

Universität Konstanz
Fachbereich Psychologie

Weiterbildungsseminar Mentorik für Gymnasiallehrer

Projektbericht

**Georg Lind &
Patricia Knoop¹**

3. durchgesehene und ergänzte Auflage

Konstanz, Okt. 2001

Gefördert aus Mitteln des Ausschusses für Lehre und Weiterbildung
der Universität Konstanz

¹ Anfragen wegen Sonderdrucken sind bitte zu richten an: Prof. Dr. Georg Lind, FB Psychologie, Universität, 78457 Konstanz. E-mail: Georg.Lind@uni-konstanz.de | <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral>

Zusammenfassung

Das Projekt "Weiterbildungsseminar Mentorik" diente der Entwicklung und Erprobung eines Seminarkonzepts im Hinblick auf ein Weiterbildungsangebot für Lehrer und Lehrerinnen mit besonderen Aufgaben im Rahmen der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung (Ausbildungslehrer, Fachleiter, Seminarleiter, Schulleiter etc.). Die beiden hier durchgeführten Seminare richteten sich vor allem an sogenannte Ausbildungslehrer, die zukünftig die Ausbildung von Schulpraktikanten koordinieren und betreuen sollen.

Die erste Projektphase begann am 1. August 1999 und endete am 28. Februar 2000. In der ersten Zeit wurden auf der Grundlage des Projektantrags und vieler Gespräche mit Lehrern, Schulleitern, Seminarleitern, Vertretern der Lehrerverbände und Vertretern der Schulverwaltung und des Kultusministeriums die Feinplanung der Kursdurchführung und Evaluation vorgenommen sowie bei Kursteilnehmern Hospitationen durchgeführt. Von April bis Juli 1999 wurde der Kurs durchgeführt und von August bis Dezember dokumentiert, ausgewertet und erste Berichte geschrieben (Lind, 2000a, 2000b, 2000c). Von Januar bis Februar 2000 wurde der zweite Durchgang des Mentorikseminars geplant und Materialien dafür weiter entwickelt. Die zweite Projektphase begann am 1. April 2000 gleich mit der Durchführung des zweiten Durchgangs des Mentorikseminars. Von August bis Oktober 2000 wurden die neuen Materialien dokumentiert, ausgewertet und für das Internet aufbereitet, so dass sie den ehemaligen Kursteilnehmern für ihre Arbeit in den Schulen zur Verfügung standen.

Nach den subjektiven Einschätzungen der Kursteilnehmer und den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitevaluation kann diese Weiterbildung als erfolgreich bezeichnet werden. Sie hat für viele Teilnehmer neue Erkenntnisse erbracht und ihnen neue pädagogisch-didaktische Schlüssel-fähigkeiten vermittelt, die sie noch während des Seminars und auch später in ihrer Arbeit an den Schulen umsetzen wollten und zum Teil auch bereits umgesetzt haben. Auch die Resonanz der Schulbehörden, des Kultusministeriums und der Fachöffentlichkeit auf die öffentliche Selbstevaluation und die vorliegenden Berichte war sehr positiv. Zwei international renommierte Experten für Lehrerausbildung, Prof. Alan Reiman von der North Carolina State University, und Prof. Cristina Moreno von der Universität von Monterrey, Mexiko, haben das Projekt besucht und Beiträge gemacht. Zudem wurde durch das Projekt die Produktion von direkt in der Weiterbildung und im Unterricht nutzbarer Materialien, die im Internet abgerufen werden können, und zweier Roh-Videos ermöglicht, die vom Berichtersteller ausgeliehen werden können. Schließlich wurden durch das Projekt auch grundlagenwissenschaftliche Erkenntnisse zum Thema Lernfähigkeit möglich, die in dieser Deutlichkeit bisher nicht vorlagen.

Die Frage, in wie weit dies durch das hier berichtete modellhaft durchgeführte Mentorikseminar gelungen ist, soll im Bericht näher ausgeführt werden. Vorab soll hier wiedergegeben werden, wie ein hochkompetenter und intensiver Beobachter dieses Seminars, der ehemalige Leiter des Staatlichen Seminars Rottweil, Prof. Dr. Helmut Frommer, der dem Projekt als Supervisor diente, seine Erfahrungen anlässlich einer öffentlichen Evaluationssitzung zusammengefasst hat. Er führte unter anderem aus:

“Es waren hochinteressante Sitzungen, an denen sich alle diskursiv beteiligten. Die TeilnehmerInnen waren äußerst engagiert bei der Sache. Es bestand ein großer Gesprächs- und Diskussionsbedarf. Probleme wurden thematisiert und Lösungsmöglichkeiten konnten gefunden werden. Im Zentrum des Seminars stand die Frage des Umgangs mit – Kommunikationsverhalten – mit den zukünftigen Praktikanten/innen, Kollegen/innen, Schulleiter/innen und den Fachabteilungsleitern. Es besteht ein Konfliktpotential darin, wie ich meiner Aufgabe als Ausbildungslehrer gerecht werden kann, ohne mir dabei im Umfeld Schule Feinde zu schaffen. Dieses Konfliktpotential wurde deutlich wahrgenommen. Im Mittelpunkt stand auch die Beratung. Sie soll dem/der Praktikant/in helfen, sich selbst zu finden. Es war wenig Bedarf an einer systematischen Einführung in Pädagogik und pädagogische Psychologie. Bewährt hat sich das ‘Matroschka-Prinzip’: Methodische Realisation der vermittelten Inhalte im und durch den Kurs selbst.² Verbesserungsvorschläge: Mehr Zeit; Übungen nicht nur als Hausaufgabe, sondern als integrativer Teil der Seminararbeit; studentische Teilnehmer wären wünschenswert;³ die Seminarziele müssen noch deutlicher herausgestellt werden (zum Beispiel hat in der Dilemmadiskussion der Inhalt sehr mitgerissen und davon abgelenkt, dass diese Diskussionen ein Instrument der Konfliktbereinigung sind) und die moralische Urteilsfähigkeit, die etwas über die Qualifikation eines Mentors oder Praktikanten aussagt.”

Auf der Grundlage dieser Erfahrungen wird empfohlen, dass die Universität Konstanz das Fach Mentorik allein oder im Rahmen eines Weiterbildungsprogramms für Lehrerinnen und Lehrer anbietet. Als Zielgruppe sollte hierbei vor allem an Personen gedacht werden, die im Schulsektor Fort- und Weiterbildungsfunktionen übernommen haben (Fachleiter, Seminarleiter, Schulleiter, Supervisoren etc.) Als wichtige Ergänzung wird derzeit das Modul “Förderung der moralischen Urteils- und Diskurskompetenz” zu einem eigenständigen Kurs ausgebaut. Es kam bei den Teilnehmern sehr gut an und scheint, wie die Begleitanalyse bestätigte, einen wichtigen Aspekt der allgemeinen Lernfähigkeit zu fördern.

² Anm. d. Verf.: Auch die Supervision des Kursleiters durch Dr. Frommer war eine Konsequenz aus dem von Lind so genannten *Matroschka-Prinzip*: Den Kursteilnehmern wurde Supervision als ein wichtiges Instrument der eigenen Weiterbildung und kollektiver Lernprozesse im Kollegium empfohlen; ohne ihren Einsatz im Kurs selbst wäre diese Empfehlung ohne einen wichtigen Motivationsgrund geblieben: nämlich ohne ein praktisches Vorbild für das eigene Tun der Teilnehmer und für deren Empfehlungen an ihre Praktikanten.

³ Anm. d. Verf.: Dies war angestrebt und der Antragsteller hatte auch stark unter Studierenden geworben, leider erfolglos im ersten Durchgang. Im zweiten Durchgang haben dann Studierende teilgenommen, was von den Lehrer-Teilnehmern als Gewinn angesehen wurde.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	2
Wozu Mentorik?	5
Ausgangslage, Definitionen, Zielsetzung	7
Kollegiale, entwicklungsorientierte Supervision	10
Definition und Elemente der kollegialen, entwicklungs- orientierten Supervision und Mentorik	12
Ergebnisse und Empfehlungen	14
Kurskonzeption und Durchführung	20
Lernfähigkeit und moralische Diskurskompetenz	28
Bedarf für Weiterbildung Mentorik	32
Anhang	34
Evaluationsinstrumente	35
Das Praxis-Theorie-Problem	45
Projektantrag (1999)	48
Empfehlungen, Berichte, Folien und Materialien	56
Übungsaufgaben zur entwicklungsorientierten Supervision	95
Evaluation durch die Kursteilnehmer (erster Durchgang)	104
Literatur	106

Wozu Mentorik?

Ein Lehrer bittet mich um Rat: “Neulich hatte ich einen schwierigen Fall. Ich habe die Aufgabe übernommen, an meinem Gymnasium die studentischen Praktikanten zu betreuen, die während ihres Lehramtsstudiums ein halbjähriges Praktikum ableisten müssen. Zu meinen Aufgaben als Ausbildungslehrer gehört es unter anderem, meine Kolleginnen und Kollegen an der Schule zu bitten, ein oder zwei Praktikanten zu betreuen, sie in ihren Unterricht mitzunehmen, sie kurze Unterrichtssequenzen ausprobieren zu lassen und ihnen andere Aufgaben zu übertragen, die für den Lehrerberuf typisch sind. Das ist nicht ganz leicht, weil vielen diese Belastung zu groß ist. Gerade in Deutsch, wo die Kollegen über die extrem hohe Belastung durch Korrekturarbeiten jetzt schon stöhnen, ist kaum einer bereit, Praktikanten zu betreuen.”

“Jetzt habe ich es aber endlich geschafft,” seufzt der Lehrer, “eine Kollegin dafür zu gewinnen, und schon gibt es ein dickes Problem. Ihr Praktikant kommt zu mir, ein guter Student und auch einer, der mit Kindern gut zu können scheint, und sagt, ihr Unterricht sei chaotisch; er hätte nichts davon, bei dieser Kollegin zu hospitieren und wollte gern zu einem anderen Lehrer versetzt werden. Ich versuche ihm klarzumachen, dass es für ihn keine Alternativ gibt. Die anderen Deutschlehrer sind ausgebucht. Dann solle ich bitte mit der Kollegin reden, damit ihr Unterricht halbwegs vernünftig würde. Hm, das ist nicht so einfach, sage ich. Ich bin froh, dass ich sie habe gewinnen können. Sie ist auch empfindlich und lässt sich ungern etwas sagen. ‘Da müssen Sie durch’, sage ich zu dem Praktikanten: ‘Sie sagen selbst, dass eine andere Schule für Sie nicht in Frage kommt, weil Sie bei ihren Eltern wohnen müssen.’”

Zu mir gewandt fährt der Lehrer fort: “Was meinen sie, was ich tun soll? Ich gebe selbst Deutsch, habe aber schon drei Praktikanten, obwohl ich als Ausbildungslehrer bereits genügend zu tun habe und das nicht machen müßte. Aber was soll ich tun, wenn ich die Praktikanten nicht unter bekomme? Soll ich noch einen Praktikanten nehmen, um die Sache vom Tisch zu bekommen? Meinem Chef und den Kollegen wäre das sehr recht. Sie sagen, ich bekäme ja eh’ alles extra bezahlt und jede Menge Deputatsnachlass, was natürlich Quatsch ist. Inzwischen komme ich kaum noch vor sieben abends nach Hause. Oder soll ich mit der Kollegin doch noch zu reden versuchen? Ich habe echt Bammel davor. Das kann nach hinten losgehen. Oder soll ich den Praktikanten dazu verdonnern, das Praktikum bei der ‘Chaos-Kollegin’ durchzuziehen, obwohl ich weiß, dass er rein gar nichts davon hätte und vielleicht dadurch die Schule als Arbeitsplatz verleidet bekäme. Aber gerade so jemand wie ihn bräuchten wir dringend in der Schule.”

Solche und ähnlich schwierige Probleme gehören zum Alltag eines jeden Lehrers, Schulleiters oder Seminarleiters, der mit Praktikanten oder Referendaren in der Schule zu tun hat. Dies ist mir durch meine langjährigen Erfahrungen mit Lehrerinnen und Lehrern klar geworden und durch den aktuell von mir durchgeführten Mentorik-Kurs nochmals drastisch vor Augen geführt worden.

Mit dem Fach *Mentorik* wird versucht, solche Kernprobleme durch die Förderung von pädagogisch-didaktischen Kernfähigkeiten lösen zu helfen bzw. Personen, die beruflich mit diesen Fragen befasst sind, auf die Lösung solcher Probleme vorzubereiten. Natürlich kann die Mentorik diese

Probleme nicht einfach alle und auch nicht allein lösen. Aber sie kann dem oder der Verantwortlichen Methoden an die Hand geben, solche Probleme konstruktiv anzugehen oder sie gar nicht erst entstehen zu lassen. Sie will wichtige Schlüsselfähigkeiten und Kenntnisse vermitteln, die zur Lösung von Problemen, wie sie oben beispielhaft geschildert wurden, notwendig (wenn auch meist nicht hinreichend) sind: (a) die Fähigkeit, in einer schwierigen Situation mit anderen zu sprechen und ihnen zuzuhören, (b) die Fähigkeit, faire Lösungen im Diskurs mit den Beteiligten zu finden und durchzusetzen, (c) die Kenntnis pädagogisch-didaktischer Methoden zur Erhöhung der Aufmerksamkeit und Lernbeteiligung von Schülern und (d) die *Fähigkeit* diese Fähigkeiten und Kenntnisse an (zum Teil sehr erfahrene) Kolleginnen und Kollegen zu vermitteln.

Da diese Vermittlung nicht auf rein theoretischem Weg gelingen kann, sondern der Ermutigung und der praktischen Einübung bedarf, werden in diesem Seminar zum Teil neue Wege beschritten. Manche dieser Wege werden auch andernorts bereits beschritten, wie zum Beispiel die Methode der *entwicklungsorientierten, klinischen Supervision*, die derzeit wohl am besten in North Carolina von Alan Reiman, Lois Thies-Sprinthall und ihren Kollegen vertreten wird, oder wurden vom Erstautor im Rahmen seiner Lehrtätigkeit in Konstanz entwickelt, wie zum Beispiel das *Matroschka-Prinzip*, nachdem die Lehre einer Unterrichtsmethode – soweit dies möglich ist – selbst nach den Maßgabe eben dieser Methode unterrichtet wird, (a) um ein praktisches Beispiel zu geben und (b) um zum Einsatz dieser Methode zu ermutigen. Die Übernahme neuer, bislang unvertrauter Methoden und das Aufgeben alter, vertrauter Methoden, ist oft das letzte fehlende Stück Weg, das man als Lehrer oder Lehrerin gehen muss, um sein Unterrichtsverhalten an neue Erkenntnisse und Einsichten auszurichten. Und dazu gehören nicht nur theoretisches Wissen, das man aus Büchern beziehen kann, und praktische Übungsmöglichkeiten, sondern oft auch *Mut* oder, wie unsere Erfahrung mit diesem Seminar nahelegt, eine besondere Art *Lernfähigkeit*, die sich auch lernen lässt. (Wir wollen diesen Punkt in einem Nachfolgeprojekt vertiefen.)

Ausgangslage, Definition und Zielsetzung

“Effective teachers are neither born nor made, but they may be developed.”
(Sprinthall et al., 1993, p. 296)

Zwischen der fachwissenschaftlichen Ausbildung der angehenden Gymnasiallehrer in den jeweiligen Unterrichtsfächern einerseits und der Ausbildung in Pädagogik, Pädagogischer Psychologie und Didaktik andererseits klafft (vor allem in Baden-Württemberg) ein tiefer Graben, der sich auch in der unterschiedlichen Fähigkeit von Gymnasiallehrern im Umgang mit fachlichen und mit pädagogisch-didaktischen Fragen zeigt. Durch die weitgehende Abspaltung der pädagogisch-psychologischen Ausbildung von Lehrern von der universitären Ausbildung (nur vier Semesterwochenstunden sind Pflicht) findet der Wissenstransfer von der Forschung in die Praxis oft mit erheblichem Zeit- und Substanzverlust statt. Dies bringt sowohl für die Schulpraxis wie auch für die Forschung hierzulande erhebliche Nachteile.

Es scheint mir daher, dass dieser Graben zwischen Forschung und Schulpraxis, zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung zuvorderst überbrückt werden muss, wenn man das Lehramtsstudium nachhaltig verbessern und Theorie und Praxis besser verzahnen will. “Grundsätzlich werden alle Teile des Lehrangebots [der Universität]”, wie der amtierende Rektor der Universität Konstanz, von Graevenitz (1999) bekräftigt hat, “am neusten Stand der Forschung ausgerichtet.” Dieser Grundsatz muss natürlich auch und besonders für die Lehrerausbildung gelten, ohne dass davon so wichtige Bereiche wie Lehren und Lernen, Erziehung und Ethik, Beratung und Beurteilung ausgenommen werden dürfen. Mit dem Weiterbildungsangebot “Mentorik” der Universität Konstanz sollte dazu modellhaft ein Beitrag geleistet werden.

*Mentorik*⁴ schließt Beratung und Supervision als zentrale Themen ein, erschöpft sich aber nicht darin. Beratung kann punktuell und thematisch eng eingegrenzt sein; Mentorik hingegen bezieht sich auf einen längeren Beratungsprozess, der die professionelle Entwicklung von Lehrern auf einem breiten Feld begleitet und fördert. Supervision wird oft als Synonym für Beratung benutzt und ähnlich eng eingegrenzt. Zudem wird Supervision oft auch als Überprüfung der Fähigkeiten und Kenntnisse anhand von normativ vorgegebenen Kriterien verstanden. Mentorik hingegen ist konsequent an den Entwicklungszielen des Probanden orientiert; sie will kein äußeres normatives Verhalten erzwingen, sondern dem Einzelnen helfen, seine oder ihre eigenen Entwicklungsziele zu erreichen. Mentorik macht sich also die Tatsache zu nutze, dass es sich bei der Klientel um Erwachsene handelt, die hohe Erwartungen an ihr eigenes professionelles Handeln stellen, zur Erreichung ihrer Ziele aber eine kompetente Anleitung benötigen.

⁴ Mentorik wurde als deutsche Übertragung des Englischen Begriffs “mentoring” mit Bedacht gewählt, da der Anglizismus “mentoring” hierzulande inzwischen eher die Bedeutung von *Betreuung* eingenommen hat. Unsere Verwendung des Begriffs lehnt sich eng an die Bedeutung an, die ihm Reiman und Thies-Sprinthall (1998) in ihrem Standardlehrbuch *Mentoring and Supervision for Teacher Development* gegeben haben.

Mit dieser Weiterbildung sollten, so haben wir im Antrag ausgeführt, folgende pädagogisch-didaktische Schlüsselqualifikationen gefördert bzw. erworben werden:

- Kommunikationskompetenz
- Beratungskompetenz und
- Beurteilungskompetenz

Durch die gezielte Förderung dieser Schlüsselqualifikationen (statt durch eine Vielfalt von Einzel Fertigkeiten und Kenntnissen) sollen die Mentorlehrer in die Lage versetzt werden, Lehramts-Praktikanten in das Arbeitsfeld Schule einzuführen, sie bei der Formulierung produktiver Aufgabenstellungen und bei deren Ausführung zu betreuen, sowie ihnen angemessene, das Lernen fördernde Rückmeldung über Leistungsfortschritte zu geben.

Kommunikationskompetenz wurde ganz oben auf die Liste der Kursziele gesetzt, weil sie nicht nur für die Beratung schlechthin notwendig ist, sondern auch weil Ausbildungslehrer die Aufgabe haben, die Ausbildung von Praktikanten zu koordinieren, ihnen so genannte Mentor-Lehrer zuzuordnen und für eine ausreichende Vielfalt von Erfahrungen und Aufgaben der Praktikanten zu sorgen. Damit kommt ihrer Kommunikationsfähigkeit besondere Bedeutung zu. Unter *Kommunikationskompetenz* wird hier aber nicht bloß – wie manchmal der Fall – die Fähigkeit verstanden, einen Vortrag zu halten oder andere klare Anweisungen zu geben, sondern auch die Fähigkeit, *anderen zuzuhören und ihre Wünsche und Ansichten auch dann noch zu verstehen und sie in die eigenen Überlegungen auch dann miteinzubeziehen und fair zu beurteilen, wenn sie sich im Widerspruch zur eigenen Meinung befinden*. Solche Kontroversen treten naturgemäß häufig in Beurteilungssituationen auf, aber auch bei der Verteilung knapper Ressourcen (welche Praktikanten bekommen die interessanteren Mentorlehrer; welche Mentorlehrer bekommen die anstelligeren Praktikanten?).

Neben diesen Schlüsselkompetenzen haben wir im Antrag auch die Vermittlung einer moralischen Urteils- und Diskurskompetenz besonders hervorgehoben. Die Begründung für diese Kurskomponente stützte sich auf vielfältige Hinweise in der Forschung und auf die Erfahrungen des Antragstellers. Durch den Kurs selbst konnten, wie gezeigt wird, direkte Forschungsbelege für die Bedeutung dieser Kompetenz erbracht werden. Das zugeordnete Kursmodul, die Dilemmadiskussion, diente noch der Vermittlung weiterer pädagogisch-didaktischer Methoden, die für einen modernen, schülerorientierten, flexiblen Unterricht notwendig sind (Kleingruppenarbeit, kooperatives Lernen, Selbstmoderation, Unterstützen und Herausfordern, fachübergreifende Projektarbeit etc.).

Im Verlauf des Projekts ergaben sich Hinweise auf einen Bedarf an weiteren Ausbildungsinhalten: zum Beispiel die Wichtigkeit von “advanced organizers” (das sind Hinweise, die den Schülern helfen, sich auf den Stoff einer bestimmten Lerneinheit einzustellen) und von Wartezeitregeln (das sind Zeiten vor und nach Lehrerfragen, die den Schülern helfen, ihre Lernprozesse zu synchronisieren und mit dem Lerndiskurs der Klasse Schritt zu halten).

Wie die Bildungsforschung immer wieder feststellt, weist der schulische Alltag heute starke Defizite auf. Vieles könnte dort besser laufen, wenn die Lehrerinnen und Lehrer eine ausreichende Aus- und Weiterbildung bezüglich moderner Lehr- und Lernmethoden angeboten bekämen. In seltenen Fällen liegt es an mangelndem Lernwillen. Die Nachfrage nach solchen Angeboten geht weit über das hinaus, was die Universitäten und die staatlichen Institutionen der Lehrerfortbildung derzeit anbieten (können). Meine eigenen Erfahrungen bestätigen diese Problembe-
schreibung. Durch meine Lehre im Bereich Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft sowie Workshops und Pädagogische Tage für Lehrer, habe ich seit 15 Jahren Gelegenheit, angehende und fertige Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Unterricht zu beobachten. Auch hatte ich viel Gelegenheit, mit ihren Ausbildern in der zweiten Phase (Referendariat) an den Staatlichen Seminaren für Schulpädagogik und den Weiterbildungsakademien zu kooperieren. Ich konnte bei vielen Lehrerinnen und Lehrern und auch bei ihren Vorgesetzten und Ausbildern eine große Offenheit für neue Erkenntnisse der Pädagogischen Psychologie und der Erziehungswissenschaft feststellen, und eine große Bereitschaft, neue Methoden des Lehrens und Lernens zu lernen und anzuwenden. Gefragt war vor allem eine an der Praxis orientierte, aber wissenschaftlich-empirisch fundierte Lehre.

Das Weiterbildungsseminar hatte einen klaren Fokus. Es sollte vor allem zur Ausbildung von an-
gehenden Ausbildungslehrern beitragen, die im Rahmen des geplanten, für Lehramtsstudierende obligatorischen Praxissemesters an den Schulen eine zentrale Ausbildungs- und Koordi-
nierungsfunktion übernehmen werden.⁵ Hierzu wurde ein starkes Interesse seitens des Kultusmi-
nisteriums (Herr MDir Horstmann, Herr OStR Stief, Abteilung Lehrerbildung), des Oberschul-
amts Freiburg (Frau Stürmlinger, Präsidentin des OSA) und der Seminare (Herr Prof. Schnopp, Leiter des Staatlichen Seminars Rottweil) bekundet. Das Mentorik-Seminar sollte die staatlichen
Ausbildungsangebote nicht ersetzen, sondern ergänzen und vorbereiten helfen. Die Feinplanung
des Seminars wurde eng mit dem Staatlichen Seminar Rottweil (Prof. Schnopp, Leiter; Prof. Dr.
Frommer, ehemaliger Leiter), Gymnasien in Konstanz (den Schulleitern Frau Geiger, Herr Bau-
mann, Herr Stifel) und Lehrerinnen und Lehrern abgestimmt. Zur Abstimmung des Angebots auf
die Vorkenntnisse der Teilnehmer hat der Kursleiter vor Beginn des Kurses *Hospitationen am
Arbeitsplatz* durchgeführt.

