „Gesprächsstörern“ und „Straßensperren“

Gesprächsstörer, Straßensperren	Beispiel
1. Befehlen, kommandieren, anordnen	„Ab jetzt bekomme ich den Entwurf aber immer spätestens einen Tag früher.“
2. Warnen, drohen	„Das muss jetzt aber schnell besser werden, sonst sehe ich für das Examen schwarz.“
3. Moralisieren, predigen	„Sie müssen sich noch etwas besser vorbereiten.“
4. Raten, Lösungen anbieten	„Sie benötigen beim Planen ein besseres Zeitmanagement.“
5. Belehren, Vorträge halten, von sich reden	„Also bei mir klappt das am besten, wenn ...“ „Ich mache bei solchen Problemen immer folgendes...!“
6. Verurteilen, kritisieren, beschuldigen	„Sie benehmen sich, als würden sie zum ersten Mal vor einer Klasse stehen.“
7. Beschimpfen, etikettieren	„Das sollten Sie aber auch als Anfänger so langsam können.“
8. Lebensweisheiten zum Besten geben	„Lehrjahre sind keine Herrenjahre“, „Das haben wir noch nie so gemacht.“
9. „Loben“	„Ich bin mir sicher, dass Sie das eigentlich besser können.“
10. „Beruhigen“, „trösten“	„Unser Fach ist nun mal in der Schule schwer zu unterrichten.“ „Es kommen auch wieder bessere Zeiten.“
11. Fragen, verhören	„Wie lange haben Sie an dem Entwurf gesessen?“
12. Ablenken, sarkastisch sein, ironisieren	„Da scheint heute Morgen aber einer mit dem falschen Bein aufgestanden zu sein“, „Lassen Sie uns erstmal über etwas Schönes reden“, „Bei Ihren ganzen schulischen Verpflichtungen hätte ich auch keine Zeit mehr gut zu planen“.



Literaturliste (kleine Auswahl)

- Bamberger, Günter: Lösungsorientierte Beratung: Praxishandbuch, Weinheim/Basel 2010
- Bastian, Johannes/Combe, Arno/Langer, Roman: Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen, Weinheim/Basel 2007
- Bovet, Gislinde: Beratung, Supervision, Coaching – was gehört in die Lehrerbildung und was sollten Ausbilderinnen können?, in: Seminar 4/2010, S. 5-16
- Bovet, Gislinde/Frommer, Helmut: Praxis Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung. Konzepte für Ausbildung und Schulaufsicht, Baltmannsweiler 2011
- Brabender, Arno/Wittschier, Michael: Unterrichtsbesuche nachbesprechen: strukturiert beraten, transparent beurteilen, Berlin 2016.
- Jude, Nina/Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard: Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden (Bildungsforschung, Band 26, hg. von Bundesministerium für Bildung und Forschung), Berlin 2008
- Kramer, Martin: Konstruktives Feedback: Beobachtungskarten für Unterrichtsbesuche, Weinheim/Basel 2011
- Lernen ist schmerzhaft – Vom konstruktiven Umgang mit Fehlern in Seminar und Schule, herausgegeben im Auftrag des BAK von Jörg Dohnicht (Seminar – Lehrerbildung und Schule 4/2015, BAK-Vierteljahresschrift, 21. Jahrgang), Hohengehren 2015
- Schnebel, Stefanie: Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule, Weinheim 2012
- Wypior, Cajus: 99 Tipps - Referendare begleiten und ausbilden. Sekundarstufe I+II, Berlin 2015

Sinnstiftendes Kommunizieren

Inhaltliche Klarheit

Transparente Leistungserwartungen

ZIEL-STRUKTUR

INHALTS-STRUKTUR

Klare Strukturierung

Vorbereitete Umgebung

RAUM-STRUKTUR

PROZESS-STRUKTUR

Echte Lernzeit



Lernförderliches Klima

SOZIAL-STRUKTUR

HANDLUNGS-STRUKTUR

Metho-
den-
viel-
falt

Judividu-
elles
Fördern

Intel-
ligentes
Üben

[In: Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht? 2004]