Das Seminar Mentorik ist aber auch für andere Funktionsstellen im Schulbereich (Fachleiter, Se-
minarleiter, Schulleiter etc.) geeignet und große Teile können für das Lehramtsstudium im Fach
Pädagogische Psychologie problemlos genutzt werden. Dies schien leicht möglich, da das Semi-
narkonzept Schlüsselfähigkeiten ausgerichtet ist und daher nur die Beispiele entsprechend ange-
passt werden mussten.

⁵ Die entsprechende gesetzliche Grundlage wird seit mehreren Jahren auf Regierungsebene diskutiert; zum Zeitpunkt der Verfassung dieses Berichts ist jedoch noch kein Beschluss gefasst worden.

Kollegiale, entwicklungsorientierte Supervision

Die wichtigsten Prinzipien einer kollegialen, entwicklungsorientierten Supervision sind wechselseitiger Respekt, Fairness und Offenheit. Berater und Beratender sehen sich als Gleichgestellte. Der Beratende wird als eine Person wahrgenommen, die in ihrer Arbeit als Lehrer und Pädagoge anspruchsvolle Ziele verfolgt und interessiert ist an einer Verfeinerung ihrer Zielsetzungen und an einer Vervollkommnung ihres eigenen professionellen Handelns. Diese Form der Supervision hilft den Probanden, ihre Sicht der Realität zu schärfen und Anregungen und Hilfestellungen für die eigene professionelle Entwicklung zu gewinnen. Sie dient *nicht* dazu, dem Probanden bzw. der Probandin externe, fremde Zielsetzungen und Standards aufzuzwingen und ihr Verhalten nach fremden, inkompatiblen Regeln zu beobachten und zu bewerten. Ein ganz wichtiges Element der kollegialen, entwicklungsorientierten Supervision ist daher die sogenannte Vorkonferenz, in der zwischen Proband und Supervision gemeinsam die Ziele und Kriterien der Beobachtung aufeinander abgestimmt werden.

Diese Art der Supervision stellt die wichtigste Form der *praxisbezogenen Lehrerbildung* und der *Professionalisierung* des Lehrerberufs dar. Gleichzeitig ist sie ein wichtiges Instrument der Organisationsentwicklung und der *inneren Schulreform*. Durch sie wird der Übergang von einer konventionellen, auf Nachahmung des Bekannten und Überlieferten basierenden Pädagogik zu einer postkonventionellen, auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und eigenen Erfahrungen basierenden Pädagogik gefördert oder gar erst ermöglicht. Auch ist kollegiale, entwicklungsorientierte Supervision das Kernstück der inneren Reform einer Ausbildungsinstitution als Ganzes. Sie hilft, die unverbundenen Mitglieder einer Institution in eine lernende Gemeinschaft zu verwandeln, durch die erst wichtige Innovationen allgemein und nachhaltig werden.

Unverzichtbare Bestandteile der kollegialen, entwicklungsorientierten Supervision (und Mentorik) sind: die Vorbereitung auf jeden Einzelfall, die vorbereitenden Gespräche mit dem supervisierten Kollegen, die Hospitation, die Nachbereitungskonferenz mit dem supervisierten Kollegen und die Vorbereitung weiterer Supervisionszirkel. Im Rahmen der Lehrerausbildung (Referendariat und Berufseingangsphase) beträgt der Aufwand pro Supervision mindestens 3 Stunden (= 1 Stunde Vorbereitung + 1 Stunde Hospitation + 1 Stunde Nachbereitung) pro Zirkel, in der Anfangsphase und bei schwierigen Fällen aber auch deutlich mehr (Faktor 2 bis 3). Im Rahmen von Lehrerfortbildung und innerer Schulentwicklung können für Vor- und Nachkonferenz kürzere Zeiten (ca. 20 Minuten) angesetzt werden; allerdings kann und sollte die Supervision kontinuierlich geschehen.

Supervision kann in zwei Formen stattfinden: a) durch den Einsatz eines qualifizierten *externen* Supervisors (Schulentwicklungsberater, Vertreter der Schulverwaltung, Pädagogen und Didaktikern aus der Hochschule, u.ä.m.), und b) durch *Supervisionstandems*. Tandems können nach pragmatischen Gesichtspunkten gebildet werden können (bei fachdidaktischem Fokus nach Fachnähe; bei allgemein didaktischem oder pädagogischem Fokus nach der Methodenvielfalt der Tandem-Partner; ansonsten auch nach der Verfügbarkeit gemeinsamer Stunden) und sie können immer wieder neu gebildet werden. Bei Tandem-Supervision wird die Rolle von Supervisor und

Proband regelmäßig gewechselt. Diese Rotation sichert in der Regel die wichtigsten Grundtugenden einer entwicklungsorientierten, kollegialen Supervision: wechselseitigen Respekt, Fairness und Offenheit.

In welchem Rhythmus Supervision durchgeführt werden soll, sollte von Fall zu Fall entschieden werden. Richtwerte sind noch im Werden begriffen. Es scheint, dass Supervisionen bei unerfahrenen Praktikanten im einwöchigen Rhythmus, nach einem Monat im zweiwöchigen Rhythmus und nach drei Monaten monatlich durchgeführt werden sollten.

Um durch das eigene Vorbild zu ermutigen (*Matroschka-Prinzip*) und um sich selbst fortzubilden, sollten Supervisoren (und Mentoren) mindestens halbjährlich eine eigene Supervision durchführen lassen und alle zwei Jahre ein externes Kontaktseminar (an einem staatlichen Seminar oder Akademie oder einer Universität) besuchen. Auch bei Tandem-Supervision sollte hin und wieder eine externe Supervision zur Fortbildung angesetzt werden.

In der Aufbauphase und in schwierigen Fällen sollten für die Supervision der Praktikanten und der Supervisoren/Mentoren vermehrt *qualifizierte, externe* Supervisoren herangezogen werden. Diese können in der Routinephase weitgehend durch schulinterne Supervisoren und durch Supervisionstandems ersetzt werden. Externe Supervision kann sich dann auf einen zweijährigen Rhythmus beschränken und in Verbindung mit externen Fortbildungs- und Kontaktseminaren durchgeführt werden.

Im Rahmen des kollegialen, entwicklungsorientierten Prozessmodells der Supervision und Mentorik hat *Bewertung* die Funktion, Lernprozesse anzuregen und zu unterstützen; da sie für den Bewerteten transparent und zielkompatibel ist, hat sie auch höhere Legitimität als in Rahmen von bloß selektionsorientierter Supervision, die sich auf den Unterrichtsbesuch beschränkt.

Als Instrument der *inneren Schulreform* sollte die kollegiale, entwicklungsorientierte Supervision intensiviert und durch koordinierende Konferenzen mit anderen Schulen und überregionalen Institutionen begleitet werden.

Definition und Elemente der kollegialen, entwicklungsorientierten Supervision und Mentorik

1. Die Begriffe Mentorik und Supervision werden oft gleichbedeutend benutzt und haben auch eine weitgehend überlappende Bedeutung. Aber:
 - a. *Mentorik* wird hier in einem umfassenderen Sinne zur Bezeichnung von allen Tätigkeiten benutzt, mit denen Selbstlernprozesse bei Schülern, Studierenden, Kollegen etc. unterstützt und gefördert werden.
 - b. *Supervision* wird zur Bezeichnung von Betreuungs- und Beratungstätigkeiten benutzt, die speziell auf die Entwicklung von professionellen Fähigkeiten gerichtet sind.
2. Effektive Mentorik und Supervision setzen voraus,
 - a. dass der Lernende sich aktiv beteiligt und dass der Lehrende diese *aktive Beteiligung* akzeptiert und nach besten Kräften fördert;
 - b. Praktikanten (und Referendare) sind erwachsene Menschen und als zukünftige Kollegen zu behandeln;
 - c. dass in der Beziehung zwischen dem Mentor und dem Betreuten die *Bedürfnisse* beider Seiten *gleichermaßen* berücksichtigt werden;
 - d. dass die *Kommunikation* zwischen Mentor und Betreutem möglichst effektiv verläuft, d.h., dass in beiden Richtungen keine wichtigen Informationen verloren gehen oder durch Störungen und Verzerrungen zu Missverständnissen führen; dafür ist beides komplementär notwendig: die Fähigkeit zur *Darstellung* der eigenen Gedanken und die Fähigkeit zum *Zuhören*;
 - e. dass eigene Gedanken effektiv dargelegt bzw. mitgeteilt werden; dafür zweckvoll sind:
 - i. Kurze Besinnungszeit für die stille Klärung der eigenen Gedanken evtl. unterstützt durch Augen schließen und kurze Notizen
 - ii. Besprechung mit "Gleichgesinnten", mit Kollegen oder mit Experten
 - iii. Ausprobieren beim Mentor-Schützling ("Ich denke darüber so.... Sagt Ihnen das etwas? Oder soll ich soll ich versuchen, es nochmals anders darzustellen?")
 - f. dass das Zuhören möglichst effektiv gestaltet wird; dafür zweckvoll sind:
 - i. *Stilles Zuhören*, ausreden lassen; die Wartezeit-Regel: vor und nach der Antwort des anderen sollte man (mindestens 2-3 Sekunden) warten, um die eigene Antwort vorzubereiten bzw. um für Ihre Reaktion aufnahmebereit zu sein. Diese Wartezeit

erleichtert auch die *Synchronisation* unterschiedlicher Lerngeschwindigkeiten bei den Schülern.

- ii. *Tatsächliches zuhören* durch verbales und/oder non-verbales Verhalten zeigen (“Mmm” “Oh” “Ja, was dann?” “Möchten Sie mir das noch genauer schildern?”). Tatsächliches Zuhören wirkt bei den meisten Schülern bereits als eine positive Verstärkung – positiver oft als extrinsische Motivationen durch Süßigkeiten und andere Vergünstigungen.
- iii. *Aktives Zuhören* durch Rückfragen zur faktischen und emotionalen Bedeutung dessen, was der andere sagt (“Sie klingen besorgt. Ist das so?” “Sie fühlten sich schlecht vorbereitet. Wofür, meinen Sie, hätten Sie mehr tun müssen?” “Sie fühlten sich von der Klasse missverstanden. Wie, denken Sie, haben die Schüler das verstanden?”)

Ergebnisse und Empfehlungen

“Für mich war es wichtig, den ersten Schritt zu tun und ich habe fest vor, dies im nächsten Schuljahr fortzuführen. . . . Ich möchte hiermit mein Interesse an einer Fortsetzung kundtun.” (Johannes Nesges, Teilnehmer, Lehrer)

“Auf jeden Fall, wenn ich Lehrerin werde, werde ich die beiden Methoden versuchen durchzuführen.” (Theano Petridou, Teilnehmerin, Lehramtsstudentin)

Durch die finanzielle Unterstützung der Universität Konstanz in Form von Sach- und Personalmitteln (eine halbe Hilfskraftstelle) konnte diese modellhafte Weiterbildungsmaßnahme begleitend evaluiert und auch grundlagenwissenschaftlich untersucht werden.⁶ Die Ergebnisse des Weiterbildungsseminars Mentorik und die daran geknüpften Empfehlungen (*kursiv gesetzt*) können folgendermaßen zusammengefasst werden.

Interesse, Akzeptanz und Bedarf

- **Akzeptanz durch die Zielgruppe.** Das Weiterbildungsangebot Mentorik der Universität Konstanz ist auf starkes Interesse und hohe Akzeptanz bei der Zielgruppe gestoßen. Es haben sich 24 Lehrer/-innen um einen Kursplatz beworben, das waren doppelt so viele als ursprünglich vorgesehen waren. Nachdem einige Bewerber (in der Hoffnung auf eine Wiederholung des Kurses) freiwillig verzichtet haben, wurden 16 Bewerber zugelassen. Die Teilnahmequote war sehr gut; nur in wenigen, unvermeidbaren Fällen sind Teilnehmer dem Kurs entschuldigt ferngeblieben. Das ist umso bemerkenswerter, als die Kursteilnahme mit einem erheblichen Zeitaufwand (aber ohne konkrete Vergünstigungen) verbunden war. Aus persönlichen Gesprächen mit Teilnehmern konnte ich entnehmen, dass dieses Ausbildungsangebot von Lehrern als Ergänzung zu bestehenden, nicht-universitären Angeboten sehr geschätzt wurde.

Die Teilnahme am zweiten Durchgang im Sommersemester war umständehalber deutlich geringer; mehrere Lehrerinnen und Lehrer haben ihr Interesse bekundet, aber darauf hingewiesen, dass sie in der Zeit von April bis Juli durch Veranstaltungen, Exkursionen und Notenkonferenzen in ihren Schulen sehr stark belastet waren und eine durchgängige Teilnahme – wie verlangt – nicht garantieren könnten.

Auf dieser Grundlage wird empfohlen, dass die Universität – im Einklang mit ihren erklärten Zielen⁷ – ein ständiges Weiterbildungsangebot für Lehrer und Inhaber von Funktions

⁶ Haenisch (1988/1994) stellte fest, dass das Thema Evaluation in der Lehrerfortbildung in Deutschland im Unterschied zu den USA kaum Einzug gehalten hat. Dies trifft auch heute noch weitgehend zu. Dabei kann die Evaluation solcher Weiterbildungsmaßnahmen auch grundlagenwissenschaftlich sehr ergiebig sein, da es im Bereich der Erwachsenenbildung sehr wenige gesicherte Erkenntnisse, aber viele eingefahrene Meinungen gibt.

⁷ Der amtierende Rektor, Prof. von Graevenitz, wie auch seine Vorgänger haben wiederholt erklärt, dass sie die Weiterbildung als eine Aufgabe der Universität Konstanz ansähen und hier verstärkt Angebote fördern wollten. Die Umbenennung des “Ausschusses für Lehrfragen” in “Ausschuss für Lehre und *Weiterbildung*”

stellen im Schulbereich auf dem Gebiet der Förderung pädagogisch-didaktischer Kompetenzen einrichtet, das zu einem späteren Zeitpunkt auch für andere Professionen geöffnet werden könnte.

- Solange die Kursteilnehmer von ihren Schulen nicht freigestellt werden, sollten sich die Angebote auf das Wintersemester konzentrieren.
 - Der 14-tägige Rhythmus (mit 4-stündigen Sitzungen) hat sich sehr bewährt: Die Belastung durch lange Anfahrten ist geringer und es besteht mehr Zeit, sich auf das Geschehen im Kurs einzustellen.
 - Die im Seminar angebotene telematische Unterstützung über das Internet konnte nur von dem Teil der Teilnehmer genutzt werden, der über die entsprechende Ausstattung (Internetanschluss) verfügte. Sie wurde von diesen Teilnehmern als sehr hilfreich empfunden. Da der Ausstattungsgrad der Schulen sich momentan ständig erhöht, kann die telematische Unterstützung der Weiterbildung zukünftig standardmäßig erfolgen.
- **Akzeptanz durch die Kultusbehörde.** Alle beteiligten Kultusbehörden haben dieses Projekt in der Vorbereitung und Durchführung unterstützt und Ziele und Ergebnisse des Mentorik-Seminars positiv beurteilt. Die Kooperation mit diesen Institutionen hat sich als sehr konstruktiv und fruchtbar herausgestellt. An der abschließenden öffentlichen Evaluationssitzung haben hochrangige Vertreter des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport (MKJS), der Oberschulämter und der Schulen in der Region teilgenommen.⁸ Der Leiter der Abteilung Lehrerbildung im MKJS Herr MinDir Konrad Horstmann bestätigte im Prinzip den hier verfolgten Ansatz, sich auf Schlüssel- oder Kernfähigkeiten zu konzentrieren: “Man muss sich die Frage stellen, welche Kernkompetenzen vermittelt werden sollen”. Über den guten Zuspruch des Seminars bei den LehrerInnen zeigte er sich erfreut: “Hier werden Stamm-tischparolen widerlegt, dass Lehrer nicht engagiert bei der Sache seien”. Herr OSR Severin Stief, der für die Reform der Lehrerbildung zuständige Referent im MKJS sagte, er “möchte den Erfahrungsvorsprung der TeilnehmerInnen konzeptionell für die Zukunft nutzen. [. . .] Das von Lind vorgetragene Konzept] ‘Von Praxis zur Theorie’ ist auch der konzeptionelle Ansatz der Ausbildung der Mentorlehrer. Es stellt sich aber die Frage, ob die Universitäten diesen Praxisbezug leisten können und wollen.”
- Der Leiter des Staatlichen Seminars für Schulpädagogik Rottweil, Prof. Manfred Schnopp zeigte sich “sehr dankbar für die neuen konzeptionellen Impulse und den frischen Wind der Uni. [. . .] Das, was an der Uni läuft in Sachen Ausbildungslehrer, hat mehr Kürcharakter.” Der ehemalige Leiter des Staatlichen Seminars Rottweil, Prof. Dr. Helmut Frommer, der dem Kurs auch als Supervisor diente, gab bei der Schlussitzung ein umfassendes Gutachten über das Seminar ab. Hieraus soll hier nochmals kurz zitiert werden:
- “Es waren hochinteressante Sitzungen, an denen sich alle diskursiv beteiligten. Die TeilnehmerInnen waren äußerst engagiert bei der Sache. Es bestand ein großer Gesprächs- und

bekräftigt diesen Anspruch.

⁸ Teilnehmer: Der für die Reform der Lehrerbildung zuständige Abteilungsleiter, Herr MinDir Horstmann und der zuständige Referent, Herr OStR Stief, sowie die Präsidentin des Oberschulamts Freiburg, Frau Stürmlinger, ein Vertreter des Oberschulamtspräsidenten von Tübingen, Herr Saller; der Leiter des Staatlichen Seminars Rottweil, Prof. Schnopp; die Schulleiter Frau Geiger, Herr Baumann, Herr Thomann, Herr Stifel, sowie zahlreiche Fach- und Seminarleiter; der Prorektor für Lehre der Universität Konstanz, Prof. Geis u.a.

Diskussionsbedarf. Probleme wurden thematisiert und Lösungsmöglichkeiten konnten gefunden werden. Im Zentrum des Seminars stand die Frage des Umgangs mit – Kommunikationsverhalten – mit den zukünftigen Praktikanten/innen, Kollegen/innen, Schulleiter/innen und den Fachabteilungsleitern.”

Aufgrund meiner Erfahrungen mit dem Mentorikseminar wurde ich vom Kultusministerium in den Koordinierungskreis für die Ausbildung der Ausbildungslehrer berufen und zur Berichterstattung eingeladen.

Es wird empfohlen, einen ständigen Koordinierungskreis mit den Schulbehörden und den Schulen in der Region Konstanz/Bodensee einzurichten, dessen Auftrag sich auf den gesamten Themenkomplex Lehrerbildung (einschließlich Weiterbildung) beziehen sollte. Ein Anknüpfungspunkt hierfür könnte das vom Antragsteller gegründete Netzwerk Universität-Schulen sein, das es ermöglicht, den Lehramtsstudierenden praxisnahe Kurse anzubieten, in denen sie die Anwendbarkeit und Nützlichkeit moderner pädagogisch-psychologischer Erkenntnisse unmittelbar überprüfen können.

- **Akzeptanz durch die “Abnehmer” (Schulen in der Region).** Um auch das zukünftige Wirkungsfeld der Kursteilnehmer zu berücksichtigen, habe ich früh Schulleiter und Lehrer in die Vorbereitung des Kurses mit einbezogen. Meine Gesprächsangebote sind durchweg auf großes Interesse gestoßen.⁹ Anlässlich meiner Hospitationen bei Teilnehmern meines Kurses habe ich mit den betreffenden Schulleitern z.T. ausführliche Gespräche über die Ziele und Methoden des Mentorik-Seminars und die geplante Reform des Lehramtsstudium geführt. Auch die Kooperation mit den Schulen war sehr fruchtbar.

Die Schulen der Region sollten in den oben angesprochenen Koordinationskreis einbezogen werden, zu dem neben Schulleitern und anderen Funktionsträgern in den Schulen (Fachleiter, pädagogische Leiter, Schulpsychologen u.a.) auch interessierte Lehrerinnen und Lehrer hinzugezogen werden können.

- **Akzeptanz und Mitwirkungsbereitschaft durch die Universität.** Die Universität Konstanz hat diesen Modellversuch auf verschiedenen Ebenen unterstützt und gefördert. Ohne die positive Begutachtung und Unterstützung durch den ALF (jetzt ALW) und den Prorektor für Lehre, Professor Geis, wäre das Projekt nicht möglich gewesen. Der Einladung, das Projekt zu beraten und sich bei seiner Durchführung zu beteiligen, sind die angesprochenen Kollegen aus den Fachbereichen gern gefolgt. Besonders zu erwähnen ist Dr. Domnick, der das Kursmodul “Unterrichten als sozialer Prozess” konzipiert und durchgeführt hat, sowie

⁹ Auf meine Anregung hin hat der geschäftsführende Direktor der Konstanzer Gymnasien zu einem “Runden Tisch” im Humboldt-Gymnasium eingeladen, bei dem ich meine Konzeption erläuterte und viele Anregungen mitgenommen habe. Teilgenommen haben hieran Herr OStDir Baumann (Humboldt-Gymnasium), Frau OStDir’in Hannelore Geiger (Ellenrieder Gymnasium) und Herr OStRat Stifel (Gymnasialabteilung der Geschwister-Scholl-Schule), außerdem die stellvertretenden Schulleiter Herr Scheffzyk und Herr Mosbrugger, alle Konstanz.

Herr OStR Kietzig, der bei dem zweiten Durchgang die Supervision einer Lehrprobe (im Fach Geschichtsdidaktik) ermöglicht hat. An der öffentlichen Evaluationssitzung haben Kolleginnen und Kollegen aus den Fachbereichen Physik, Geschichte, Sportwissenschaft, Literaturwissenschaft und Erziehungswissenschaft teilgenommen.

*In Übereinstimmung mit vielen Experten wird empfohlen, in der Universität ein Zentrum für Lehrerbildung einzurichten, an dem Experten aus allen Fachbereichen beteiligt sind. Hierdurch könnte nicht nur die Lehrerbildung besser koordiniert, sondern eine bislang weitgehend ungenutzte Expertenreserve an der Universität mobilisiert und der Lehrerbildung zugeführt werden.*¹⁰

- **Subjektiver Nutzen aus Sicht der Teilnehmer.** Die Lern-Module dieses Kurses wurden von den meisten Teilnehmern als nützlich und interessant bezeichnet. Auch die niedrige Fehlrate kann als Indikator für einen hohen subjektiven Nutzen des Seminars gewertet werden. Eher zurückhaltend wurde dagegen der *direkte* Nutzen einzelner Komponenten für die Tätigkeit als Ausbildungslehrer beurteilt. Allerdings konnten die Teilnehmer diesen Nutzen nur sehr bedingt einschätzen, da es dieses Aufgabenfeld bislang noch nicht gibt. Auch wurde ja auf eine zu starke Tätigkeitsnähe verzichtet und das Seminar statt dessen auf Schlüssel-fähigkeiten ausgerichtet, die es dem Einzelnen erlauben sollen, diese Tätigkeiten selbst besser auszugestalten und an die konkreten Gegebenheiten der jeweiligen Schule anzupassen. Es kann daher nicht erstaunen, dass gerade bei dem Kursmodul “pädagogische Grenzsituation” (Dilemmadiskussion), mit der die Fähigkeit zum moralisch-rationalen Diskurs unter emotionalem Druck geübt wurde, die Einschätzung der *allgemeinen* Nützlichkeit für die eigene Berufsarbeit sehr viel höher lag als die subjektive Einschätzung der Relevanz für die *spezifische* Tätigkeit eines Ausbildungslehrers. Der Supervisor des Kursleiters, Dr. Frommer, machte in dieser Hinsicht wichtige Verbesserungsvorschläge, die Grundlage für Änderungen im zweiten Durchgang waren: “Mehr Zeit; Übungen nicht nur als Hausaufgabe, sondern als integrativer Teil der Seminararbeit; studentische Teilnehmer wären wünschenswert;¹¹ die Seminarziele müssen noch deutlicher herausgestellt werden (zum Beispiel hat in der Dilemmadiskussion der Inhalt sehr mitgerissen und davon abgelenkt, dass diese Diskussionen ein Instrument der Konfliktbereinigung sind) und die moralische Urteilsfähigkeit, die etwas über die Qualifikation eines Mentors oder Praktikanten aussagt.”¹²

¹⁰ Einen Überblick über die Funktionen und Aufgaben eines Zentrums für Lehrerbildung und die Zusammenarbeit mit den Fachbereichen gibt Blömeke (2000). Die Universität Konstanz hatte unter dem Rektorat von Prof. Naschold in ihrer Entwicklungsplanung sogar einen eigenständigen Fachbereich Lehrerbildung mit vier Lehrstühlen und 2000 Lehramtsstudierenden angestrebt (Universität Konstanz, 1975, S. 105 ff.). Diese Planung wurde nicht weiter verfolgt, da der damals vorliegende (1974!) Gesetzesentwurf der Landesregierung für ein reformiertes Lehramtsstudium bis heute (im Jahr 2000) nicht rechtskräftig beschlossen wurde. Die Begründung dafür ist jedoch nach wie vor gültig.

¹¹ Anm. d. Verf.: Dies war angestrebt und der Antragsteller hatte auch stark unter Studierenden geworben, leider erfolglos im ersten Durchgang. Im zweiten Durchgang haben dann Studierende teilgenommen, was von den Lehrer-Teilnehmern als Gewinn angesehen wurde.

¹² Vorgetragen während der öffentlichen Evaluationssitzung des ersten Durchgangs.

Im zweiten Durchgang ergab sich eine höhere Nutzeinsicht. Dies wurde nicht zuletzt durch die Tatsache bewirkt, dass mit der Begleitforschung zum ersten Durchgang, worauf noch einzugehen ist, ein enger Zusammenhang zwischen der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit auf der einen Seite und Lerngewinn und kompetentem Lehrerhandeln auf der anderen Seite gefunden wurde.

Künftig sollte mehr Zeit darauf verwendet werden, Grundlagenwissen zu vermitteln, d.h. die Gründe und Einsichten befördern, warum die im Kurs geförderten Grundfähigkeiten für die Lösung der konkreten Aufgaben eines Ausbildungs- oder Mentorlehrers wichtig sind. Dafür ist auch eine Intensivierung der pädagogisch-psychologischen Begleitforschung notwendig, die gleichzeitig der Evaluation und Generierung solchen Grundlagenwissens dienen kann.

- **Lernbereitschaft und Lernfähigkeit.** Obwohl insgesamt hohes Interesse bekundet wurde, haben nur etwa ein Drittel der Teilnehmer Hausaufgaben durchgeführt. Die Aufgaben waren so formuliert, dass sie von den Teilnehmern im eigenen Unterricht durchgeführt werden konnten. Eine gewisse Erschwernis stellte die Anforderung dar, die Aufgabe im Tandem zu erledigen und im Kurs einen kurzen Erfahrungsbericht zu erstatten. Andererseits standen dafür immer 14 Tage zur Verfügung.

Die Erledigung der Hausaufgaben stellte sich auch empirisch als wichtig heraus. Wie die subjektiven Angaben und andere Indikatoren zeigen, hatten diejenigen den meisten Nutzen vom Seminar, die von den freiwilligen Übungsaufgaben Gebrauch machten.

Die Analyse der gesamten Daten deutet an, dass die Nutzung der Hausaufgaben nicht nur von der individuellen Lernbereitschaft und der zur Verfügung stehenden Zeit abhängt, sondern auch von der individuellen *Lernfähigkeit*. Es zeigte sich nämlich ein hoher empirischer Zusammenhang zwischen Hausaufgaben bewältigen und moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit (siehe unten). Dies bestätigt die Lernforschung, die zeigt, dass zum Erwerb neuen Wissens und neuer Handlungskompetenzen nicht nur bestimmte kognitive Voraussetzungen benötigt werden, sondern auch die Fähigkeit, moralisch-emotionale und soziale Konflikte zu bewältigen, die daraus resultieren, dass der Erwerb neuen Wissens immer auch mit der Aufgabe alten Wissens und alter Gewissheiten einhergeht. Die Bewältigung dieser Konflikte ist offenbar eine wichtige Voraussetzung für nachhaltige Lernfortschritte.

Es werden daher zwei Maßnahmen empfohlen: Erstens sollte die Erledigung von Übungsaufgaben stärker verbindlich gemacht werden. Dabei ist allerdings zu beachten, dass auch eine Reihe von objektiven Gründen dazu führen kann, dass solche Hausaufgaben nicht erledigt werden: Temporäre Arbeitsüberlastung, hoher Stoffdruck in bestimmten Phasen des Schuljahres, organisatorische Schwierigkeiten an den Schulen. Diese Hinderungsgründe können teilweise dadurch aufgefangen werden, dass frühzeitig für bestimmte, arbeitsintensive Aufgaben "beste Zeitpunkte" gefunden werden, teilweise auch dadurch, dass der Abgabetermin so offen wie möglich gestaltet wird.¹³

¹³ Diese Empfehlungen konnte der Autor inzwischen in einem Fortbildungskurs für Biologie-Lehrer (Bio-Ethik) selbst mit Erfolg anwenden.

Zweitens sollten flankierend zu jeder Weiterbildung Gelegenheiten zum Erwerb moralischer Urteils- und Diskursfähigkeiten angeboten werden, die dem Einzelnen helfen, die moralisch-emotionalen Konflikte zu lösen, die sich aus jedem wirklichen Lernprozess ergeben können.¹⁴ Um Diskriminierung und unangemessenen diagnostischen Aufwand zu vermeiden, sollte ein solches Angebot sich immer an die Lernergruppe insgesamt richten.

- **Teilnehmerzahl.** Bei diskursintensiven Lehrmethoden ist die Gruppengröße kritisch für die Qualität eines Kurses. Im Idealfall sollte jeder Teilnehmer mit jedem anderen interagieren können. Bei drei Teilnehmern sind dies drei Interaktionen, bei vier sechs und bei zwölf schon 66 Interaktionen. Mit jedem zusätzlichen Teilnehmer kommen also so viele Lerninteraktionen hinzu, wie bereits Teilnehmer in der Gruppe sind. Auch wenn dieses errechnete Maximum an Interaktionen selten ausgenutzt wird, zeigen diese Zahlen, dass ab einer bestimmten Gruppengröße selbst eine minimale Vergrößerung der Teilnehmergruppe den festgelegten Zeitrahmen eines Kurses sprengt oder zu einer Qualitätsminderung führt. Dies hat sich auch im ersten Durchgang des Seminars gezeigt. Die Überschreitung der ursprünglich geplanten Teilnehmerzahl von 12 Personen hat sich im Kurs spürbar nachteilig ausgewirkt; die für Diskussionen notwendige Zeit hat den vorgesehenen Rahmen deutlich überstiegen, was nur dadurch aufgefangen werden konnte, dass ad hoc Programmteile gekürzt wurden.

Ich empfehle, in Weiterbildungsangeboten, die auf eine nachhaltige Steigerung von Handlungskompetenzen (und nicht bloß auf die theoretische Wissensvermittlung) abzielen und die daher Zeit für Übungen und Diskussionen benötigen, eine Teilnehmerzahl von 12 als Obergrenze anzusehen. Auch sollten kleine Teilgruppen höchstens aus vier, aber mindestens aus drei Personen bestehen. Zweiergruppen laufen sich oft schnell tot. Diese Empfehlung stützt sich auch auf meine langjährigen Erfahrungen mit unterschiedlichen Kursen. Sie wurde mir zudem von Kollegen bestätigt, die in der Managementausbildung tätig sind.

¹⁴ Der Erstautor hat hierzu am 30.11.2000 einen Antrag an den Ausschuss für Lehre und Weiterbildung (ALW) der Universität Konstanz gestellt.

Kurskonzeption und Durchführung

• Forschungshintergrund

Der Kurs nahm vielfältige Befunde aus der modernen Lehr-Lernforschung, der Lehrerforschung und der Entwicklungs- und Sozialpsychologie auf. Ich möchte einige davon besonders erwähnen: die Forschung zur *Professional Development School* (Darling-Hammond, 1994b), zur Bedeutung der Lehrerbildung für die Qualität der Schule (Darling-Hammond, 1998; Delors, 1997; Smylie, 1994), die theoretisch elaborierte und empirisch fundierte Konzeption von Mentorik und Supervision in der Lehrerbildung von Alan Reiman und Lois Thies-Sprinthall (1998), die Diskurstheorie des Lehrerhandelns von Fritz Oser (1992), neue differentielle Forschungsbefunde zur Effektivität von Unterrichtsmethoden (Wang et al., 1993), Befunde zur Bedeutung der Lehrer-Schüler-Interaktion für Lernprozesse (Rosenthal & Jacobson, 1969), und auch meine eigenen Erfahrungen mit neuen Konzepten effektiven Unterrichts und effektiver Hochschuldidaktik (*Unterstützung und Herausforderung, Peer-Teaching, kollegiale Supervision, Drei-Sekunden-Regel* u.a.m.) im Rahmen der Gymnasiallehrausbildung an der Universität Konstanz. Weitere Literatur, auf die sich die Konzeption des Seminars stützte, findet sich im Anhang.

• Vorbereitung und Feinplanung

Ausgehend von der einschlägigen Literatur und dem Projektantrag wurde die Feinplanung des Seminars und seine Evaluation in enger Beratung mit Experten aus den Bereichen Wissenschaft und Schulpraxis vorgenommen, wobei die Übergänge zwischen beiden Bereichen nicht scharf zu ziehen sind. Als Gesprächspartner sind besonders zu erwähnen (in alphabetischer Reihenfolge):¹⁵

- OStR'in Marie Berger (Lehrerin und Hauptpersonalrätin im Oberschulamtssbereich Südbaden)
- Dr. Joachim Domnick (Erziehungswissenschaftler, Universität Konstanz)
- Prof. Dr. Helmut Fend (Erziehungswissenschaftler und Psychologe, Universität Zürich)
- Prof. Dr. Helmut Frommer (ehemaliger Leiter des Staatlichen Seminars Rottweil)
- OStD'in Hannelore Geiger (Leiterin des Ellenrieder-Gymnasiums, Konstanz)
- OStR Joachim Hildebrand (Vorsitzender des Philologenverbands Südbaden)
- OStR Bernd Kietzig (Lehrer am Schulzentrum St. Konrad, Ravensburg und Lehrbeauftragter für Geschichtsdidaktik an der Universität Konstanz)
- Dr. Wolfgang Klöckner (Sportpsychologe, Universität Konstanz)
- StR'in Gisela Kusche (Lehrerin am Friedrich-Wöhler-Gymnasium, Singen)
- Prof. Dr. Wolf Miethling (Sportpädagoge, Universität Konstanz)
- Prof. Dr. Wilhelm Peterßen (Schulpädagoge, Pädagogische Hochschule Weingarten und Universität Konstanz)
- Prof. Alan Reiman, Ph.D. (Erziehungswissenschaftler und Psychologe, North Carolina State University)

¹⁵ Diesen Personen und zahlreichen weiteren hier anonym bleibenden Kollegen und Lehrern, die mir bereitwillig Auskunft gaben oder mich beraten haben, möchte ich bei dieser Gelegenheit danken.

- Prof. Manfred Schnopp (Leiter des Staatlichen Seminars Rottweil)
- Frau Ruth Schott (Lehrerin an der Theodor-Heuss-Schule und Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft).

• **Hospitation am Arbeitsplatz**

Der Antragsteller/Kursleiter hatte beim ersten Durchgang sechs der sechzehn Teilnehmer am Arbeitsplatz besucht, in ihrem Unterricht hospitiert und anschließend mit ihnen und der Schulleitung über das Mentorik-Seminar und die Rolle des Ausbildungslehrers gesprochen.¹⁶ Diese Hospitationen waren sehr zeitaufwendig, aber sie haben sich auch als sehr wertvoll erwiesen. Sie haben den Kursleiter mit dem Berufsalltag von Gymnasiallehrern vertraut gemacht und viele Anknüpfungspunkte für inhaltliche Beispiele zu den einzelnen Modulen des Seminars erbracht. Ein positiver Nebeneffekt war auch, dass ihm die Namen aller Kursteilnehmer von Anfang an geläufig waren.

Diese Gespräche machten deutlich, dass als Qualifikationen für den Ausbildungs- oder Mentorlehrer sind nicht nur solche gefragt sind, die sich spezifisch auf diese Aufgabe beziehen, sondern auch solche, die sich auf die Qualität des Unterrichts beziehen. Es wurde immer wieder betont, dass Praktikanten und Referendare einen Ausbilder nur dann voll anerkennen, wenn er oder sie auch ein *guter* Lehrer ist und sich von Bildungs- und Erziehungszielen leiten lässt, mit denen man sich auch identifizieren kann.

• **Die Erwartungen der Teilnehmer**

Neben den allgemeinen Erwartungen an den Kurs wurden in der ersten Sitzung auch die Bildungs- und Erziehungsziele der Kursteilnehmer angesprochen. Das Ergebnis dieses Gesprächs wurde an der Tafel festgehalten.

Von den Kursteilnehmern wurde der Eindruck bestätigt, den wir auch in unseren anderen Schulbesuchen hatte, nämlich dass für die Lehrerinnen und Lehrer weniger die kurzfristig messbare Leistung im Vordergrund steht, sondern die langfristige Entwicklung der Schülerpersönlichkeit in den unterschiedlichsten Facetten.

Hier werden durchaus potentielle Reibungsflächen im Vergleich zu den Anforderungen der zweiten Ausbildungsphase mit ihrer hohen Betonung des perfekten Unterrichtsmanagements und mancher bildungspolitischen Strömungen sichtbar, die ihr Augenmerk allein auf Schultestleistungen richten.

¹⁶ Ich hätte gern bei allen Teilnehmern hospitiert, aber dies war zeitlich nicht zu realisieren. Erwähnen möchte ich, dass diese Hospitationen von den meisten Teilnehmern sehr begrüßt wurden ("Endlich kommt mal jemand von der Uni [. . .]") und nur ein Teilnehmer eine solche Hospitation verweigerte.

• Was ist guter Unterricht und welche Methoden benötigt man dafür?¹⁷

Aspekte des guten Unterrichts	Mittel und Wege
• Unterricht muss Spaß und Freude machen! Aber? • Platz im Leben finden helfen • Selbstmordrate reduzieren • Kritikfähigkeit erhöhen • Intrinsische Motivation • Die Schule in guter Erinnerung behalten • Kompetenz/Handlungsfähigkeit	• Permissivität • Abwechslung, aber nicht stark zwanghaft • Vermittlung von langfristig brauchbarem Wissen • Inhalte und Methoden sind egal - Unterricht soll zur Anstrengung verleiten • Bezüge zur Praxis • Partnerarbeit • Gerechtigkeitsproblematik • Gruppenarbeitsproblematik • Perspektive/Definition von Unterricht

• Supervision der Kursleitung

Als *Supervisor für den Kursleiter* konnte Herr Professor Dr. Helmut Frommer, ehemaliger Leiter des Staatlichen Seminars für Schulpädagogik Rottweil, gewonnen werden, der diese Funktion (und auch eine der sieben Kursmodule: Beratung und Beurteilung) unentgeltlich übernahm. Mit dieser Supervision sollte erreicht werden, a) dass in jeder Phase des Kurses der Bezug zur Schulpraxis und den Anforderungen der Lehrerbildung genügend berücksichtigt wurde, und b) dass ein wesentliches Ziel dieses Seminars, den Teilnehmern den Wert und die Methode der Supervision nicht bloß theoretisch zu vermitteln, sondern auch als Dozent praktisch vorzuführen, eingelöst wurde. Wie einzelne Teilnehmer explizit bestätigten, hat diese Supervision bei einigen den Weg für eigene Supervisionen geebnet. Zudem haben an einzelnen Modulen des Mentorik-Seminars zwei Fachleiterinnen vom Seminar Rottweil teilgenommen, durch die der Bezug zum Schulalltag und der staatlichen Lehrerbildung erweitert werden konnte.¹⁸

• Durchführung

Für das Mentorik-Seminar wurde auf verschiedenen Wegen geworben: a) Es wurden alle Gymnasien und Schulen, an denen Gymnasiallehrer beschäftigt sind, angeschrieben. b) Der Kurs wurde darüber hinaus in den Zeitschriften der Gewerkschaft *Erziehung und Wissenschaft* und des *Philologenverbands* sowie im Internet angekündigt. Das Seminar Rottweil hat auf den Kurs in seinen Mitteilungen an die Schulen und Referendare hingewiesen. Wie sich herausstellte, haben einige Teilnehmer durch “Mundpropaganda” von dem Kurs erfahren. In einem Fall wurde ein Lehrer vom Schulleiter zur Teilnahme aufgefordert. Aber an einigen Gymnasien wurde die Information offenbar nicht an die Lehrerinnen und Lehrer weitergereicht.

¹⁷ Tafelanschrieb der 1. Sitzung, 14.10.1999

¹⁸ Frau StD'in Anne Eiken und Frau OStR'in Ulrike Blattert.

Die Interessenten hatten sich größtenteils für die Aufgabe eines Ausbildungslehrers an ihren Schulen beworben; einige hatten keinen besonderen Anlass für die Teilnahme. Alle betonten, dass sie vorwiegend aus inhaltlichem Interesse teilnahmen, um ihre pädagogisch-didaktische Kompetenz zu erweitern. Die Teilnehmer kamen aus einem weiten Umkreis (Friedrichshafen, Meersburg, Überlingen, Sulz a.N., Rottweil, Singen, Radolfzell, Waldshut und Konstanz). Sie haben für ihre Teilnahme keinerlei Entlastung oder finanzielle Unterstützung erhalten. Die Teilnahme am Kurs war kostenlos.¹⁹ Leider ist es bei diesem ersten Durchgang trotz intensiver Werbung nicht gelungen, Studierende als Teilnehmer zu gewinnen.

Der Kurs bestand aus sieben Modulen: 1. Erwartung der Kursteilnehmer und Einführung durch den Kursleiter, 2. Eine pädagogische Grenzsituation: Dilemmadiskussion, 3. Gestaltung von Lernumwelten: Unterstützung und Herausforderung im Unterricht, 4. Lehrer-Schüler-Interaktion – “Pygmalion” im Klassenzimmer (Referent: Dr. J. Domnick), 5. Entwicklungsorientierte Supervision, 6. Beratung und Bewertung – Ein Dilemma? (Referent: Prof. Dr. H. Frommer), 7. Bilanzierung: Selbst- und Fremdevaluation des Kurses. Die Sitzungen fanden alle 14 Tage jeweils vierstündig (donnerstags, 16 bis 20 Uhr) statt.

Jedes Modul bestand aus vier Teilen: a) Gemeinsame Erarbeitung des Themas, b) Strukturieren der Vortrag des Kursleiters bzw. Referenten, c) Erläuterung der Übungsaufgaben und d) Durchführung von Übungsaufgaben (zumeist am Arbeitsplatz). Bei großem Bedarf an kollegialem Austausch wurde der geplante Vortrag auf kurze Thesen beschränkt. Dies schien sinnvoll, da für die theoretische Aufarbeitung viel Literatur und Angebote des Kursleiters im Internet zur Verfügung standen, für den kollegialen Austausch über pädagogisch-didaktische Fragen im Alltag von Lehrern aber in der Regel wenig Gelegenheit besteht.

Die *Übungen* wurden zum Teil im Kurs, größtenteils aber außerhalb, im Unterricht der Teilnehmer, also direkt am Arbeitsplatz unter realen Bedingungen durchgeführt. Im Kurs (im zweiten Modul) wurde das Diskutieren über ein ethisch brisantes (semi-reales) Thema in emotional gefärbten Situationen geübt (Dilemmadiskussion) und anschließend gemeinsam hierüber reflektiert. Im eigenen Unterricht wurden neue Methoden erprobt und eingeübt, die die Teilnehmer im Kurs theoretisch kennen gelernt haben. Die Übungen am eigenen Arbeitsplatz sollten im *Tandem* erfolgen, um so eine möglichst objektive Rückmeldung über das Gelingen der Übung zu erhalten und auch den Wert kollegialer Beratung und Supervision schätzen zu lernen. Die Teilnehmer wurden, sofern sie die technischen Voraussetzungen dafür hatten, auch per E-mail betreut. Die Kursziele, der Projektantrag, der Kursplan und die Kursmaterialien konnten (und können) im Internet eingesehen werden.²⁰

Die Erhebungen zur Kursevaluation wurden vor, während und am Ende des Kurses durchgeführt. Das Erhebungsinstrument bestand aus offenen und geschlossen Fragen sowie aus einem Test der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit, die, wie neuere Forschungsbefunde andeuten, eine wichtige Stellung in Lernvorgängen einnehmen kann.

¹⁹ Dies schien gerechtfertigt, da bei diesem Seminar auch Erkenntnisinteressen der Universität verfolgt wurden.

²⁰ <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>

• **Zweiter Durchgang (Sommersemester 2000)**

Alle Seminarveranstaltungen wurden wie im ersten Durchgang vierstündig (von 16.15 bis 19.45 Uhr) und vierzehntägig durchgeführt. Neben den regulären Veranstaltungen fanden zu anderen Zeiten Vorführungen und Übungen in Schulen statt. Im Unterschied zur ersten Durchführung wurde das Seminar diesmal auf zwei Hauptthemen fokussiert: Supervision und Förderung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit. Die anderen Themen des ersten Durchgangs wurden bis auf wenige Ausnahmen in diese Hauptthemen “eingewoben”. Ganz weggelassen wurde das Thema “Unterricht als sozialer Prozess”. Damit wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass die anderen Themen, wie sich im ersten Durchgang herausstellte, mehr Zeit benötigten und das Sommersemester zudem kürzer war als das Wintersemester.

1.	Einführung (Lind)	<i>Begleit-Evaluation:</i> Basiserhebung (Erwartungen, Vorkenntnisse).
		<i>Vortrag mit Aussprache:</i> Beobachtung, Beurteilung und Beratung in Bildungsinstitutionen.
		<i>Aufgabe:</i> a) Lern-Tandems bilden; b) Selbstevaluation planen (Lerntagebuch, Arbeitsmappen/Portfolio, Video).
2.	Pädagogische Grenzsituation	Vorführung: Dilemma-Diskussion im Suso-Gymnasium, zwei 13. Klassen.
		Aufgabe: Beobachtung anhand eines Leitfadens.
3.	Supervision als wechselseitiger Lernprozess	<i>Vortrag und Workshop von Prof. Alan Reiman, Director Clinical-Developmental Teacher Training, North Carolina State University, USA.</i>
		<i>Hausarbeit:</i> Wechselseitige Lehrerbeobachtung (Peer-Supervision) zur Wartezeitregel im Unterricht.
4.	Moralische Urteils- und Diskursfähigkeit	Vortrag (Lind): Die Definition, Bedeutung und Entwicklung von moralisch-demokratischen Fähigkeiten.
		<i>Aufgabe:</i> Vorbereitung einer Dilemma-Diskussion durch Kursteilnehmer.
5.	Supervision, Vertiefung I	Vorführung eines “klinischen Zirkels” der Beratung einer Lehramtsstudentin in Zusammenarbeit mit dem Kurs “Fachdidaktik Geschichte” (Leiter: B. Kietzig) im Humboldt-Gymnasium, 7. Klasse.
6.	Supervision, Vertiefung II	Vorführung des Videos über die drei Abschnitte des klinischen Zirkels (Vorkonferenz, Beobachtung der Lehrprobe, Nachkonferenz) im Seminar und Diskussion.
7.	Exkursion/Übung:	Durchführung einer Dilemmadiskussion im Karl-Maybach-Gymnasium, Friedrichshafen, in der 7. Klasse, durch zwei Kursteilnehmer.
	Dilemma-Diskussion	Nachbesprechung mit allen Seminarteilnehmern und den Lehrern, die sich die Stunde ansahen.
8.	Bilanz der Kursteilnehmer	Evaluation des Kurses durch die Teilnehmer.

Die Ausschreibung des Seminars erfolgte wieder über die Schulen und über die Verbandsorgane der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und des Philologenverbands. Die Resonanz war diesmal geringer. Mehrere Lehrer hatten ihr Interesse an einer Teilnahme bekundet, konnten aber nicht teilnehmen, weil Lehrer in den Sommermonaten vor den großen Ferien zahlreiche Extraverpflichtungen haben (Wandertage, Schullandheimaufenthalte, Schüleraustausch, Klassenarbeiten und Notenkonferenzen) und nur wenige sich in der Lage sahen, den Kurs – wie in der Ausschreibung betont wurde – regelmäßig zu besuchen. Es scheint, dass ein solches Angebot an Lehrer nur im Wintersemester mit ausreichend Nachfrage rechnen kann, wenn die Teilnehmer nicht wenigstens teilweise von ihrer Arbeit freigestellt werden.

Diesmal haben sich aber auch Studierende an einer Teilnahme interessiert gezeigt, und zwar Lehramtsstudierende und Studierende der Psychologie (mit dem Vertiefungsfach Pädagogische Psychologie). Durchgängig teilgenommen haben zwei Lehrer, zwei Lehramtsstudierende und drei Studierende der Pädagogischen Psychologie. Diese Mischung der Kursteilnehmer hat sich als sehr fruchtbar herausgestellt. Auch die Teilnehmer empfanden die Mischung aus erfahrenen Lehrern und Studierenden als eine Bereicherung und Stimulation und nicht als störend oder lernhemmend. Voraussetzung für positive Effekte war m.E., dass diese Vielfalt gleich am Anfang der Veranstaltung thematisiert und den Kursteilnehmern Möglichkeiten der Kooperation und Arbeitsteilung aufgezeigt wurden. Durch die Tatsache, dass die beiden Lehramtsstudierenden aus *Griechenland* kamen, hat das Seminar noch eine interkulturelle Dimension bekommen. Ihre Stellungnahmen zu einzelnen Punkten werden unten ausführlicher wiedergegeben.

• **Evaluation und Berichte der Teilnehmer (2. Durchgang)**

Im Gegensatz zum ersten Kurs wurde diesmal wegen der geringen Teilnehmerzahl auf eine formale Evaluation verzichtet. Die Evaluation des Kurses erfolgte nur mündlich in der Schlussveranstaltung. Zusätzlich haben vier der Teilnehmer einen schriftlichen Evaluationsbericht gegeben, einmal zur Dilemmadiskussion, die zwei Kursteilnehmer völlig selbständig durchgeführt haben, dreimal zum gesamten Kurs. Stellvertretend sind unten Auszüge aus den Berichten dreier TeilnehmerInnen über das Kursmodul “Dilemmadiskussion” angefügt.

Der Kurs wurde von allen Teilnehmern als lehrreich und nützlich im Hinblick auf das Studium und die (spätere) Berufsausübung bezeichnet. Die Studierenden berichteten, dass sie durch den Kurs ein viel tieferes Verständnis vom Prozess des Lehrens und Lernens in Schulen bekommen haben und sehr viel deutlicher sehen, wo die Probleme und Schwierigkeiten liegen können, auf die man sich als Lehramtsstudierender, aber auch als angehender Schulpsychologe, vorbereiten muss. Die beiden Lehrer haben hervorgehoben, dass sie wirklich Neues über sich und das Lernen der Schüler erfahren haben und dass sie die Notwendigkeit eines veränderten Lehrerverhaltens erkannt haben. Einer der beiden Lehrer berichtete, dass der Kurs bereits jetzt so tiefe Spuren in seinem Lehrerhandeln hinterlassen habe, dass es ihm – im Fall der Wartezeitregel – schwer falle, wieder in sein altes, inadäquates Verhalten zurückzufallen und sei es auch nur, um nochmals die unterschiedlichen Reaktionen der Schüler zu erleben.

Bei der Wartezeitregel, die ich den Teilnehmern im Rahmen einer zehnminütigen Lehrprobe vorgestellt habe, handelt es sich um die Regel, vor und nach den Fragen des Lehrers (und damit auch vor und nach den Antworten der Schüler) immer eine Pause von drei Sekunden zu machen. Selbst

wenn die Pausen etwas kürzer ausfallen, stellen Lehrer immer wieder fest, dass die Einhaltung dieser simplen Regel zu einer dramatischen Verbesserung der Aufmerksamkeit der Schüler führt, die eine notwendige Voraussetzung für jedes Lernen ist.²¹

²¹ Siehe Reiman und Thies-Sprinthall (1998).

Vortrag und Workshop “Klinischer Zirkel /
Entwicklungsorientierte Supervision”
mit Prof. Alan Reiman (North Carolina State University)



Prof. Reiman führt mit dem “Praktikanten” (Lind) die Nachkonferenz durch. Die Konzeption des Workshops und die benutzen Materialien sind im Internet erhältlich:

www.uni-konstanz.de/mentorik/

Lernfähigkeit und moralische Diskurskompetenz

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Nach neueren psychologischen Untersuchungen ist der Erwerb neuer Wissensstrukturen (was etwas anderes ist als das Auswendiglernen von Fakten und Informationen) in Schule und Hochschule eng mit moralisch-emotionalen Vorgängen verknüpft (Perry, 1970; Heidbrink, 1985; Oser, 1992; Reiman & Thies-Sprinthall, 1998; Lind, 2000d). Heidbrink (1985) konnte zeigen, dass Schüler mit hoher moralischer Urteilsfähigkeit in einer Unterrichtseinheit mehr Informationen aufgenommen haben als Schüler mit niedriger. Alan Reiman von der North Carolina State University berichtete, dass Lehrerstudenten mit hoher und niedriger moralischer Urteilsfähigkeit deutlich verschiedene Lerngewinne hatten.²² Dieser Zusammenhang hat sich in unserer Begleitstudie zum Mentorik-Seminar eindrücklich empirisch bestätigt. Die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit, die wir mit dem vom Berichterstatter entwickelten *Moralisches Urteil Test* gemessen haben, erwies sich deutlich als ein Lernfähigkeitsfaktor.

Wir haben als Teil der Kursevaluation nach Erfahrungen mit neuen Unterrichtsmethoden und dem subjektiven Nutzen verschiedener Aspekte des Kurses gefragt sowie zur Erfassung der moralischen Urteilsfähigkeit den Moralischen Urteil-Test (MUT) eingesetzt, den wir in Konstanz im Rahmen des SFB 23 (Bildungsforschung) entwickelt haben, und der inzwischen in vielen Projekten, auch im Ausland eingesetzt wird. Der MUT besteht aus zwei experimentellen Situationen, zu denen die Befragten Stellung beziehen sollen: einem Fall von Sterbehilfe und einem Fall der rechtswidrigen Beweismittelbeschaffung. Die Aufgabe, die der MUT zu lösen vorgibt, besteht darin, dass die Befragten zu Argumenten unterschiedlicher moralischer Qualität Stellung nehmen sollen („Wie akzeptabel finden Sie folgende Argumente...?“), die zur *Hälfte* der Meinung des Befragten *widersprechen*. Der Grad der moralischen Urteilsfähigkeit wird daran gemessen, wie stark die Befragten solche Gegenargumente in Übereinstimmung mit ihren eigenen moralischen Prinzipien beurteilen, statt sie, wozu die meisten Menschen tendieren, pauschal abzulehnen. Der Index hierfür ist der sogenannte C-Wert. Trotz seiner Einfachheit hat sich der MUT bewährt. Es hat sich u.a. herausgestellt, dass der C-Wert nicht – wie bei Einstellungstests möglich – nach oben simuliert werden kann.²³ Psychologisch signifikant sind Unterschiede von 5 Punkten und mehr.

Es zeigte sich in unserer Begleitstudie, dass Teilnehmer mit hoher moralischer Diskurs- und Urteilsfähigkeit²⁴

- eher Kollegen bei sich freiwillig hospitieren lassen (Abb. 2),
- häufiger kooperatives Lernen in ihrem Unterricht anwandten (Abb. 3),
- eher Peer-Teaching praktizierten (Abb. 4),
- häufiger Projektarbeit *mit* Zielvorgaben durchführten (Abb. 5)

²² Persönliche Mitteilung.

²³ Siehe Lind, 2000d; Weitere Literatur: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>

²⁴ Siehe dazu u.a. Lind, 2000a-c.

- und die Nützlichkeit der Seminaufgaben höher bewerteten als die Teilnehmer mit niedrigen Testwerten (Abb. 6).

Besonders am Beispiel von Hospitationen zeigt sich die zentrale Bedeutung moralisch-demokratischer Fähigkeiten. Offenbar zieht man aus der wechselseitigen Hospitation (oder der kollegialen Supervision) nur dann Gewinn, wenn man fähig ist, Kritik zu ertragen, d.h. die Argumentation des Gegenüber auch dann noch aufzunehmen, wenn sie der eigenen Sichtweise widerspricht. Genau diese Fähigkeit wird in dem benutzten Test, dem MUT, erfasst.

Diese Befunde legen zwei Empfehlungen nahe: a) mit Hilfe von Tests jene Teilnehmer vor Beginn des Kurses zu identifizieren, die hohen Lerngewinn erwarten lassen, und nur diese Teilnehmer zuzulassen, oder b) Weiterbildungsseminare so anzulegen, dass sie zuerst die ethische Diskursfähigkeit fördern, damit alle Teilnehmer möglichst optimalen Lernergewinn aus dem Kurs ziehen können. Ich persönlich ziehe die zweite Alternative vor, weil nur hierdurch dringend benötigte Lernpotentiale erschlossen werden.

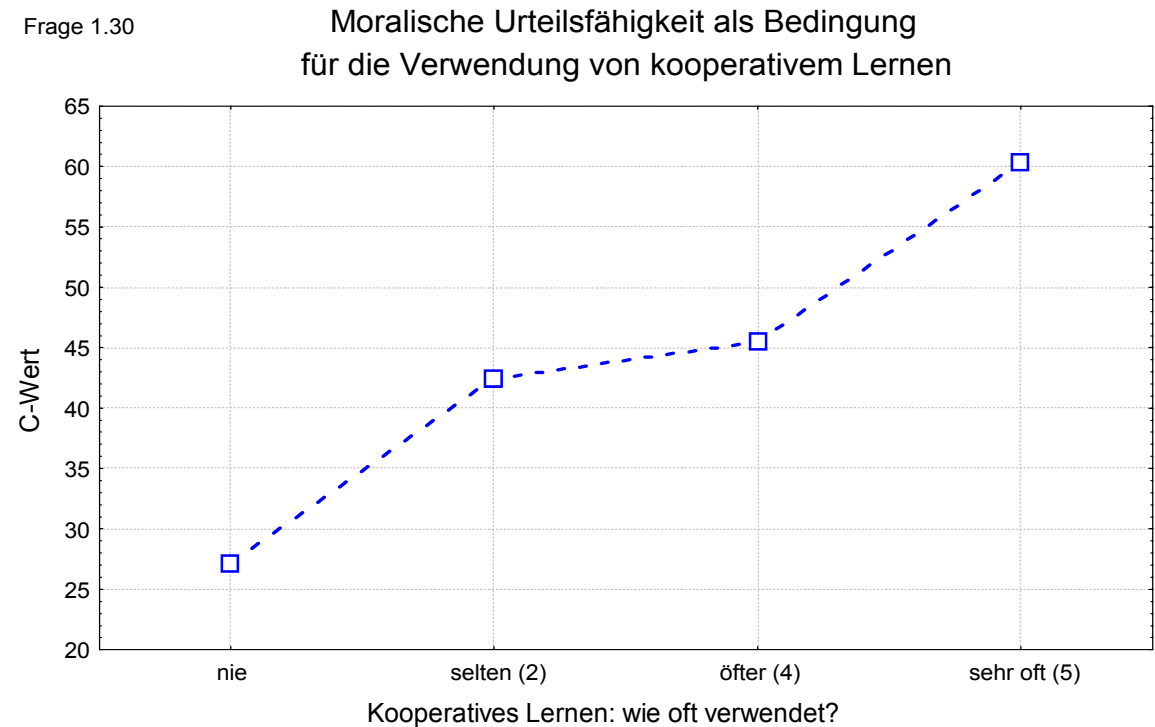


Abb. 1

Moralische Urteilsfähigkeit als Bedingung für
Hospitieren lassen

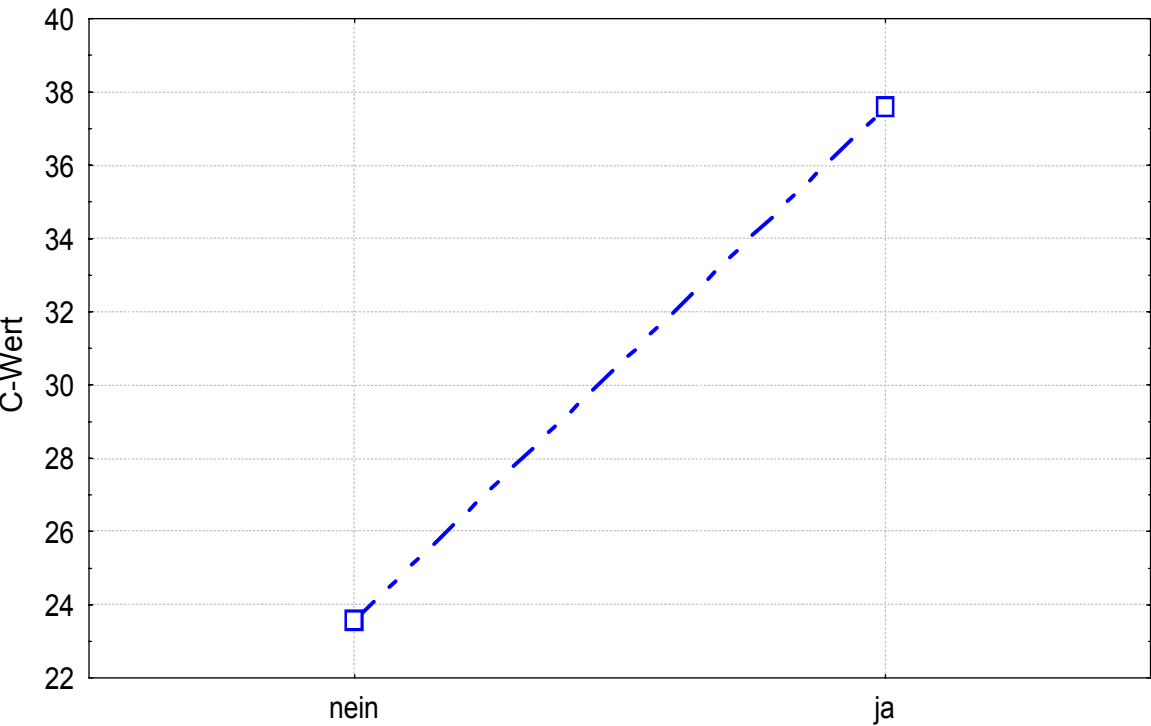


Abb. 2

Moralische Urteilsfähigkeit als Bedingung für
Peer-Teaching

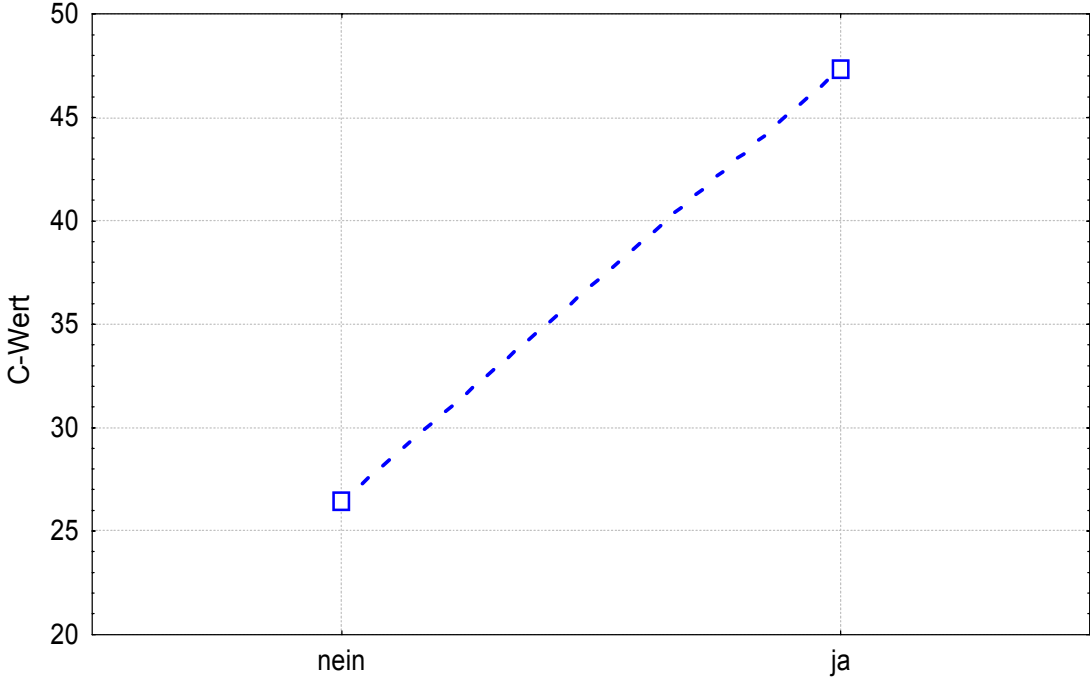


Abb. 3

Moralische Urteilsfähigkeit als Bedingung
für Verwendung von Projektarbeit MIT Zielvorgabe

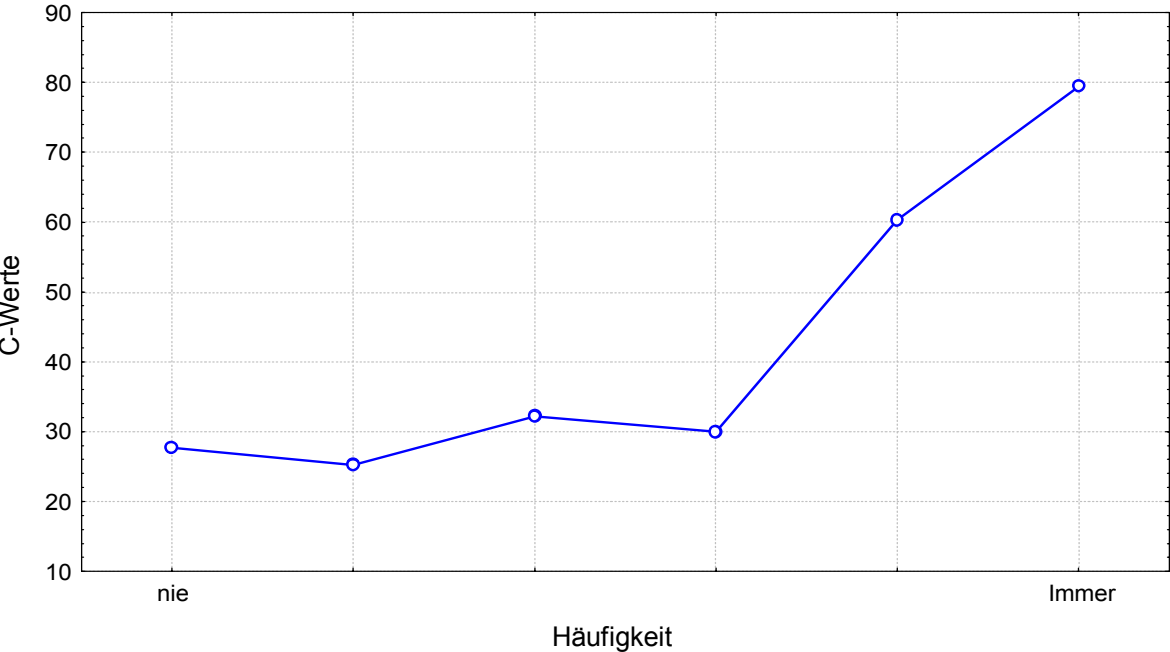


Abb. 4

Moralische Urteilsfähigkeit als Bedingung für
Nutzen: Hausaufgaben

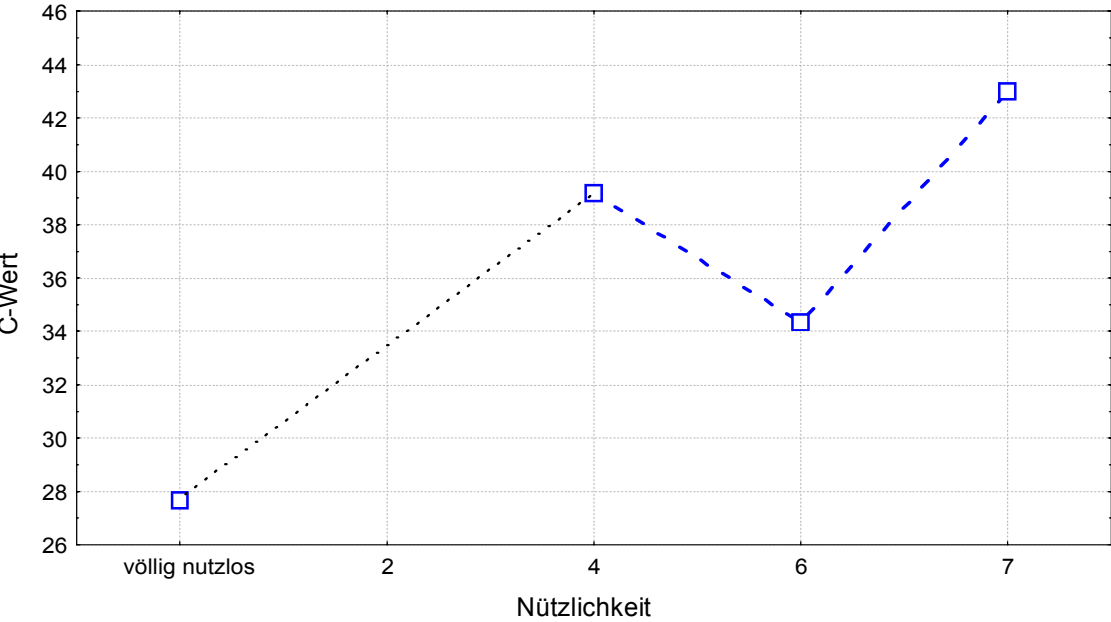


Abb. 5

Bedarf für Weiterbildung in Mentorik

Das Land Baden-Württemberg will die Lehrerbildung neu strukturieren. Kernpunkte der Reform sind: eine Erhöhung von Pädagogik- und Didaktik-Kursen von derzeit 4 Semesterwochenstunden auf 12 SWS zuzüglich 4 SWS Philosophie/Ethik, die Zulassung von Pädagogik als drittes Fach und ein so genanntes Praxissemester (nach dem vierten Studiensemester) als Zulassungsvoraussetzung für das erste Staatsexamen. Dafür soll das Referendariat von jetzt zwei Jahren auf eineinhalb Jahre gekürzt werden. Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (MKJS) will mit dieser Reform u.a. zur stärkeren Theorie-Praxis-Verzahnung im Lehramtsstudiums beitragen. In den Entwürfen des MKJS wird daher hervorgehoben, dass das *Praxissemester* ein integraler Bestandteil des Universitätsstudiums sein soll. Tatsächlich ist aber geplant, das Praxissemester allein durch die Staatlichen Seminare für Lehrerbildung und die Praktikums-Schulen durchführen zu lassen. An den Praktikumschulen soll primär der so genannte Ausbildungslehrer (AL) für die Gestaltung verantwortlich sein. Die Seminare bieten darüber hinaus ca. neun Tage Einführungen in Fachdidaktik, Schulpädagogik und Schulrecht an.²⁵

Für das Fach Mentorik ergibt sich ein Bedarf auf drei Gebieten:

1. *Für die Ausbildung von Ausbildungslehrern.* Die Ausbildung der ersten Generation von Ausbildungslehrern (für jede Schule in Baden-Württemberg eine Lehrerin oder ein Lehrer, für große Schulen zwei, insgesamt ungefähr 600 Personen) wird derzeit (2000/2001) von den Staatlichen Seminaren für Schulpädagogik durchgeführt.²⁶ Für die Zukunft ist landesweit mit einem Ersatzbedarf von schätzungsweise fünf Prozent jährlich zu rechnen, das sind jährlich 30 Ausbildungslehrer. In Gesprächen mit der Abteilung Lehrerbildung im Kultusministerium (Herr Horstmann, Herr Stief) wurde in Aussicht gestellt, hierfür ggf. die kombinierte Ausbildungskapazität der Universität Konstanz und des Staatlichen Seminars Rottweil in Anspruch zu nehmen.
2. *Für die Ausbildung der Personen, die Ausbildungslehrer und Lehrer mit anderen Fortbildungsfunktionen (Fachleiter, Seminarleiter, Schulleiter etc.) ausbilden.* Sehr viele dieser Personen haben ihre Ausbildung vor zwanzig und mehr Jahren absolviert und/oder haben für ihre Tätigkeit nur eine rudimentäre Ausbildung erhalten (ein paar Wochenendseminare an Staatlichen Seminaren und Akademien, aber selten an Universitäten). Hier besteht, wie dem Berichterstatter von vielen bezeugt wurde, ein hoher Bedarf nach qualitativ hochwertiger Wei-

²⁵ Die Sozialwissenschaftliche Fakultät hat in diesem Zusammenhang auf meinen Antrag hin 1998 ein Modellprojekt befürwortet, mit dem für die Region Konstanz-Bodensee a) ein pädagogisch-didaktisches Begleitstudium unter Einbeziehung des Praxissemesters vorgesehen war, und b) ein komplementäres Modell für die Ausbildung der Mentoren oder Ausbildungslehrer. Mein Vorschlag sah im Endausbau ein viersemestriges Aufbaustudium vor, das auch als Teilzeitstudium absolviert werden kann (für die überarbeitete Version siehe Lind, 2000). Wegen der Unsicherheit bezüglich der Besetzung des Lehrstuhls Erziehungswissenschaft wurde dieses Vorhaben zurückgestellt.

²⁶ Der Berichterstatter wurde aufgrund seiner Erfahrungen mit dem Mentorik-Seminar zu der Vorbereitung dieser Ausbildung hinzugezogen.

terbildung. Die Universität Konstanz könnte hier mit einem entsprechenden Angebot eine besondere Funktion für die Personalentwicklung in den Schulen Baden-Württembergs übernehmen.

3. *Für die Lehrerbildung an der Universität Konstanz.* Die im Mentorik-Seminar geförderten Schlüsselfähigkeiten werden nicht nur von Funktionsträgern, sondern von jeder Lehrerin und jedem Lehrer benötigt. Mentorik kann daher auch im Rahmen der neuen Prüfungsordnung für Lehramtsstudierende als Beitrag der Pädagogischen Psychologie angeboten werden.

Anhang

Evaluationsinstrumente

Mit Ergebnissen

Mentorik-Fortbildung
für Gymnasiallehrer

Evaluation

M1

Diese Erhebung soll nicht nur eine Grundlage für die Evaluation des Seminars bieten, sondern auch selbst zum Gegenstand des Seminars gemacht werden, und den Teilnehmern als Material für eigene Evaluationszwecke zur Verfügung stehen.

Geben Sie bitte nirgends Ihren Namen an. Wenn Sie den Kurs namentlich kommentieren und eine persönliche Antwort geben möchten, können Sie das jederzeit auf einem getrennten Blatt tun.

Um die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungen dennoch einander zuordnen zu können, verwenden wir einen „Geheimcode“:

- 1. Erste zwei Buchstaben des Rufnamens Ihrer Mutter: ____ | ____
- 2. Erste zwei Buchstaben des Rufnamens Ihres Vaters: ____ | ____
- 3. Geburtstag (nur Tag, nicht Monat oder Jahr, zweistellig): ____ | ____
- 4. Hausnummer (zweistellig; auch bei großen Zahlen): ____ | ____

Nun blättern Sie bitte um und füllen die Fragen aus. Es besteht kein Zeitlimit. Versuchen Sie dennoch, die Fragen zügig zu beantworten.

Bei den meisten Fragen müssen Sie nur eine Antwort ankreuzen. Bei einigen müssen Sie etwas selbst einfüllen. Wo es Ihnen notwendig erscheint, können Sie auch vorgegebene Antworten kommentieren.

Nr	Frage										
5.	Alter	33 - 56 Jahre									
6.	Geschlecht	9 Männlich 7 Weiblich									
7.	Berufsjahre als Lehrer	5 - 30 Jahre									
8.	Jahre in anderen Berufen	_____ Jahre									
9.	In welchen anderen Berufen waren Sie tätig?										
10.	In welchem Alter ungefähr haben Sie beschlossen, Lehrer zu werden?	_____ Jahre								10-16 Jahre: 5 18-22 Jahre: 8 30-32 Jahre: 3	
11.	Haben Sie nach dem 2. Staatsexamen an zusätzlichen Weiter- und Fortbildungen teilgenommen?	0 Nein	15 Ja								
12.	An welchen Institutionen? - Universität	5 Nein	5 Ja, ein paar mal 4 Ja, schon öfter								
13.	- Staatliche Seminare und Akademien	0 Nein	4 Ja, ein paar mal 11 Ja, schon öfter								
14.	- Kirchliche Institutionen	9 Nein	4 Ja, ein paar mal 1 Ja, schon öfter								
15.	- Bildungsstätten der Gewerkschaften und Lehrerverbände	8 Nein	7 Ja, ein paar mal 1 Ja, schon öfter								
16.	- Schulinterne Fortbildung (Pädagogische Tage, SCHILF)	0 Nein	6 Ja, ein paar mal 10 Ja, schon öfter								
17.	- Private Institute	8 Nein	3 Ja, ein paar mal 3 Ja, schon öfter								
18.	Hatten Sie während Ihres Lehramtsstudiums - ein 4-wöchiges Praktikum absolviert?	10 Nein	3 Ja, ein mal 3 Ja, öfter								
19.	- ein studienbegleitendes Praktikum absolviert?	10 Nein	3 Ja, ein paar mal 0 Ja, schon öfter								
20.	- an schulpraktischen Studien teilgenommen?	8 Nein	8 Ja, ein paar mal 0 Ja, schon öfter								
21.	- Unterricht gehalten?	1 Nein	7 Ja, ein paar mal 8 Ja, schon öfter								
22.	Welche Unterrichtsformen verwenden Sie? - Frontalunterricht, Stoffvermittlung	Nie	0 1 2 3 4 5 6								Immer ²⁷
											0/4-6: 3/12
23.	- Bei den Schülern Wissen abfragen		0 1 2 3 4 5 6								k.A.

²⁷ Die ersten Zahlen ("0/4-6") bedeuten, dass die Antworten "0" den Antworten "4-6" gegenübergestellt werden. Die nachfolgenden Zahlen (z.B. 3/6) bedeuten, dass drei Personen die Antwort "0" gegeben haben und sechs Personen die Antworten 4, 5 oder 6.

24.	- Freiarbeit (Montessori-Methode)	0	1	2	3	4	5	6	k.A.
25.	- Projektarbeit mit genauer Zielvorgabe durch Sie oder einen anderen Lehrer	0	1	2	3	4	5	6	0/4-6: 9/2
26.	- Projektarbeit ohne genaue Zielvorgabe	0	1	2	3	4	5	6	0/4-6: 9/0
27.	- Arbeit in Kleingruppen <i>ohne</i> Tutoren	0	1	2	3	4	5	6	0/4-6: 1/7
28.	- Arbeit in Kleingruppen <i>mit</i> Tutoren	0	1	2	3	4	5	6	0/4-6: 8/3
29.	- Diskussion und Streitgespräche	0	1	2	3	4	5	6	0/4-6: 0/7
30.	- Kooperatives Lernen nach Johnson und Slavin	0	1	2	3	4	5	6	0/4-6: 8/2
31.	- Peer-Teaching (zusammen mit einem oder mehreren Kollegen)	0	1	2	3	4	5	6	0/ 4-6: 5/1
32.	Welche der oben genannten Unterrichtsformen erarbeiten Sie gerade für sich oder sind Sie interessiert zu lernen?								
33.	Welche Fächer unterrichten Sie bzw. haben Sie schon unterrichtet?								
34.	Welche Klassenstufen unterrichten Sie bzw. haben Sie schon unterrichtet?	1 Alle Stufen 2 Nur Unterstufe 3 Nur Unter- oder Mittelstufe							
35.	Wie viele Erfahrungen haben Sie mit der Anleitung und Betreuung von . . .								
	- Praktikanten	10	Nein	3	Ja, ein paar mal	3	Ja, schon öfter		
36.	- Referendaren	2	Nein	5	Ja, ein paar mal	9	Ja, schon öfter		
37.	- freien Arbeitsgemeinschaften	9	Nein	2	Ja, ein paar mal	3	Ja, schon öfter		
38.	- Lehrerkollegen (z.B. als Pädagogischer Leiter)	9	Nein	5	Ja, ein paar mal	3	Ja, schon öfter		
39.	- außerschulischen Lernenden (z.B. in der Erwachsenenbildung)	6	Nein	9	Ja, ein paar mal	1	Ja, schon öfter		

40. Schreiben Sie bitte hier auf, was Ihnen dazu einfällt:

Wenn ich über meine Arbeit als Lehrer/Lehrerin nachdenke, dann macht mir momentan am meisten
Sorge, dass . . .

(Sie können die Rückseite mitbenutzen)

Wie beurteilen Sie das Fort- und Weiterbildungsangebot für Lehrer		sehr gut					ungenügend	
41.	- von Ihrer Schule?	Note:	1	2	3	4	5	4-5: 8
42.	- von den staatlichen Seminaren?		1	2	3	4	5	4-6: 6
43.	- von den staatlichen Akademien?		1	2	3	4	5	4-6: 5
44.	- von den Universitäten?		1	2	3	4	5	4-6: 10
45.	- von Kirchen, Gewerkschaften und Lehrerverbänden?		1	2	3	4	5	4-6: 2
46.	- von privaten Institutionen?		1	2	3	4	5	4-6: 3
47.	- von anderen (bitte angeben)?		1	2	3	4	5	

48. Erläutern Sie bitte Ihre Bewertungen hier unter Nennung der Institution:

49. Was erhoffen Sie sich von diesem Seminar Mentorik?

50.	Wie schätzen Sie selbst Ihre Stärken und Schwächen ein bezüglich . . .	sehr gut					ungenügend	
	- Unterrichtsplanung	Note:	1	2	3	4	5	4-5: 1

51.	- Frontalunterricht, Vortrag	1	2	3	4	5	4-5: 6
52.	- Freiarbeit	1	2	3	4	5	4-5: 1
53.	- Kleingruppenarbeit	1	2	3	4	5	4-5: 1
54.	- Diskussionen veranstalten	1	2	3	4	5	4-5: 3
55.	- Projektarbeit organisieren	1	2	3	4	5	4-5: 5
56.	- Schüler zur konzentrierten Mitarbeit zu motivieren	1	2	3	4	5	4-5: 1
57.	- Mit Kollegen Peer-Teaching zu machen	1	2	3	4	5	4-5: 2 kA=5!
58.	- Mit Kollegen Peer-Supervision zu machen	1	2	3	4	5	4-5: 5 kA=6!
59.	- Die Leistung von Schülern oder Praktikanten zu bewerten	1	2	3	4	5	4-5: 0
60.	- Schülern oder Praktikanten Leistungsrückmeldung zu geben	1	2	3	4	5	4-5: 1
61.	Anderes:	1	2	3	4	5	
62.	Anderes:	1	2	3	4	5	

63.	Wie viel Zeit können Sie neben dem Seminar noch für „Hausarbeiten“ aufwenden?	_____ Stunden pro Woche	0: 1 1-2: 7 >2: 8
64.	Lässt Ihnen der Lehrplan Zeit, um einige Dinge, die im Seminar gezeigt werden, auszuprobieren?	0 Nein 6 Ja, eine Stunde 9 Ja, mehr Stunden	

Ende

Beantworten Sie ggf. bitte noch den anderen Fragebogen.

Geben Sie den Fragebogen bitte nach dem Ausfüllen ab oder, falls Sie ihn mitnehmen müssen, schicken Sie ihn bitte an folgende Adresse:

Prof. Dr. Georg Lind, Universität, Soz. Fak., 78457 Konstanz

Mentorik-Fortbildung
für Gymnasiallehrer

Evaluation

M2

Liebe Kursteilnehmer,
darf ich Sie bitten, den folgenden Fragebogen auszufüllen. Zusammen mit der ersten Befragung dient dies der begleitenden Evaluation dieses Kurses. Es ist daher ganz wichtig, dass Sie das wieder so vollständig tun wie beim ersten mal. Um die beiden Befragungen vergleichen zu können, ist ein Teil des Fragebogens der gleiche. Ich möchte Sie bitten, ihn dennoch sehr aufmerksam durchzulesen und ihn so gut wie möglich zu beantworten. Vielleicht kommt Ihnen beim zweiten Bearbeiten auch einiges neu vor.

Ganz herzlichen Dank für Ihre Mühe!

Ihr
Georg Lind

Bitte geben Sie NICHT Ihren Namen an. Zur Identifikationen der Nachbefragung machen Sie bitte folgende Angaben:

Rufname Ihrer Mutter (die ersten zwei Buchstaben):		
Rufname Ihres Vaters (die ersten zwei Buchstaben):		
Geburtstag (nur der Tag, nicht Monat oder Jahr; zweistellig):		
Hausnummer (zweistellig; bei großen Zahlen nur die letzten zwei Stellen):		

2. Code: | | | | | | | |

Nun blättern Sie bitte um und füllen die weiteren Fragen aus. Es besteht kein Zeitlimit. Versuchen Sie dennoch, die Fragen zügig zu beantworten.

Arbeiter

In einem Betrieb haben Arbeiter aufgrund einer Reihe scheinbar unbegründeter Entlassungen den Verdacht, dass die Firmenleitung mittels der Gegensprechanlage ihre Beschäftigten abhört und diese Informationen gegen sie verwendet. Die Firma dementiert diesen Vorwurf entschieden.

Die Gewerkschaft möchte erst dann etwas gegen den Betrieb unternehmen, wenn sich Belege für den Verdacht erbringen lassen. Daraufhin brechen zwei Arbeiter in die Räume der Direktion ein und nehmen Tonbandabschriften mit, die ein Abhören beweisen.

3. Halten Sie das Verhalten der Arbeiter für eher *richtig* oder *falsch*?

Ich halte es für . . .
eher falsch eher richtig

-3	-2	-1	0	1	2	3
----	----	----	---	---	---	---

Für wie akzeptabel halten Sie die folgenden Argumente, die *zugunsten* des Verhaltens der beiden Arbeiter vorgebracht wurden?

Man hat *für* die Arbeiter vorgebracht . . .

völlig
unakzeptabel völlig
akzeptabel

4. dass sie der Firma keinen großen Schaden zugefügt haben.

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

5. dass wegen der Missachtung des Gesetzes durch die Firma dieses Mittel erlaubt war, wieder Recht und Ordnung herzustellen.

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

6. dass die meisten Arbeiter ihre Tat billigen würden und viele sich darüber freuen.

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

7. dass das Vertrauen zwischen den Menschen und die Würde des Einzelnen mehr wiegen als das Hausrecht der Firmenleitung.

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

8. dass sich die Firma zuerst ins Unrecht gesetzt hat und die Arbeiter deshalb berechtigt waren, dort einzubrechen.

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

9. dass die Arbeiter keine rechtliche Möglichkeit sahen, den folgenreichen Vertrauensbruch der Firma aufzudecken und deshalb das in ihren Augen kleinere Übel wählten.

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

Für wie akzeptabel halten Sie das, was man *gegen* das Verhalten der Arbeiter vorgebracht hat?

Man hat *gegen* die Arbeiter vorgebracht, . . .

völlig
unakzeptabel völlig
akzeptabel

10. dass es Recht und Ordnung im Zusammenleben der Menschen gefährdet, wenn jeder wie die beiden Arbeiter handeln würde.

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

11. dass es falsch ist, ein so grundlegendes Recht wie das Eigentumsrecht zu verletzen, solange es noch keine allgemeingültigen Maßstäbe dafür gibt, ihr Verhalten von Selbstjustiz zu unterscheiden.

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

12. dass es unüberlegt ist, wegen anderer den Hinauswurf aus der Firma zu riskieren.

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

13. dass sie nicht hinreichend die rechtlichen Mittel ausgeschöpft und dadurch mit dem Einbruch voreilig eine erhebliche Rechtsverletzung begangen haben.

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

14. dass man nicht stiehlt und nicht einbricht, wenn man als anständiger und ehrlicher Mensch gelten will.

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

15. dass sie von der Entlassung gar nicht betroffen waren und deshalb für sie kein Grund bestand die Abschriften zu stehlen.

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

Arzt

Eine Frau war krebskrank, und es gab keine Rettungsmöglichkeit mehr für sie. Sie hatte qualvolle Schmerzen und war schon so geschwächt, dass eine größere Dosis eines Schmerzmittels wie Morphin ihr Sterben beschleunigt hätte. In einer Phase relativer Besserung bat sie den Arzt, ihr genügend Morphin zu verabreichen, um sie zu töten. Sie sagte, sie könne die Schmerzen nicht mehr ertragen und würde ja doch in wenigen Wochen sterben. Der Arzt gab der Frau die Überdosis Morphin, wie sie es wollte.

16. Halten Sie das Verhalten des Arztes für eher *richtig* oder *falsch*?

Ich halte es für . . .
eher falsch eher richtig

-3	-2	-1	0	1	2	3
----	----	----	---	---	---	---

Für wie akzeptabel halten Sie die Argumente, die *zugunsten* des Verhaltens des Arztes vorgebracht wurden?
Man sagt, der Arzt habe *richtig* gehandelt ...

17. weil der Arzt nach seinem Gewissen handeln mußte. Der Zustand der Frau rechtfertigt eine Ausnahme von der moralischen Verpflichtung, Leben zu erhalten.
18. weil der Arzt der einzige war, der den Willen der Frau erfüllen konnte; die - Achtung vor dem Willen der Frau gebot ihm, so zu handeln, wie er es tat.
19. weil der Arzt nur getan hat, wozu die Frau ihn überredete. Er braucht sich deswegen um unangenehme Konsequenzen keine Sorgen zu machen.
20. weil die Frau ja ohnehin gestorben wäre, und es für den Arzt wenig Mühe bedeutet hat, ihr eine größere Dosis des Schmerzmittels zu verabreichen.
21. weil der Arzt eigentlich kein Gesetz verletzt hat, da die Frau nicht mehr hätte gerettet werden können, und er nur ihre Schmerzen verkürzen wollte.
22. weil vermutlich die meisten seiner Kollegen in einer ähnlichen Situation genauso gehandelt hätten wie dieser Arzt.

völlig völlig
unakzeptabel akzeptabel

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

Für wie akzeptabel halten Sie die Argumente, die *gegen* das Verhalten des Arztes vorgebracht wurden?
Man sagt, der Arzt habe *falsch* gehandelt, ...

23. weil er damit gegen die Überzeugung seiner Kollegen verstoßen hat. Wenn sie sich gegen Tod auf Verlangen (aktive Sterbehilfe) aussprechen, dann sollte ein Arzt das nicht tun.
24. weil man dem Arzt völlig vertrauen können muss, dass er sich voll für die Erhaltung des Lebens einsetzt, auch wenn man wegen großer Schmerzen am liebsten sterben möchte.
25. weil das Leben zu schützen für jedermann höchste moralische Verpflichtung ist. So lange wie wir keine klaren Kriterien haben, wie wir aktive Sterbehilfe von Mord unterscheiden können, darf das keiner tun.
26. weil der Arzt sich damit eine Menge Unannehmlichkeiten zuziehen kann. Andere sind dafür schon empfindlich bestraft worden.
27. weil er es hätte wesentlich leichter haben können, wenn er gewartet und nicht in das Sterben der Frau eingegriffen hätte.
28. weil der Arzt gegen das Gesetz verstoßen hat. Wenn man Zweifel bezüglich der Rechtmäßigkeit der aktiven Sterbehilfe hat, dann darf man solchen Bitten nicht nachgeben.

völlig völlig
unakzeptabel akzeptabel

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

29.

Wie nützlich fanden Sie den Kurs bislang insgesamt für Ihre Tätigkeit als LehrerIn? (Nicht in bezug auf zukünftige Tätigkeit!)
30.

Welche Dinge fanden Sie (etwas oder sehr) nützlich?
- (Wenn nötig, bitte Rückseite benutzen)
31.

Wie nützlich fanden Sie dabei die folgenden Einheiten:
- Einführungssitzung (Ziele und Methoden eines guten Unterrichts)
32.

- Pädagogische Grenzsituation / Dilemma-Diskussion
33.

- Unterstützung und Herausforderung / Lernmotivation / Aufmerksamkeit
34.

- Lehrer-Schüler-Interaktion
35.

- Entwicklungsorientierte Supervision / “aktives Zuhören”
36.

- Vorträge der Referenten
37.

- Diskussionen mit allen Teilnehmern
38.

- Hausaufgaben (nur beantworten, wenn bearbeitet)
39.

Welche Dinge sollten anders oder zusätzlich in so einen Kurs aufgenommen werden?
(Sie können diese Frage auch später, zuhause, beantworten und mir zusenden.
Bitte Fragenummer angeben.)

Völlig nutzlos

Sehr hilfreich

0	1	2	3	4	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Völlig nutzlos

Sehr hilfreich

0	1	2	3	4	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Völlig nutzlos

Sehr hilfreich

0	1	2	3	4	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Völlig nutzlos

Sehr hilfreich

0	1	2	3	4	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Völlig nutzlos

Sehr hilfreich

0	1	2	3	4	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Völlig nutzlos

Sehr hilfreich

0	1	2	3	4	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Völlig nutzlos

Sehr hilfreich

0	1	2	3	4	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Völlig nutzlos

Sehr hilfreich

0	1	2	3	4	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Völlig nutzlos

Sehr hilfreich

0	1	2	3	4	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

(Wenn nötig, bitte Rückseite benutzen)

40. Welche konkreten Verbesserungsvorschläge haben Sie?
(Sie können diese Frage auch später, zuhause, beantworten und mir zusenden.
Bitte Fragenummer angeben.)

(Wenn nötig, bitte Rückseite benutzen)

41. Haben Sie einige der Anregungen aus dem Kurs in Ihrem Unterricht aufgreifen und ausprobieren können?

gar keine	ein paar	mehr ere	viele
--------------	-------------	-------------	-------

42. Haben Sie eine Dilemma-Diskussion durchgeführt?

nein	ja
------	----

43. Wenn ja, welche Dilemmas haben Sie verwendet?
Dilemma:

nein	ja
------	----

44. In welcher/n Klassenstufe/n haben Sie die Dilemma-Stunde durchgeführt?

_____ Klasse

45. Jetzt noch ein paar allgemeine Angaben:
Wie viele Jahre Berufserfahrung als LehrerIn haben Sie?

_____ Jahre

46. Geschlecht

__ Mann __ Frau

47. Alter

_____ Jahre

48. Schulart (Gymnasium, Wirtschaftsgymnasium etc.)

49. Fächer:

50. Lassen Sie gelegentlich Kollegen/Innen bei sich hospitieren, um Rückmeldung über Ihren Unterricht zu erhalten?

nein	ja
------	----

51. Ist so das wechselseitige Hospitieren an Ihrer Schule üblich?

nein	ja
------	----

52. Machen Sie gelegentlich “Peer-Teaching”? (gemeinsam Unterricht mit einem(r) Kollegen/in?

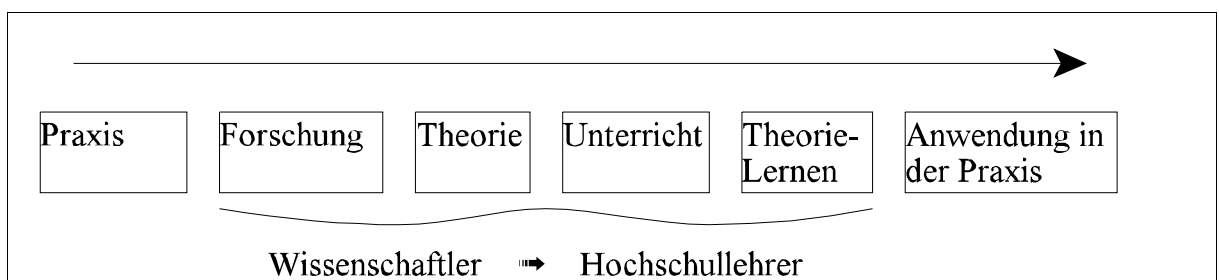
nein	ja
------	----

Besten Dank!

Das Praxis-Theorie-Problem

Mit dem Mentorikseminar haben wir vielleicht auch einen weiteren Schritt getan zur Lösung des *Praxis-Theorie-Problems*. Ich sage das bewusst so. Wir sind es gewohnt, diese beiden Begriffe in einer anderen Reihenfolge zu sehen und von einem *Theorie-Praxis*-Problem zu sprechen. Im Laufe meiner eigenen Erfahrungen als Hochschullehrer hat sich mir zunehmend der Verdacht aufgedrängt, dass in der gewohnten Formulierung vielleicht das eigentliche Problem liegt, das es zuerst zu lösen gilt. Ich bin zu dem Schluss gekommen, dass wir das Problem vom Kopf auf die Füße stellen müssen, nämlich dass wir in Unterricht und Lehre von der (Alltags-) Praxis der Lernenden zur (wissenschaftlichen) Theorie der Lehrenden vordringen sollten, statt in die entgegengesetzte Richtung.

Gewöhnlich eignen wir uns als Lehrer und Dozenten Theorien an, entwickeln sie im Rahmen unserer akademischen Aufgaben weiter und fragen uns dann, a) wie wir diese an Lernende vermitteln und b) wie wir diese Lernenden dazu bringen können, sie wiederum im Alltag praktisch anzuwenden. Dieser Fragestellung liegt, vereinfacht gesehen, folgendes Wissensvermittlungsmodell zugrunde:

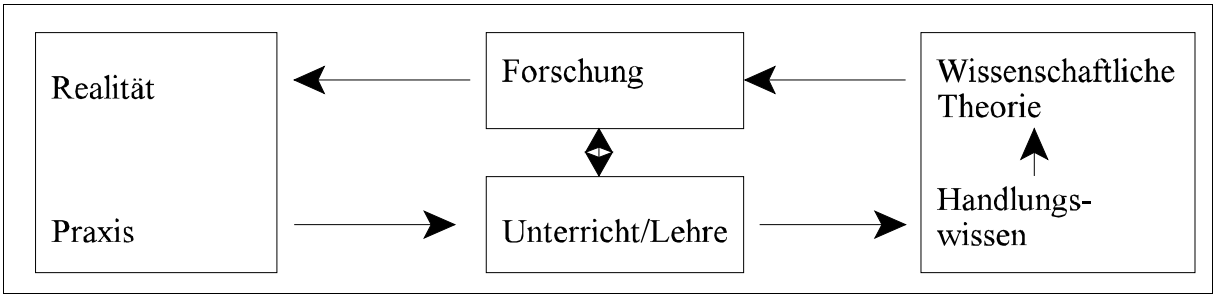


Jeder, der längere Zeit unterrichtet oder gelehrt hat, wird einmal Zweifel bekommen haben, dass dieses Modell funktioniert. Früher hatte ich meine Seminare und Vorlesungen so aufgebaut, wie ich es auch von meinen Professoren im Studium her kannte: ich habe mit Definitionen und einem Überblick über die wichtigsten theoretischen Strömungen in meinem Gebiet begonnen und dann die Studierenden mit reichlich prüfbarem “Wissen” überschüttet. Am Ende des Kurses habe ich dann, um dem Anspruch praktischer Relevanz Genüge zu tun, ein Video gezeigt oder sonst etwas Praxisnahes mit den Teilnehmern unternommen. Oft habe ich dafür von den Studierenden Applaus erhalten. Darüber habe ich mich natürlich gefreut, bis ich eines Tages bei einem Gespräch mit einigen meiner fähigsten Studenten feststellte, dass selbst sie fast nichts von dem verstanden haben, was ich zu vermitteln versuchte. Ich war enttäuscht. Wie konnte ich mir jahrelang einbilden, ich würde gute Lehre machen, wenn ich fast nichts vermittelt habe?

Eigentlich hätte mir das als Psychologe und Erziehungswissenschaftler klar sein müssen. Hat nicht Piaget aufgezeigt, wie das Wissen sich aus dem Handeln heraus entwickelt und nicht umgekehrt?²⁸ Hat nicht Pestalozzi schon erkannt, dass wir, um gute Lehrer zu sein, den Lernenden dort abholen müssen, wo er steht, das heißt, an dem praktischen Wissen ansetzen müssen, das unsere Studierenden und Schüler besitzen, und nicht losgelöst davon an unseren theoretischen Abstraktionen? Ist nicht jener Physikunterricht in der Schule dann am spannendsten und lehrreichsten für uns gewesen, wenn der Lehrer oder die Lehrerin abstrakte Theorien aus *anschaulichen* Experimenten *hergeleitet* hat?

Ich habe daher in den folgenden Jahren den Praxisteil in meinen Kursen Schritt um Schritt an den Anfang des Kurses bewegt und fange heute meine Kurse stets mit praktischen Übungen an. In diesem Prozess habe ich erkannt, dass, wie gute Lehrer wissen, zwischen Lehrenden und Lernenden eine gemeinsame Kommunikationsbasis geschaffen werden muss, bevor Wissen effektiv transportiert und in die bestehenden Wissens- und Handlungsstrukturen der Lernenden integriert werden kann. Und ich habe erkannt, dass diese Basis am besten durch Interagieren über ein konkretes Problem oder eine praktische Aufgabe entsteht. Auf eine Formel gebracht: Wenn Theorie effektiv und handlungsrelevant vermittelt werden soll, dann muss ihre Vermittlung – so paradox dies erscheinen mag – *von der Praxis zur Theorie* fortschreiten und nicht umgekehrt.

Das Wissensvermittlungsmodell, das mir demnach angemessener erscheint, ist daher folgendes. Neues Wissen wird erworben und in bestehendes, handlungsleitendes Wissen integriert, indem a) im Unterricht an einschlägige praktische Erfahrungen angeknüpft wird, b) neuartige Sachverhalte im Experiment demonstriert werden, c) das vorhandene Handlungswissen der Lernenden hierdurch expliziert und seine Grenzen aufgezeigt werden können, und d) das Interesse der Lernenden an wissenschaftlichen Theorien geweckt wird. Dieses Modell sieht schematisch ungefähr so aus:



²⁸ "The cognitive schemes which are initially centered upon the child's own action become the means by which the child constructs an objective and 'decentered' universe; similarly, ..., affectivity proceeds from a lack of differentiation between the self and the physical and human environment towards the construction of a group of exchanges or emotional investments" (Piaget & Inhelder, 1969, S. 21).

In einer weiteren Phase wird, wie im Modell angedeutet, der so fundierte Lernprozess in forschendes oder entdeckendes Lernen übergehen, bei dem das Gelernte anhand von systematischen Beobachtungen kritisch überprüft wird, und sich so der Wissenszirkel schließt.

Mit diesem kurzen Ausflug in die Wissenstheorie wollte ich verdeutlichen, wie ganz anders das Lehr-Lern-Verhalten sein muss, das aus dem Vorgehen *von der Praxis zur Theorie* folgt. Um Gelegenheiten für eine gemeinsame Lehr-Lern-Interaktion zu schaffen, habe ich daher im Mentorikseminar gleich am Anfang eine Moralische Dilemma-Diskussion durchgeführt, mit der, wie sich gezeigt hat, am effektivsten eine ethische Diskurskompetenz gefördert werden kann (Lind, 2000), die in *pädagogischen Grenzsituationen* noch trägt. Damit ist zum einen die Fähigkeit gemeint, sich bei Entscheidungen und Meinungen an moralischen Prinzipien zu orientieren und ihnen gemäß zu handeln (Kohlberg, 1964), zum anderen die Fähigkeit, auch mit Personen einen ethischen Dialog zu führen, die anderer Meinung sind, d.h. zum Beispiel Argumente auch dann differenziert, nach moralischen Kriterien zu beurteilen, wenn sie zur eigenen Position in Widerspruch stehen. Wenn Kommunikationsfähigkeit nur unter geschützten Bedingungen geschult wird, ist immer die Frage, ob diese dem Teilnehmer auch dann zur Verfügung steht, wenn sie im Alltag unter emotionalem Stress gefordert wird.²⁹ In der hier eingesetzten Methode der Dilemma-Diskussion wird genau dies eingeübt. Damit wird aber offenbar auch ein Maß an Lernfähigkeit geschaffen, das es den Lernenden besser erlaubt, neue Wissensstrukturen zu erwerben und alte aufzugeben.

²⁹ Zur Methode der Dilemma-Diskussion siehe Blatt & Kohlberg (1975); und <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/> .

Projektantrag (1999)

- Kurzfassung -

Weiterbildung für Ausbildungslehrer an Gymnasien:

Mentorik

1. Leitung

Prof. Dr. Georg Lind (Sozialwissenschaftliche Fakultät)

2. Projektbeschreibung

Geplante Laufzeit: 1. Sept. 1999 bis 31. März 2001

Laufzeit des ersten Projektabschnitts: 1. Sept. 1999 bis 28. Febr. 2000

Finanzierung: Universität Konstanz / Ausschuss für Lehrfragen

2.1 Problemstellung

Zur Zeit befindet sich die Lehrerbildung in Baden-Württemberg wie auch in den anderen Bundesländern in einem tiefen Umbruch. Soweit sie nicht rein haushaltspolitisch motiviert sind, zielen diese Veränderungen auf zwei Dinge, über die unter Experten großer Konsens besteht: a) auf eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis und b) auf eine Vergrößerung des (bislang äußerst geringen) pädagogisch-didaktischen Anteils an der Lehrerausbildung. Die stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis soll durch zwei Maßnahmen erreicht werden, erstens durch die Ableistung eines sog. Praxissemesters (vorwiegend an Schulen) und zweitens durch die Stärkung der "dritten Phase" der Lehrerbildung, nämlich der Lehrerfortbildung.

Mit dem Projekt "Mentorik" soll ein Fortbildungsangebot für diese dritte Phase erprobt und geschaffen werden, das nicht nur großes Gewicht auf die Theorie-Praxis-Verzahnung legt, sondern auch den pädagogisch-didaktischen Anteil der Lehrerausbildung stärkt. Es soll zunächst nur der Ausbildung der Mentoren oder Praktikumslehrer dienen, die an den Schulen die studentischen Praktikanten betreuen sollen. Das Projekt ist von der Zeitplanung auf die angekündigte Einführung des Praxissemesters im Wintersemester 2000/2001 abgestimmt.

An der Universität Konstanz studieren derzeit ca. 860 Lehramtsstudierende. Sie stellen die zweitgrößte Studierendengruppe dar. An ihrer Ausbildung sind mehrere Fachgruppen und Fakultäten beteiligt. Wichtig für die Arbeitsmarktalternativen und damit für die Attraktivität des Lehramtsstudiums war bislang die praxisbezogene Ausbildung im Referendariat, der zweiten Phase der Ausbildung, und dort wiederum das erste, ausbildungsintensive Jahr. (Im zweiten Jahr erfüllen Referendare bereits weitgehend reguläre Lehreraufgaben.) Die jetzt geplante Reform des Lehramtsstudiums sieht vor, dass das Referendariat im ersten Jahr um 6 Monate gekürzt und

dafür ein Praxissemester oder Halbjahrespraktikum während des Studiums eingeführt wird, das im Herbst 2001 erstmals angeboten werden soll.

Diese Reform stellt eine große Chance, aber auch ein großes Risiko für die Qualität und die Attraktivität des Lehramtsstudiums dar. Durch eine engere Verzahnung von Studium und Praktikum und durch die Ausbildung von Mentorlehrern an den Schulen könnte ein vorbildliches Studienangebot mit großer Attraktivität entstehen, das auch in der Wirtschaft breiten Anklang finden würde. Für den überwiegenden Teil der leitenden Funktionsstellen in der immer mehr auf Dienstleistungen basierenden Wirtschaft gelten kommunikative und pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten heute als Schlüsselqualifikationen. Die Qualität des Praxissemesters wird aber in entscheidender Weise davon abhängen, ob in den Schulen, die die Hauptlast der Ausbildung tragen, eine ausreichende Zahl von gut qualifizierten *Ausbildungslehrern* oder, wie sie international heißen, Mentorlehrern zur Verfügung stehen werden. Andernfalls kann sich das halbjährige Praktikum als nutzlos oder gar als kontraproduktiv erweisen.

Die Qualifizierung solcher speziell ausgebildeten Lehrer wird – zumindest am Anfang – erhebliche Kosten verursachen (Freistellungen, Reisekosten, Kurskosten). Da aber durch das Praxissemester eine Verkürzung des Referendariats möglich wird und dadurch dauerhaft erhebliche Einsparungen zu erwarten sind (es werden ca. 20 - 30 Mio. DM frei),³⁰ müssen hierdurch keine Mehrkosten gegenüber der bisherigen Ausbildung entstehen. Ein qualifiziertes Praxissemester könnte sich sogar motivationsfördernd und studienzeitvermindernd auswirken, wie eine von mir geleitete Sonderauswertung der repräsentativen Studierendenbefragung durch die Konstanzer AG Hochschulforschung zeigt, und damit an verschiedenen Stellen Kosten reduzieren.³¹

Das Praxissemester würde seinen Sinn verfehlen, wenn es nur einseitig aus einem Einüben gängiger Praktiken im Schulalltag bestehen würde. Damit es seinen Sinn erfüllt, ist eine enge Anbindung an die pädagogische und didaktische Forschung notwendig, die über verschiedene Wege sichergestellt werden muss: über vorbereitende Kurse, begleitende Projektseminare, nachbereitende Hauptseminare und – indirekt – über die Ausbildung der Mentorlehrer. Die Universitäten sollen beteiligt sein, in der ersten Phase, um die Kohärenz des Lehramtsstudiums zu gewährleisten, auch als federführende und koordinierende Instanz.

2.2 Aufgabendarstellung

In diesem Projekt sollen neue methodische Ansätze der Theorie-Praxisverzahnung auf die spezielle Zielsetzung der Praktikumslehrer- oder Mentorausbildung hin entwickelt werden und wissenschaftlich evaluiert werden.

Mit dem hier beantragten Projekt soll also von Seite der Universität ein besonders kritisches Moment der Reform des Lehramtsstudiums gestärkt werden, und zwar die sogenannte „Aus-

³⁰ Die Studierenden, die bislang als Referendare besoldet wurden, werden als Praktikanten nicht bezahlt.

³¹ M. Ramm, C. Kolbert-Ramm, T. Bargel & G. Lind (1998). Praxisbezug im Lehramtsstudium. Erfahrungen und Beurteilungen der Lehramtsstudierenden. Konstanz: Berichte der Arbeitsgruppe Hochschulforschung.

bildungslehrer“ (AL).³² Von ihrer Qualifizierung wird entscheidend abhängen, dass die Praktikanten an den Schulen gut eingeführt, mit sinnvollen Aufgaben betraut und angeleitet werden.³³ Die bessere Ausbildung der Praktikums- oder Mentorlehrer ist auch Voraussetzung dafür, dass moderne Erkenntnisse und Methoden der Pädagogischen Psychologie und der Didaktik im Praktikum stärker als bisher berücksichtigt werden und damit schneller Eingang in den Schulalltag finden. Durch die Aufspaltung der Ausbildung in eine erste und zweite Phase und damit in zwei Institutionen, von denen eine zu wenig an die Forschung angekoppelt ist, ist es in den letzten zwanzig Jahren zu einer starken Verzögerung des Wissenstransfers gekommen. Durch die Ausbildung der Mentorlehrer an der Universität Konstanz soll einerseits erreicht werden, dass neue Erkenntnisse der pädagogisch-psychologischen Forschung und moderne Methoden des Unterrichts (Freiarbeit, Dilemma-Diskussion, kooperatives Lernen, Gruppenarbeit, Unterrichten leistungsheterogener Gruppen etc.) ihre Fruchtbarkeit unmittelbar in den Schulen entfalten können, andererseits dass ihre Bewährung oder Nichtbewährung an die Forschung rückgekoppelt wird und dort neue Impulse setzt und der Forschung auch den notwendigen „Feldzugang“ wieder mehr erschließt. In den letzten Jahren ist diese Forschung in Baden-Württemberg und darüber hinaus sehr behindert worden, da der Zugang zu den Schulen durch die geringen Berührungspunkte sich immer schwerer gestaltete. Im Rahmen dieses Projekts soll zunächst nur ein zweisemestriges Fortbildungsangebot für angehende Mentorlehrer an Sekundarschulen (Gymnasien) erarbeitet und erprobt werden. Die Fortbildung wird aus in einer engen Verzahnung von Theorie und Praxis bestehen. Die Theorie soll Seminaren an der Universität dargeboten werden; der praxisbezogene Teil besteht in Übungen und Erprobungen von pädagogisch-didaktischen Konzepten vor Ort, in den Schulen. Die Kursteilnehmer erhalten dafür in den Veranstaltungen Anregungen und Aufgaben. Zur Intensivierung des Lerneffekts ist die Supervision durch Experten und Lehrer-Kollegen vorgesehen. In späteren Projekten soll dies durch ein Internet-basiertes Beratungsnetzwerk ergänzt werden.

³² Weitere Ausbildungsmomente müssen auch die Weiterqualifizierung hinsichtlich Fachdidaktik, Schulrecht und Schulorganisation umfassen. Hier ist die Kooperation mit den Staatlichen Seminaren für Schulpädagogik und den Fachbereichen der Universitäten gefragt.

³³ Natürlich kann diese Maßnahme allein nicht die Qualität des Praktikums sichern. Ebenso wichtig ist, dass genügend Mentorlehrer vorhanden sind und dass sie für ihre Aufgabe ausreichend Deputatsstunden erhalten. Auf Universitätsseite muß das Lehramtsstudium so geordnet werden, dass die Impulse des Praktikums optimiert werden. Eine solche Neuordnung wird erleichtert durch die in der neuen Prüfungsordnung vorgesehene Erhöhung des Pädagogik-Didaktik-Anteils von 4 auf 12 Semesterwochenstunden und die dafür notwendige Erhöhung des Personalbestands im Bereich Pädagogik/Psychologie.

2.3 Zielsetzung

Mit diesem Projekt soll ein Fortbildungsangebot an der Universität Konstanz für Praktikums- oder Mentor-Lehrer³⁴ an Gymnasien und anderen allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg erarbeitet werden, das später in ein Aufbaustudium „Mentorik“ für pädagogisch-didaktische Führungskräfte münden kann. Ein wesentliches Element dieser Ausbildung soll die Einführung in moderne kognitions- und entwicklungspsychologische Befunde sein.

Im Endausbau sollen mit dieser Fortbildung folgende pädagogisch-didaktische Schlüsselqualifikationen gefördert bzw. erworben werden:

- Kommunikationskompetenz
- Beratungskompetenz und
- Beurteilungskompetenz.

Durch die gezielten Förderungen dieser Schlüsselqualifikationen (statt durch eine Vielfalt von Einzelfertigkeiten und Kenntnissen) sollen die Mentorlehrer in die Lage versetzt werden, Lehramts-Praktikanten in das Arbeitsfeld Schule einzuführen, sie bei der Formulierung produktiver Aufgabenstellungen und bei deren Ausführung zu betreuen, sowie ihnen angemessene, das Lernen fördernde Rückmeldung über Leistungsfortschritte zu geben.

Zu den Kernaufgaben zählen auch die Betreuung und Beratung bei der selbständigen Erschließung von weiteren Lernfeldern, die für zukünftige Lehrer von großer Bedeutung sind: die Organisation und Betreuung von Lerngruppen und Diskussionsforen, die pädagogische Kooperation zwischen Schule und Eltern, der Anstoß und die Betreuung von außer-curricularen schulischen Aktivitäten, die Arbeit mit leistungsheterogenen und multikulturellen Klassen und mit „Problemschülern“, die Integration (Adaption und Innovation) in ein Kollegium, die Veränderung der Schule in Reaktion auf gesellschaftlichen Wandel und die eigene Profession in historischer und (bildungs-)politischer Perspektive.

Im Zentrum der ersten Projektphase soll als Ziel die Förderung *moralisch-demokratischer Fähigkeiten* bei Lehrern und Schülern stehen. Diese Schlüsselqualifikation dient als Grundlage a) für eine bessere Kooperation im Kollegium einer Schule und damit auch der Verbesserung der Adaptionsfähigkeit der Institution Schule, b) für einen thematisch verbreiterten, über die bloße Fachvermittlung hinaus gehenden Diskurs zwischen Schülern und Lehrern, und c) für neue (jedoch seit langem geforderten) Lernformen der Schüler wie kooperatives Lernen, Tutorengruppen und Projektarbeit. Die entsprechenden Lehrformen wurden vom Antragsteller in verschiedenen Schul- und Lehrerfortbildungsprojekten in Konstanz, Nordrhein-Westfalen und in Monterrey, Mexiko erprobt bzw. befinden sich gerade in Erprobung (Bogotá, Kolumbien).

³⁴ Der Einfachheit halber wird hier immer die generische Form „Lehrer“ benutzt, womit selbstverständlich immer auch weibliche Lehrer gemeint sind.

Evaluation

Die Effekte dieses Ausbildungsangebots sollen intensiv (durch Interviews mit den Kursteilnehmern sowie durch Vor- und Nachtests und durch Follow-up Studien) dokumentiert und evaluiert werden. Die dafür verwendeten Methoden sollen gleichzeitig den Mentorlehrern als Evaluations- und Beobachtungsmethoden an die Hand gegeben werden, mit denen sie ihre Arbeit mit den Praktikanten evaluieren können (Schneeball-Effekt). Hierdurch wird neben der Evaluation des Kursprogramms bei den Teilnehmern noch ihre Evaluations- und Supervisionskompetenz gefördert.

Allgemeine Prinzipien

Die Ausbildung und Evaluation selbst soll so aufgebaut sein, dass sie von den Mentorlehrern als Vorbild für ihre Anleitung von Praktikanten genutzt werden können, die ihrerseits hieraus wiederum Anregungen für ihren Unterricht mit Schülern erhalten können (*Matroschka-Prinzip*). Die in diesem Projekt entwickelten Lehrmethoden, Materialien und Evaluierungsinstrumente können ohne großen Aufwand von anderen Institutionen der Lehrerfortbildung übernommen werden. Ergänzende Qualifikationen (Schulrecht, Schulorganisation, Bildungsökonomie, Schulverwaltung Fachdidaktik usw.) sollen die Mentor- oder Ausbildungslehrer durch die staatlichen Seminare und die einschlägigen Fächer an den Universitäten erhalten.

Auf der Grundlage der hiermit gemachten Erfahrungen sollen Empfehlungen für einen zwei-jährigen Aufbaustudiengang „*Mentorik*“ (Arbeitstitel) in Konstanz für pädagogisch-didaktische Funktionskräfte an Schulen und später auch in anderen Dienstleistungssektoren entwickelt werden. - Kern dieses Aufbaustudiengangs soll ebenfalls ein großer, intensiv betreuter Praxisanteil sein. Auch hier sollen die Kursteilnehmer in der Regel weiterhin berufstätig bleiben, jedoch bei reduzierter Arbeitszeit. Hierdurch ist gewährleistet, dass sich die Übungen zumeist im Kontext realer Problemfelder bewegen. Gleichzeitig soll das Lernfeld Universität gegenüber einer reinen Praxisausbildung auch freies Experimentieren und Üben sowie die wissenschaftliche Reflexion ermöglichen.

Die Bedarfslage erscheint groß genug, um einem solchen Studiengang die notwendigen Teilnehmerzahlen zu sichern. In Baden-Württemberg besteht ein Mindestbedarf an 500 Ausbildungslehrern. Darüber hinaus kann damit gerechnet werden, dass auch die Schulleiter (weitere 300 bis 400 Personen), die Fachleiter und andere Lehrer mit wichtigen Funktionsstellen (Schulaufsicht, Kultusministerium, Lehrerfortbildung etc.) Bedarf für eine solche Zusatzqualifikation anmelden. Mit Anfragen aus der Wirtschaft kann ebenfalls gerechnet werden.

2.4 Vorgehensweise

In diesem Projekt sollen neue methodische Ansätze der *Theorie-Praxis-Verzahnung* auf die spezielle Zielsetzung der Mentorausbildung hin entwickelt werden und wissenschaftlich evaluiert werden. Diese Ansätze umfassen u.a. die Konzeption des *Clinical Teacher Training* (Reiman &

Thies-Sprinthall), der *Professional Development Schools* (Darling-Hammond), der *Cognitive Apprenticeship* und des *Learning-by-Doing* (Dewey). Kern dieser Ansätze ist eine Aufteilung der Lernorte: Mindestens die Hälfte des Studiums wird vor Ort, in der Schule erfolgen (Erprobung von Lehrsequenzen unter Experten- und Kollegen-Supervision) und nur ein Teil in der Universität.

3. Evaluationskriterien

Der Erfolg des Projekts soll sich an folgenden Kriterien bemessen:

- an dem Bedarf für Praktikumslehrausbildung in Baden-Württemberg. Nach der gegenwärtigen Planung des Kultusministeriums wird pro Schule ein Praktikumslehrer benötigt. Man kann aber davon ausgehen, dass dies an großen Schulen und wegen unterschiedlicher Fächerkombinationen nicht ausreicht, um die Praktikanten ausreichend zu betreuen (jede Schule soll auf jeweils drei Klassen einen Praktikanten aufnehmen).
- an der Abstimmung der Anforderungen im Kurs auf die beruflichen Erfordernisse. Hierzu werden Befragungen unter den Kursteilnehmern durchgeführt.
- an dem durch den Kurs geförderten kommunikativen und ethisch-diskursiven Kompetenzen. Für die Messung diskurs-ethischer Fähigkeiten hat der Antragsteller bereits ein international bewährtes Instrument entwickelt.
- an der Veränderung der Lehrer-Schüler-Interaktion Schule sowie der kompetenzfördernden Qualität der Lernumwelt. Auch dazu liegen Beobachtungsinstrumente vor, die teilweise noch zu adaptieren sind.
- an den im Kurs festgestellten Zuwachs an Mentor- und Supervisionskompetenzen. Hierfür soll ein Werkvertrag an einen Experten auf dem Gebiet der Beobachtung und Beurteilung von Lehrerverhalten vergeben werden.;
- und schließlich an der Selbsteinschätzung der Kursteilnehmer (Ausbildungs- bzw. Mentorlehrer).

Um die *Nachhaltigkeit* der Ausbildung zu ermitteln, ist beabsichtigt, ihren Effekt nicht nur unmittelbar nach Ende des Kurses, sondern auch in einer Fellow-up Studie nach einigen Wochen zu erfassen.

Vorarbeiten und Qualifikation des Antragstellers

Prof. Dr. phil.habil., Dr. rer.soc. Georg Lind

a) *Lehrerbildung*

- Realisierung von Theorie-Praxis-Integration in den eigenen Seminaren zur Lehrerbildung seit 1993.
- Zusammen mit Hannelore Geiger, Leiterin des Ellenrieder-Gymnasiums, Konstanz, Aufbau eines Kooperationsnetzes Universität-Schule in der Region Konstanz-Bodensee seit 1995.
- Erarbeitung einer Konzeption für ein universitätsnahes Praxissemester in Baden-Württemberg für die Konferenz der Universitätspädagogen (KUP).
- Internet-basiertes Lehrerfortbildungsprojekt Ethik/Molekularbiologie im Auftrag des MKJS.
- Veranstaltung von mehreren Symposien und Vortragsreihen zum Thema Praxisbezug in der Lehrerausbildung.
- Arbeit in der Lehrerfortbildung und Durchführung von Pädagogischen Tagen in Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Hamburg.
- Kooperation mit Zentren der Lehrerbildung in North Carolina (Model Clinical Teacher Programm), Columbia/Stanford (Professional Development Schools) und Fribourg, Schweiz (Lehrer-Ethos).
- Initiierung und wissenschaftliche Beratung eines Lehrerfortbildungsprojekts des Erziehungsministeriums des Distrikts Bogotá, Kolumbien (seit 1998).
- Durchführung eines Fortbildungsworkshops für Universitätsprofessoren im Bereich Ethik- und Demokratiefähigkeit an der Universität von Monterrey, Mexiko (1999).

b) *Bildungsevaluation*

- Langjährige Mitarbeit im SFB 23 (Bildungsforschung) an der Universität Konstanz.
- Entwicklung eines Tests zur Messung moralisch-demokratischer Fähigkeiten (MUT) im Rahmen des SFB 23.
- Mitarbeit im Expertenkreis der GEW zum Thema Bildungsevaluation.

c) *Internet*

- Langjähriger Leiter des Computer-Labors für die Lehre (CIP-Pool) der sozial- und geisteswissenschaftlichen Fakultäten der Universität Konstanz.
- Kursangebote zu Multimedia- und Internet-Unterstützung in Lehre und Unterricht.
- Kooperation mit dem Projekt "Projektstrukturen und Praxisphasen im Studium" (Prof. Werner Georg und Dipl.Soz. Tino Bargel)

Weitere Informationen: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>

Wissenschaftliche und pädagogische Beratung des Projekts “Mentorik”

Prof. Dr. *Wilhelm Peterßen*, Pädagogische Hochschule Weingarten / Universität Konstanz.

Prof. *Manfred Schnopp*, Leiter des Staatlichen Seminars für Schulpädagogik Rottweil.

OStD'in *Hannelore Geiger*, Leiterin des Ellenrieder-Gymnasiums Konstanz.

OStR *Bernd Kietzig*, Gymnasial-Lehrer für Geschichte und Latein, Ravensburg.

Prof. *Alan Reiman*, Ph.D., North Carolina State University, Raleigh, Model Clinical Teacher Program.

Supervision des Projekt- und Kursleiters

Prof. Dr. *Helmut Frommer*, Universität Jena; ehemaliger Leiter des Staatlichen Seminars für Schulpädagogik Rottweil.

Empfehlungen, Berichte, Folien und Materialien

Vorbemerkungen

Die Einleitungsfolien beziehen sich alle auf den ersten Durchgang. Im Berichts- und Materialteil werden auch Einheiten aus dem zweiten Durchgang vorgestellt.

Empfehlungen für zukünftige Mentorik-Seminare

Insgesamt hatte sich, wie dem Bericht zu entnehmen ist, die Konzeption des Mentorik-Seminars bewährt. In einigen Punkten legte aber schon der erste Durchgang eine Reihe von Änderungen nahe. Das war nicht anders zu erwarten. Einerseits betraten wir auf einigen Gebieten Neuland. Statt vieles abdecken zu wollen und dabei weitgehend an der Oberfläche von Buch- und Theoriewissen zu verharren, wollten wir uns konsequent auf zentrale Schlüsselqualifikationen konzentrieren und weder theoretische Einsicht noch den Erwerb praktischer Kompetenzen zu kurz kommen lassen; da waren wir zum Teil auch auf das Prinzip Versuch-und-Irrtum angewiesen. Statt Wein zu predigen und Wasser zu trinken zu geben, wollten wir das Seminar selbst konsequent nach den Einsichten ausrichten, auf die wir den Teilnehmern gegenüber Wert legten (das von uns sogenannte *Matroschka-Prinzip*). Es war zudem Teil des Matroschka-Prinzips, trotz umsichtiger Planung bis ins Detail die Durchführung auch an den Teilnehmern zu orientieren, das heißt, das Seminar selbst lernfähig zu halten. Andererseits verlangte eine Reihe externer Faktoren Änderungen. Der zweite Durchgang war gedrängter, da das Sommersemester kürzer ist. Die Teilnehmer waren andere im zweiten Durchgang; es nahmen jetzt auch Studierende teil. Das war positiv und wurde auch von den Lehrer-Teilnehmern begrüßt. Diese Heterogenität musste aber – um sie für das Seminar fruchtbar (und nicht furchtbar) werden zu lassen – explizit angesprochen und als Lerneinheit berücksichtigt werden (neben der wechselseitigen Vorstellung hat der Seminarleiter auch vorbereitende Einzelgespräche geführt, in dem geklärt wurde, welche Voraussetzungen die einzelnen Teilnehmer mitbrachten und welche Art von Hausarbeiten jeweils sinnvoll waren. Die wichtigsten Änderungen, die sich aus den Berichten der Teilnehmer und den Empfehlungen des Seminarsupervisors ergaben, waren:

- Die Themen Pädagogische Grenzsituation/Dilemma-Diskussion und entwicklungsorientierte Supervision zeitlich ausbauen; beim Thema Dilemma-Diskussion in der Einleitung stärker herausarbeiten, welchen Stellenwert die damit geförderten Kompetenzen für die Mentorik haben. Letzteres konnte auch deshalb im zweiten Durchgang verbessert werden, weil nun die Auswertungen der Begleitforschung vorlagen. Damit konnte der Stellenwert dieses Themas empirisch weiter untermauert werden.
- Das Thema Supervision wurde um Vorführungen und Übungen ergänzt. Hier kam uns die unerwartete Hilfe eines externen Experten zu Hilfe, wie unten noch näher ausgeführt wird.
- Da diesen Ausweitungen eine Verkürzung des Gesamtzeitraums für das Seminar gegenüberstand, musste an anderer Stelle das Programm stark gekürzt werden. Diese Umschichtung hat sich bewährt, auch wenn dadurch wichtige Themen wie der Unterricht als sozialer Erfahrungsraum verloren gingen.

Auch nach dieser stärkeren Fokussierung haben die Teilnehmer den Wunsch geäußert, die verbleibenden Themen weiter zu vertiefen und mindestens noch ein zweites Semester ‘Mentorik’ anzuhängen. Als Beispiel für zukünftige Mentorikseminare geben wir nachfolgend nochmals ein Kursschema wieder. Einzelempfehlungen machen wir weiter unten zu den einzelnen Themenschwerpunkten. Diese Empfehlungen sind noch lückenhaft, was aber ihren Wert hoffentlich nicht schmälert.

Empfohlener Seminarplan für Mentorik

(Sieben Sitzungen umfassen jeweils 4 Unterrichtsstunden mit Pause)

1.	Einführung	<i>Begleit-Evaluation:</i> Vorerhebung (Erwartungen, Vorkenntnisse, Aspekte der Mentorik-Fähigkeit: moralische Diskursfähigkeit etc.).
		<i>Vortrag mit Aussprache:</i> Mentorik - Ziele, Methoden, Evaluation
		<i>Aufgaben:</i> a) Lern-Tandems bilden; b) Selbstevaluation planen (Lerntagebuch, Arbeitsmappen/Portfolio, Video).
2.	Pädagogische Grenzsituation	Übung oder Vorführung: Dilemma-Diskussion
		Reflexion und Aufgabe: Beobachtung eines Videos mit Dilemma-Diskussion anhand eines Leitfadens.
3.	Supervision als wechselseitiger Lernprozess	Vortrag und Workshop zum Thema entwicklungsorientierte, klinische Supervision nach Reiman und Thies-Sprinthall
		<i>Hausarbeit:</i> Wechselseitige Lehrerbeobachtung (Peer-Supervision) zu einer innovativen Unterrichtsmethode (z.B. Wartezeitregel).
4.	Moralische Urteils- und Diskursfähigkeit	Vortrag: Die Definition, Bedeutung und Entwicklung von moralisch-demokratischen Fähigkeiten.
		Reflexion und Vorbereitung einer Dilemma-Diskussion durch Kursteilnehmer
5.	Supervision, Vertiefung	Vorführung eines “klinischen Zirkels” anhand der Hausaufgaben Reflexion
6.	Moralische Urteils- und Diskursfähigkeit, Übung	Durchführung einer Dilemmadiskussion in einer Schulklasse
		Nachbesprechung mit allen Seminarteilnehmern und den Lehrern, die sich die Stunde ansahen.
		<i>Begleit-Evaluation:</i> Nacherhebung (Subjektive Evaluation, Kompetenzmessung, etc.)
7.	Bilanz der Kursteilnehmer	Vortrag: Bewertung des Kurses durch die Teilnehmer. Schluss-erhebung für die Kursevaluation.

Dieser Plan wird selbstverständlich den Bedürfnissen eines Kurses angepasst und mit anderen Elementen angereichert werden. Als wichtig für die Entwicklung eines guten Lernklimas in der Kursgruppe hat sich das Element “Pädagogische Grenzsituation / Dilemmadiskussion” erwiesen, auch wenn dies den Kursteilnehmern anfangs nicht sofort einsichtig war (siehe oben im Text die Ausführungen zur Bedeutung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit für die Lernfähigkeit).

Empfehlungen für die einzelnen Module

1. Modul: Einführung
2. Modul: Pädagogische Grenzsituation / Dilemma-Diskussion
3. Modul: Entwicklungsorientierte Supervision
4. Modul: Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen (Quer-Modul)
5. Modul: Begleit-Evaluation und Zertifizierung (Quer-Modul)

Hinweis:

Dieser Teil vertieft einige Themen, lässt andere aber rudimentär. Eine umfassendere Publikation, in denen alle Teile weiter ausgearbeitet werden, ist in Vorbereitung. Beachten Sie dafür bitte die Webseite:

<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral>

Mentorik

Ein gemeinsames Fortbildungsseminar und Übung
für Gymnasiallehrer und Lehramtsstudierende

1. Tag: Einführung

- a. Begrüßung
- b. Basiserhebung für die Kursevaluation
- c. Gemeinsame Zielerarbeitung: Wie sieht die ideale Ausbildung der Praktikanten aus?
- d. Vortrag: Die Bedeutung des "Praxissemesters" für die Lehrerbildung, die Schule und die pädagogischen Wissenschaften

Pause

- e. Gemeinsame Zielerarbeitung: Welche Ausbildung benötigt ein Ausbildungslehrer / Mentor?
- f. Vortrag: Überblick über die Ziele und Methoden der gemeinsamen Seminar-Übung
- g. Aussprache

Erwartete Freuden und Sorgen als Ausbildungslehrer³⁵

Freuden	Sorgen
JungkollegInnen sind spontaner, einfallsreicher, bekommen vom Seminar viele Anregungen mit. Können davon profitieren. Mein Unterricht wird später auch kritisiert. Besondere Fähigkeiten: Körpersprache beurteilen.	Nichtgeeigneten Personen dezent abzuraten. Bewertung, Charakterisierung und Benotung abzugeben. Verantwortung richtiger Beratung, reicht das für die Prüfungslehrproben aus, Beurteilung "schlechter Kollegen", die einem Referendar nichts beibringen können/wollen, Unbelehrbarkeit "älterer" Kollegen, schlechter Ausbildungslehrer bekommt Referendar.
Austausch über SchülerInnen, Unterrichtsinhalte und -methoden, junge LehrerInnen als GesprächspartnerInnen, gemeinsame Projekte, eigene Erfahrungen mitzugeben, Impulse und Rückmeldung von außen bekommen.	Probleme mit scheinbaren Selbstverständlichkeiten (z.B. Pünktlichkeit), Unklarheit der Rolle der Ausbildungslehrerin im Kollegium, Nicht-Akzeptanz der Bedeutung dieser Ausbildung im Kollegium bzw. bei der Schulleitung, eigene Ungeduld, eigener Anspruch, genug eigene Offenheit?, zu hohe Arbeitsbelastung, Was tun bei "Chemie"-Problemen [wenn sich Ausbildungslehrer und Praktikanten bzw- Mentorlehrer nicht verstehen; GL] ?
Primär auf nichts; ich erwarte, dass die Freude unvorbereitet/spontan auftritt, Kommunikation, Reflexion, Rechenschaft über pädagogisch/methodische Entscheidungen, meine Lieblingsbeschäftigung: Konzentration auf das Individuum, das mir gegenüber sitzt.	Der Aufgabe nicht gerecht zu werden, wenn ich anderweitig unter Stress stehe, mit Schlimmeren zurechtzukommen, wirklich Unbegabte behutsam von ihrem Plan abzubringen, evtl. meine Schwäche: technokratisch-strukturierten Unterricht zu propagieren oder gar vorzuführen (aber da kann man ja auf entsprechende Kolleg(innen) verweisen: Ausbildungslehrer(innen) vermitteln ja nur.
Ich unterrichte gerne (das Sujet ist zweitrangig, Abwechslung belebt). Ich habe ein Auge für den Kern einer Problematik- aber nicht von oben herab. Kontakt mit jungen Leuten hilft gegen Verkalkung ...	Im Kollegium sind nur wenige bereit, Referendar(innen) auszubilden; einige davon "benutzen" sie auch nur zum Stundenabwälzen: Ich sehe nicht, wie die Bereitschaft geweckt werden soll, sich der Praktikant(innen)en anzunehmen, die sind nämlich noch unfertiger und selbstverständlich auch unwissender. Die Abwehrhaltung ist schon heute erkennbar!

³⁵ In der folgenden Tabelle entspricht jede Zeile einer befragten Person.

Freuden	Sorgen
Kontakt mit jungen Leuten, die – hoffentlich – mit Begeisterung, Schwung, neuen Ideen kommen, die noch nicht in der Lehrer-Rolle gefangen sind. Miterleben, wie sie erste “Gehversuche” unternehmen und dabei Freude finden, evtl. schon gewisse Fortschritte erzielen, Mut machen, gemeinsam planen.	Beurteilungen abzugeben, besonders wenn negativ. Wenn ich den Eindruck habe, dass jemand für den Lehrerberuf ungeeignet ist, soll ich ihm/ihr das deutlich sagen? Wenn ja, wie? Darf ich mir ein solches (evtl. “vernichtendes”) Urteil überhaupt anmaßen? KollegInnen, die Hospitationen “abblocken”, Praktikant(innen)en “landen” bei A 15ern, die ich für ungeeignet/inkompetent halte.
Austausch über den neuesten Stand im wissenschaftlichen Bereich, neues Ausprobieren (Methoden), Gesprächspartner, der dieselben Situationen erlebt hat, Bewertung, Suche nach besseren Möglichkeiten, Anforderungen, verschiedene Unterrichtsmethoden zeigen, Organisation des Unterrichts (Grob-Feinplanung etc.), angemessenes Verhalten gegenüber Schülern zeigen.	Organisation der Hospitationen, Mängel bei meiner Beobachtung, Schwächen und Stärken der Studenten richtig analysieren und entsprechende Ratschläge geben.
Austausch von Meinungen zwischen “Jung” und “Alt”!, Selbstgemachte Erfahrungen den jungen Kollegen weiterzugeben und darauf achten, dass der persönliche Stil der Lehramtsstudierenden nicht verwässert wird, d.h. Eigenarten, die sich nicht störend auswirken, sollen beibehalten werden.	Schwierigkeit, den Lehramtsstudierenden in <u>sehr kurzer Zeit</u> dies und jenes zu vermitteln, dass sie sich erfolgreich gegen Mitbewerber durchsetzen, ohne auf die persönliche Eigenart groß eingehen zu können, angepasste Lehramtsstudierende, am Erfolg orientiert.
Jungen Menschen die Komplexität von Schule zeigen zu können, ihre persönlichen Stärken und Schwächen herausarbeiten und dem Schulalltag gegenüberstellen, selbst immer wieder neue Erfahrungen machen zu dürfen und weiterzukommen.	Besprechung und Bewertung von Unterrichtsbeobachtungen anderer Kollegen! Wie reagieren Kollegen auf Kritik, wie leidet darunter die Kooperationsbereitschaft, die dringend nötig ist?, wie groß wird die tatsächliche Arbeitsbelastung (wir sollen laut Schulleiter dann die Betreuung der Referendare gleich mit übernehmen – natürlich ohne entsprechenden Ausgleich!)

Freuden	Sorgen
Am meisten würde ich mich auf die persönlichen Beratungsgespräche freuen und die Möglichkeit, an mir selbst weiterarbeiten zu können und zu müssen; besondere Fähigkeiten und Interessen: psychologisches Einfühlungsvermögen, erfahrener Blick für Methodik des Unterrichts; Austausch und Anregung, statt Routine und unkritische Haltung sich selbst gegenüber.	Selbst hinter meinen Erwartungen und Postulaten weit zurückbleiben zu müssen, harte oder bittere Wahrheiten in der Beratung/ Beurteilung sagen zu müssen (Praktikumsbericht), mangelnde Bereitwilligkeit bei Kolleginnen und Kollegen, wenn es um Hospitation und Beratung geht, Organisation (macht mir keinen Spaß): Schulaufbau, Schulrecht, Termine und technische Koordination, Angst vor <u>zu</u> viel Arbeit.
Fähigkeit der Sympathie = wohlwollendes Einfühlungsvermögen, Fähigkeit der differenzierten Wahrnehmung, Fähigkeit der konstruktiven Kritik, Fähigkeit der positiven Verstärkung lehrerspezifischer Begabung	Zeitlicher Aufwand, Organisation und Kooperation mit Kollegen zur Unterrichtsbeobachtung, mangelnde Qualifikation von Lehramtsstudierenden für den Lehrerberuf, fehlende theoretische Unterweisung der Studenten. Diese ist aber eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Praxis (Theorie der Didaktik).
Aufgabe, anderen zuzusehen, nicht nur eigenen Unterricht zu halten. Umgang mit jungen "Fachkollegen", Beraten in Punkto Berufsfindung, gute Definitionsstrategie, Beobachtungshaltung und Beratung/Beurteilung, was beständig mehr Aufwand zu Hause bedeutet.	Wird man jeder einzelnen Person gerecht? Kann man in so kurzer Zeit vermitteln, was an Päd./Didaktik/Methodik gebraucht wird? Schließlich kommen die Studentinnen ganz unbeleckt aus ihrem wissenschaftlichen Studium, haben nur Erfahrung aus eigener Schulzeit, die noch nicht weit genug weg ist, großer Zeitaufwand in Schule und zu Hause, wie integriere ich meine KollegInnen, manche lehnen schon jetzt die Betreuung von Referendar/innen ab!
Kontakt/Austausch mit jüngeren Menschen; Wieder mehr Kontakt zur Theorie von Unterricht, Verbesserung von eigenem Unterricht; Wissen und eigene Erfahrungen weitergeben, mehr feed-back, jung bleiben, Spaß an Methodik und Didaktik, Kommunikationsfähigkeit, gewisse Lockerheit, Empathie	Bewertung, Beratung von "schlechten/ungeeigneten" PraktikantInnen, Beratung von mir unsympathischen Studentinnen, zu wenig Erfahrung mit neuen Unterrichtsformen, Ablehnung von Kollegen, die die Studenten nicht im Unterricht haben wollen, Präsenz im Unterricht von anderen Kollegen, Gespräche in zu kurzer Zeit unter ungenügenden Bedingungen führen.

Freuden	Sorgen
Junge Leute mit frischen Uni-Erfahrungen, Organisationserfahrungen einbringen.	Finden der Lehrkräfte, die LAS nehmen; Gespräch mit Kollegen, Zeitfaktor, Beurteilung und Beratung der LAS, besonders bei “Unfähigkeit”, Unterscheidung-Modetrends und langfristig brauchbare Entwicklungen und neue Medien.

Mentorik

Ein gemeinsames Fortbildungsseminar und Übung
für Gymnasiallehrer und Lehramtsstudierende

2. Tag: Erfahrung einer pädagogisch-didaktischen Grenzsituation (Dilemma-Diskussion)

- a. Gemeinsame Reflexion
Pause
- b. Vortrag: Moralisch-demokratische Fähigkeiten sind lehrbar!
- c. Aufgaben: Beobachtung einer Dilemma-Diskussion bei Schülern;
pädagogisch-didaktische Analyse zusammen mit Tandem-Partner;
Dilemma-Themen sammeln

Vorbemerkung

Um eine pädagogische Grenzsituation zu erfahren und zu sehen, wie man sie methodisch behandeln und für die soziale Entwicklung fruchtbar machen kann, wurde am zweiten Seminartag eine sogenannte Moralische Dilemma-Diskussion durchgeführt. Ablauf und Ergebnis nachfolgend erläutert. Weitere Hinweise auf diese Methode finden sich auf der Web-Seite:

www.uni-konstanz.de/ag-moral/edu/dildisk.htm .

Dilemma-Diskussionen

(Zusammengefasst von Daniela Mall und Sabine Vetter)

In unserem Vortrag wollen wir Ihnen die Methode der Dilemma-Diskussion vorstellen, d. h. ·ihre Definition und Zielsetzung,

- ihre Durchführung und Einsatzmöglichkeiten
- der Nachweis ihrer Effektivität

1. Definition und Zielsetzung

Eine Dilemma-Diskussion hat eine Situation zur Grundlage, in welcher eine Person sich zwischen zwei Möglichkeiten entscheiden muss, wobei für jede Entscheidung gewichtige Argumente sprechen. Die Dilemma-Diskussion soll einerseits die moralische Urteilkraft, andererseits demokratische Grundfähigkeiten fördern. Moralische Urteilkraft bedeutet, dass jemand seine Entscheidung an moralischen Prinzipien ausrichtet – anstatt, wie so oft, seine Meinung von der eines Freundes, dem Druck der Mehrheit oder einer gegenwärtigen Stimmung abhängig zu machen. Zu den demokratischen Grundfähigkeiten gehören:

- die Darlegung und Verteidigung der eigenen Position,
- Toleranz , Respekt und Verständnis gegenüber der Meinung Andersdenkender,
- die Bereitschaft, Kompromisse einzugehen aus der Einsicht heraus, dass beide Standpunkte ihre moralische Berechtigung haben.

2. Durchführung (Gesamtdauer ca. 60 – 90 Minuten)

Einführung in das Dilemma (ca. 15 Minuten):

Der Lehrer legt zunächst mit Hilfe eines Textes oder in einem kurzen Vortrag die Dilemma-Situation dar. Sie kann fiktiv oder real sein und die Bereiche Recht, Gewissen, Menschenwürde, Wissenschaft oder persönliche Beziehungen betreffen. Die Dilemma-Diskussion eignet sich somit

für den Fachunterricht und die Bewältigung von entsprechenden Problemen, die in einer Klasse auftauchen. Nun einige Beispielthemen:

- Baby oder Beruf? (für Schüler ab Klasse 10)
- Todesstrafe ja oder nein?
- Mein Freund hat einem Klassenkameraden Geld aus der Tasche genommen und will sich trotz meines Zuredens nicht melden. Soll ich schweigen oder sagen, dass er es war? (ab Klasse 5)

Probeabstimmung und ggf. Modifizierung der Problemstellung (ca. 15 Minuten):

Bei der Probeabstimmung muss sich jeder für eine der beiden Positionen entscheiden; Enthaltungen sind unzulässig. Sollte sich herausstellen, dass eine Meinung nur von wenigen vertreten wird, ist es für die nachfolgende Diskussion ratsam, dass der Lehrer die Problemstellung so abändert, dass bei einer weiteren Abstimmung beide Positionen etwa gleich stark vertreten werden.

Argumente sammeln in Kleingruppen (ca. 15 Minuten):

Die beiden Lager werden getrennt und bilden ihrerseits Untergruppen von 3-4 Schülern, um Argumente für ihre Position zu sammeln.

Diskussion von Pro und Contra im Plenum (ca. 30 Minuten):

Die beiden Parteien setzen sich einander gegenüber und werden zunächst über die Diskussionsregeln informiert:

- Keine persönlichen Angriffe oder Beurteilungen
- Argumentaustausch der Pro- und Contra-Gruppe im Ping-Pong-System, d. h. wenn eine Gruppe ein Argument vorgebracht hat, folgt darauf die Entgegnung von der anderen Partei.
- Wenn ein Argument vorgetragen wurde, melden sich von der Gegenseite die Schüler, die darauf entgegnen wollen. Einem von ihnen erteilt der Sprecher der ersten Gruppe das Wort. Durch das Aufrufen wird die Aufmerksamkeit des Sprechers von der eigenen Argumentation weg und hin zur Position der Gegenseite gelenkt.
- Es wird noch darauf hingewiesen, sich kurz zu fassen. Eine Aufzählung mehrerer Argumente würde nämlich dazu führen, dass diese von der Gegenseite nicht vollständig aufgenommen werden könnten. Außerdem entstünde der Eindruck, das einzelne Argument sei zu schwach, um die Gegenseite zu überzeugen. Der Lehrer übernimmt in dieser Phase die Rolle des Moderators, der auf die Einhaltung der Diskussionsregeln achtet, und er hält die vorgebrachten Argumente an der Tafel oder auf Folie fest. Wenn er feststellt, dass die Schüler keine wesentlich neuen Argumente mehr nennen, beendet er die Diskussionsrunde.
- Bewertung der Argumente der Gegenseite in den Kleingruppen (ca. 5 Minuten): Die Schüler setzen sich erneut in ihren Kleingruppen zusammen und erörtern, welche Argumente für die Gegenposition ihnen am gewichtigsten erscheinen. Mit dieser Bewertung wird eine weitere intensive Auseinandersetzung mit der Sichtweise der anderen Seite bezweckt.

- Bericht über das Ergebnis der Kleingruppendiskussion im Plenum (ca. 5 Minuten):
- Erneute Abstimmung über das Dilemma (ca. 5 Minuten):
Meta-Diskussion (ca. 5 Minuten): Der Lehrer spricht mit der Klasse über ihre Empfindungen während der Diskussion und darüber, welche neuen Erfahrungen sie dabei gemacht haben.

Um uns diese Methode näher zu bringen, führte Herr Lind mit uns eine Dilemma-Diskussion durch. Ursprünglich wurden wir vor die Entscheidung gestellt, ob wir als Richter die Folterung einer Terroristin erlauben würden, um sie zur Aussage über ein bevorstehendes Attentat zu zwingen und so den Tod vieler Menschen zu verhindern. Übrigens beruht dieser Fall auf einer wahren Begebenheit. Da die Probeabstimmung eine einmütige Ablehnung der Folter ergab, wurde das Thema in Anlehnung an einen von einem Teilnehmer gezogenen Vergleich neu formuliert. Es lautete nun: „Finden Sie es richtig, dass die NATO Jugoslawien bombardiert hat?“

Den Inhalt der Diskussion übergehen wir hier und konzentrieren uns auf die Meta-Diskussion.³⁶ An dieser Stelle erklärte uns Herr Prof. Dr. Lind den Sinn der Diskussionsregeln, da diese von einigen Teilnehmern aus Unkenntnis über ihren Zweck nicht eingehalten worden waren. Außerdem gab er uns noch Tipps, die zum Gelingen einer Dilemma-Diskussion beitragen, z. B.

1. Je gründlicher der Lehrer die Stunde vorbereitet, desto weniger greift er in die Diskussion ein, weil ihm dann weniger Unvorhergesehenes, das ihn verunsichert, begegnet.
2. Die Fragestellung sollte auch modifiziert werden oder die Diskussion gar abgebrochen werden, wenn das Thema die Schüler nicht oder zu stark berührt.

Dilemma-Diskussionen

Überblick über den Ablauf

Dauer der Durchführung: ca. 60 – 90 Minuten

1. Einführung in das Dilemma (ca. 15 Minuten)
2. Probeabstimmung und ggf. Modifizierung der Problemstellung (ca. 5 Minuten)
3. Argumente sammeln in Kleingruppen (ca. 5 - 10 Minuten)
4. Diskussion von Pro und Contra im Plenum (ca. 30 Minuten)
5. Bewertung der Argumente der Gegenseite in den Kleingruppen (ca. 5-10 Minuten)
6. Bericht über das Ergebnis der Kleingruppendiskussion im Plenum (ca. 5-15 Minuten)
7. Erneute Abstimmung über das Dilemma (ca. 2 Minuten)
8. Meta-Diskussion (ca. 5-10 Minuten)

³⁶ Der Inhalt des Dilemmas kann auf der Webseite eingesehen werden: www.uni-konstanz.de/ag-moral/edu/dildisk.htm

3. Nachweis der Effektivität

Werden über einen längeren Zeitraum in einer Klasse Dilemma-Diskussionen durchgeführt, kann man mit der folgenden Methode feststellen, dass sie tatsächlich zur Erreichung der eingangs genannten Zielsetzungen beitragen. Vor Beginn der Dilemma-Diskussionen erhält jeder Schüler einen Fragebogen mit der Darstellung eines Dilemmas. Der Schüler soll zu dieser Frage Stellung nehmen, sowie einige Argumente bewerten, die bei der Entscheidungsfindung relevant sein können. Dazu steht ihm eine siebenteilige Skala zur Verfügung, die von völliger Zustimmung bis zu entschiedener Ablehnung eines Argumentes reicht. Wenig tolerante Schüler lehnen die Gegenargumente zur eigenen Position stärker ab als tolerante. Wenn man nun nach mehreren Dilemma-Diskussionen denselben Vorgang wiederholt, kann man erkennen, dass nun die Gegenargumente weniger negativ beurteilt werden.

Bericht über eine Dilemma-Diskussion (2. Durchgang)

Christine Schepkowski, Lehrerin

Im Rahmen des Seminars Mentorik unter der Leitung von Professor Lind fand am Freitag, den 14. Juli, als praktische Übung eine zweistündige sogenannte Dilemmadiskussion mit den Schülern der Kl. 10d (KMG) statt. Nach Lind ist die Diskussion eines moralischen Dilemmas eine sehr leistungsfähige Methode zur Förderung moralischer Kompetenz bei Heranwachsenden, wobei selbstverständlich moralisches Lernen mehr als nur dieser Methode bedarf.

Das moralische Dilemma beschreibt eine Situation, in der mindestens zwei moralische Prinzipien miteinander – oder sogar mit sich selbst – in Konflikt geraten, indem sie dem Handelnden zwei völlig entgegengesetzte Handlungen vorschreiben. Das Thema, das von den Psychologiestudenten Frau Stach und Herr Norz ausgearbeitet wurde, stellte die Schüler vor folgendes Problem: Michaels bester Freund ist Jürgen. Weil sein Vater schwer krank wurde, brach Jürgen die Schule ab, um als Fahrer zu arbeiten und die Familie finanziell zu unterstützen. Auf einer Party hatten sie beide zu viel getrunken, doch Jürgen wollte noch nach Hause fahren. Als er auf der Landstraße eine Linkskurve schneidet, kommt ihnen ein Auto entgegen. Die Fahrerin des Wagens versucht noch auszuweichen, aber die beiden Autos streifen sich und sie kommt von der Fahrbahn ab. Michael drängt Jürgen anzuhalten, um nach der Frau zu sehen, aber der hört nicht auf ihn. Am nächsten Morgen hört Michael im Radio, dass die Beifahrerin des anderen Autos in Lebensgefahr schwebt und die Polizei nach Zeugen sucht und nach dem in den Unfall verwickelten PKW fahndet. Soll Michael sich bei der Polizei melden? Nachdem die Schüler mit dem Sachverhalt vertraut gemacht worden waren, wurden sie zu einer Stellungnahme und Entscheidung in diesem Konflikt aufgefordert. Überraschenderweise entschieden sich fünf Schüler dafür, dass Michael sich nicht bei der Polizei melden sollte, um seinen Freund und dessen Familie zu schützen, während die verbleibenden 20 Schüler der Klasse es für Michaels moralische Pflicht hielten, die Tat anzuzeigen, da Freundschaft nicht über dem Gesetz stehen dürfe. In der sich anschließenden heftigen und interessanten Diskussion des Dilemmas zwischen der Pro- und Contragruppe wurde allen Beteiligten klar, wie schwer es ist, zuzuhören und andere, von der eigenen Meinung abweichende Standpunkte zu akzeptieren. Bei der zweiten Abstimmung hatte ein Schüler seine Meinung zugunsten der Fünfer-Gruppe geändert. In der Abschlussbesprechung unter der Fragestellung nach dem Lernziel dieser Stunde kamen von den Schülern selbst erstaunlich reflektierte Beiträge im Sinne der oben formulierten Zielsetzung von Dilemma-Diskussionen.

Die hospitierenden Lehrer, darunter auch eine Erziehungswissenschaftlerin aus Mexiko³⁷, ebenso wie Professor Lind waren der Meinung, dass neben der Methode die sehr engagierte und überzeugende Durchführung der Stunde durch Frau Stach und Herrn Norz zum Gelingen dieser Unterrichtseinheit beigetragen hat.

³⁷ Es handelte sich um Prof. Cristina Moreno von der Universität von Monterrey, die sich im Rahmen der Forschungsk Kooperation mit dem Berichtersteller gerade in Konstanz aufhielt.

Bericht über die Dilemmadiskussion (2. Durchgang)

Sabrina Pagonakis, Lehramtsstudentin aus Griechenland (Erasmus-Programm)

[. . .] Die Dilemma-Diskussion im Karl-Maybach-Gymnasium in Friedrichshafen war dann aber umso erfolgreicher. Sie wurde von zwei Studenten (Kursteilnehmern) durchgeführt. Das Thema, das sich die beiden ausgesucht hatten, betrifft heutzutage jeden Jugendlichen. Wenn man bedenkt, dass sie noch nie eine Lehrveranstaltung gemacht haben, kann man wirklich sagen, dass die Diskussion sehr professionell ablief. Beide wirkten ruhig und gelassen. Schon in den ersten 15 Minuten fanden alle Schüler Gehör und beteiligten sich aktiv an der Diskussion. Was sehr gut klappte war die Gruppenbildung für die Pro und Contra-Argumente. Obwohl eine der Gruppen zahlenmäßig kleiner war, wirkten ihre Argumente den anderen gegenüber sehr glaubwürdig. Miriam und Heinrich benutzten die Methode der "Wait Time" von Prof. Dr. Alan Reiman. Wichtig war vor allen Dingen, dass die beiden Studenten eine sehr freundliche Art hatten. Didaktisch sehr wertvoll war, dass sie die Schüler am Ende nochmals nach ihrer Meinung gefragt haben. Die Nachkonferenz bewies, dass Schüler und Studenten viel Spaß an dieser Diskussion fanden. [. . .] Was mich persönlich sehr beeindruckte waren die Dilemma-Diskussionen in den Schulen. [. . .]

Bericht über die Dilemmadiskussion (2. Durchgang)

Theano Petridou, Lehramtsstudentin aus Griechenland (Erasmus-Programm)

[. . .] Am 18.5.2000 und 14.7.2000 haben wir uns in der Praxis mit [. . .] der Methode der sog. "Dilemma Diskussion" (Dauer 80-100 Minuten) beschäftigt. [. . .] Am 14.7.2000 haben wir ein Gymnasium in Friedrichshafen besucht. Zwei unserer Mitstudenten haben die Dilemma Diskussion durchgeführt. Das Thema war "Michael's Problem" und zwar ob er seinen Freund, der eine Frau verletzt hatte [. . .], bei der Polizei anzeigen sollte. Die Schüler mussten [. . .] die Argumente beurteilen. Eine Vor- und Nach- Konferenz fand auch diesmal statt.

Was ich wichtig und gut an "Dilemma Diskussionen" finde ist, dass die Schüler ihr Denken fokussieren können. Sie lernen, wie sie Argumente in eine richtige Reihenfolge bringen können und wie sie diese Argumente überzeugend formulieren können. Außerdem lernen sie, die vorgetragenen Argumente nicht an ihren subjektiven Empfindungen zu messen und auch Beiträge zu respektieren, die eine gegensätzliche Meinung äußern. Sie zeigen Respekt für den "Gegner" und dürfen diesen auch von ihm erwarten. Durch die "moralische Dilemma Diskussion" entwickeln die Schüler ihre moralischen und demokratischen Fähigkeiten. So werden sie besser auf die Gesellschaft vorbereitet und lernen, mit solchen Situationen besser zurechtzukommen.

Die Methode ist aber nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Lehrer hilfreich. Der Lehrer lernt, seine Aufmerksamkeit möglichst gleichmäßig auf alle Schüler zu richten und nicht nur die "guten Schüler" zu Wort kommen zu lassen. Manchmal kann es nämlich vorkommen, so, wie wir im Gymnasium in Friedrichshafen gesehen haben, dass "schwächere Schüler" die Chance und die Zeit finden, ihre Meinung zu sagen. Der Lehrer kann so die versteckten Fähigkeiten seines Schüler entdecken.

Bilder von der Dilemma-Diskussion am Karl-Maybach-Gymnasium, Friedrichshafen



Kurs-TeilnehmerInnen und LehrerIn

Von links: Herr Norz, Frau Stach (beide Studierende in Psychologie), Herr Lind, Frau Schepkowski (Lehrerin), Frau Pagonakis (Lehramtsstudentin), Herr Nesges (-Lehrer), Frau Petridou (Lehramtsstudentin), Fachlehrerin.



Herr Heinrich Norz und Frau Miriam Stach, die Leiter der Dilemma-Diskussion.



Schüler und Schülerinnen während der Diskussion.



SchülerInnen während der Beantwortung des Kurzfragebogens zum Dilemma.

Mentorik

Ein gemeinsames Fortbildungsseminar und Übung
für Gymnasiallehrer und Lehramtsstudierende

3. Tag: Unterstützung und Herausforderung

Optimierung der Lehr-Lernbedingungen zur Verbindung von Stoffkanon und individueller Lernmotivation

- a. „Meine Schüler sind oft nicht aufmerksam“ (Erarbeitung des Problems)
- b. Unterstützung und Herausforderung - oder wie man von möglichst vielen Schülern möglichst lange optimale Aufmerksamkeit und Lernmotivation erhält

Pause

- c. Beobachtung und Reflexion: Dilemma-Diskussion
 - i. Video-Ausschnitt von der Diskussion
 - ii. Beobachtung
- d. Hausaufgaben: Peer-Supervision
- e. Verschiedenes (Arbeits-Tandems bilden, Kurskritik)

Wie erreicht man mehr Aufmerksamkeit?

Die Herstellung eines möglichst hohen, über den gesamten Unterrichtsverlauf gleichbleibenden Aufmerksamkeitsniveaus gilt als das Ideal eines guten Unterrichts. Nur wenn die Schüler aufmerksam sind, können sie die Informationen aufnehmen, die vom Lehrer/ von der Lehrerin dargeboten oder organisiert werden. Von diesem Ideal ist die Unterrichtsrealität oft weit entfernt. Mangelhafte Aufmerksamkeit gilt unter Lehrern als eines der Hauptprobleme. Dem Erstautor wurden typische Aufmerksamkeitsraten zwischen 10% und 50% berichtet.

Ein Grund liegt darin, dass der Unterricht zu wenig Rücksicht auf die unterschiedlichen Lernstile und Lerngeschwindigkeiten nimmt. Natürlich kann man im Unterricht mit ca. 30 Schülern nicht auf jeden individuell eingehen. Aber es gibt Methoden und Tricks, die negativen Auswirkungen dieser Unterschiede auf das Lernen der Schüler aufzufangen. Diese orientieren sich z.T. an dramaturgischen Einsichten, die darauf zielen, ein heterogenes Publikum gleichmäßig in den Bann zu ziehen.

Die zwei wesentlichen Komponenten dieser Methoden sind *Unterstützung* und *Herausforderung*, die sich auf verschiedenen Ebenen abwechseln. Unter *Unterstützung* verstehen wir alle Maßnahmen im Unterricht, die dem Schüler helfen, etwas zu verstehen und zu bewältigen: Vortrag, Vorführung, Erklärung, Zeit lassen zum Nachdenken, Lob aussprechen, helfende Argumente, usw. Unter *Herausforderung* verstehen wir alle Maßnahmen, die den Schüler veranlassen, sich anzustrengen, eine Antwort oder Lösung zu finden, sich seiner Sache unsicher zu werden, ihn unter Zeitdruck bringen, sowie Tadel, Fehlernachweis, Konfrontation mit Gegenargumenten usw. Die meisten dieser Maßnahmen stellen natürlich nicht Unterstützung oder Herausforderung in Reinform dar, sondern stets eine Mischung aus beidem, wobei das eine oder das andere überwiegt. Auch ist zu bedenken, dass das Mischverhältnis nicht für alle Schüler einer Klasse immer das Gleiche ist. Zum Beispiel kann Tadel, wenn der Schüler sich gegen den Lehrer profilieren will, von ihm auch als "Unterstützung" angesehen werden.

Um eine optimale Aufmerksamkeit zu erreichen, sollten sich beide Phasen während einer Unterrichtsstunde ungefähr alle 10 Minuten abwechseln (10 Minuten unterstützende Phase, 10 Minuten herausfordernde Phase, usw.). Dabei sollte der Lehrer/die Lehrerin seine/ihre Klasse genau im Auge behalten. Wenn die Aufmerksamkeit der Schüler abzufallen beginnt, sollte baldmöglichst zur anderen Phase übergegangen werden, auch wenn die zehn Minuten noch nicht um sind. Umgekehrt sollte man auch keine Phase nach zehn Minuten beenden, wenn die Aufmerksamkeit der meisten Schüler noch hoch oder gar noch ansteigend ist.

Ein gutes Beispiel ist der Einsatz von Kleingruppen (3 - 4 Schüler), die für ca. 10 Minuten gemeinsam die Lösung einer mathematischen Aufgabe bearbeiten sollen. Wenn die meisten Gruppen die Aufgabe schon nach 5 Minuten gelöst haben, sollte man sie nicht zwingen, zehn Minuten auszuharren. Ähnliche Zyklen der Unterstützung und Herausforderung können auch im Micro-Bereich angesiedelt werden, wie dies z.B. bei der so genannten *Wait-time*-Regel der Fall ist. Diese Regel verlangt, dass die Lehrerin/der Lehrer immer 2 bis 3 Sekunden vor und nach seinen eigenen Beiträgen wartet, bevor er auf Schüler antwortet bzw. bevor ein Schüler auf ihn

antwortet. Wie die Berichte der Kursteilnehmer zeigen, steigt hierdurch die Aufmerksamkeitsrate in der Regel enorm an.

Aufgabe: Unterstützung und Herausforderung

1. Lassen Sie bitte von einem Kollegen oder Kollegin in einer Unterrichtsstunde beobachten, wie aufmerksam Ihre SchülerInnen sind und wie sich diese Aufmerksamkeit im Verlauf der Stunde verändert.
2. Lassen Sie bitte zusätzlich noch beobachten, wie sich die Aufmerksamkeit der SchülerInnen in Abhängigkeit von Phasen der Unterstützung und Herausforderung ändert; welche Phase mehr und welche weniger Aufmerksamkeit erzeugt und wie das Verhältnis beider Phasen oder ihr Wechsel zur Aufmerksamkeitssteigerung oder -minderung beitragen. Sie bzw. KollegIn kann dazu das unten stehende Schema benutzen.
3. Vergleichen Sie in einem anschließenden Gespräch Ihre eigenen Wahrnehmungen mit den Beobachtungen Ihrer Kollegin bzw. Ihres Kollegen.

Beobachtung von Aufmerksamkeit in Abhängigkeit
von Phasen der Unterstützung und Herausforderung

Uhr	U+H*	Methode	Wirkung
9.20	U	Beispiel: Begrüßung: „Guten Tag. Ah, einige sind noch nicht ganz so weit. Wir warten noch einen Moment.“	3 anderweitig beschäftigte Schüler wenden sich der Lehrerin zu

*Schlüssel: U = Unterstützung, H = Herausforderung

Hausaufgaben / Berichte

Beobachtung der Aufmerksamkeit der Schüler in Abhängigkeit von Phasen der Unterstützung und Herausforderung

Frau Vetter:

1. Faktoren für Aufmerksamkeit
 - Aufrufverhalten
 - Wer etwas sagt. Der Lehrer hat mehr Aufmerksamkeit
 - Wer fühlt sich angesprochen? Alle oder nur wenige
2. Niveau der Aufmerksamkeit
 - Man ist ein schlechter Beobachter

Frau Franz-Lang:

- Ich habe mich stärker selbst beobachtet.
- Ich habe Unterstützung und Herausforderung bewusster eingesetzt.

Herr Jünger

- Man muss zwischen verschiedenen Formen der Aufmerksamkeit unterscheiden.
- Die Aufmerksamkeit sank selten unter 2/3.
- Bei Schüler-Reden sank die Aufmerksamkeit sofort.

Herr Große

- Aufgabe: Kurzfilm 8 min. ins Heft übertragen, aber nur das Wesentliche
- Bei Wiederholung ging die Aufmerksamkeit scharf nach unten.

Herr Müller:

- Das kann ich bestätigen, wenn Schüler reden, lässt die Aufmerksamkeit nach.

Herr Kayser:

- Die ständige Bewährung durch den Lehrer ist Teil des Problems; mehr Interaktion unter den Schülern fördern.

Herr Frommer:

- Aufmerksamkeit fällt ab aus
 1. Egozentrismus
 2. Stoff nicht im Zentrum

Herr Czechowsky:

- Bei Schülervortrag lässt die Aufmerksamkeit immer nach.

Einzelberichte

Aufgabe: Kollegiale Supervision in Mathematik

Lehrer: Maier (Name geändert)

Beobachterin: Frau Tichavsky

1. Beobachtung: Die 2-Sekunden-Regel hat nicht immer geklappt, weil
 - a) der Lehrer sie vergessen hatte
 - b) sie nicht einhalten wollte, um sich in die Unterhaltung von Schülern einzuschalten
 - c) der Lehrer mehrere Fragen hintereinander stellte, um die Frage zu präzisieren.

Wirkung bei c und b: Verwirrung

Wirkung bei Einhaltung der Regel: mehr Aufmerksamkeit. Bei noch längerem Warten entspannen sich schwächere Schüler.

Bewertung: Blickkontakt wird positiv aufgenommen, kann aber von Seiten des Lehrers nicht immer aufrechterhalten werden, da er unaufmerksame Schüler auch noch im Blick behalten will. Unruhe entsteht bei zu langem Zuhören des Lehrers, was auch von der Klasse gegenüber einem Schüler veranlagt wird. Je weniger die Akzeptanz der Klasse gegenüber dem Fragenden, desto größer die Unruhe (Beziehungsebene). Ob aktives Zuhören vorlag, übermittelt der Lehrer auch über seine Stimme - aufmunternd oder ungeduldig.

2. Reaktion der Schüler nach der Stunde: Es ist ihnen nicht aufgefallen, dass etwas anderes versucht wurde.
3. Erfahrung der Beobachterin: Es fällt schwer, die positiven Ergebnisse herauszustellen, da guter Unterricht schon normal ist und automatisch vorausgesetzt wird. Leichter ist es, kritische Punkte zu finden. Die Schwierigkeit einer guten Supervision liegt darin, den Kollegen nicht zu verletzen, der sein Bestes gab, denn die Klasse blieb über größere Zeiträume konzentriert und aufmerksam, niemand störte.

Aufgabe: Kollegiale Supervision in Mathematik (6. Klasse)

Lehrer: Maier (Name geändert)

Beobachterin Frau Tichavsky

Beobachtung:

Maier erzeugte etwas mehr Aufmerksamkeit als Unterstützung, wobei beide nicht immer eindeutig auseinander zu halten waren.

Unterstützung war quantitativ mehr vorhanden, sagt aber nichts über die Qualität des Unterrichts aus. U-Phasen sind eher notwendige Erholungsphasen, um bald wieder die volle Konzentration zu erreichen. Maier wird oft mit etwas lauterer Stimme eingeleitet und von Ausdrücken begleitet wie schwere Aufgabe, jetzt, alle, wer kann, du darfst, habt ihr gehört? U. kann auch ein Sich-Distanzieren des Lehrers sein (er tritt in den Hintergrund). Effekt: Der Schüler bekommt Zeit und keinen Druck.

Unterstützung als Drohung wie 'Du bekommst die gelbe Karte' schaffen Ruhe, ob Aufmerksamkeit ist fraglich.

Ermunternde Zurufe wie 'Hallo' erzeugen Belustigung und Unruhe. Stimmigkeit von Körpersprache und Ton tragen zu Unterstützung bei.

Fazit von beiden Auswertungen:

Es war wichtig, sich bei der Supervision nur auf eine Aufgabe zu konzentrieren. Beobachtungen und Aufgabenstellungen dieser Art müssen mehrmals durchgeführt werden, um zu eindeutigeren Schlüssen zu kommen.

Mentorik

Ein gemeinsames Fortbildungsseminar und Übung
für Gymnasiallehrer und Lehramtsstudierende

4. Tag: Unterrichten als sozialer Prozess

Dozent: Dr. Joachim Domnick

- a. Demonstration zweier Fallbeispiele anhand von Video-Aufzeichnungen
- b. Partnerarbeit: wie lassen sich die sozialen Prozesse im Unterricht der beiden Lehrer charakterisieren (Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler)?
Wie lässt sich der Unterricht der beiden Lehrer in methodischer Hinsicht charakterisieren?
- c. Zusammenfassung der Ergebnisse der Partnerarbeit

Pause

- d. Das Verhalten von Schülern und das eigene Handeln in der Wahrnehmung von Lehrern; Möglichkeiten der Wahrnehmungsschulung
- e. Vortrag: Alltagstheorien von Lehrern und sich-selbsterfüllende Prophezeiungen
- f. Darstellung von Methoden zur Beobachtung im Unterricht
- g. Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen von Unterrichtsbeobachtung
- h. Verteilung von Arbeitsaufgaben für die nächste Sitzung

Mentorik

Ein gemeinsames Fortbildungsseminar und Übung
für Gymnasiallehrer und Lehramtsstudierende

5. Tag: Kollegiale, entwicklungsorientierte Supervision

Nach dem Ansatz von Alan Reiman und Lois Thies-Sprinthall

- a. Ziele und Grundsätze der entwicklungsorientierten, kollegialen Supervision in der Lehrerbildung und inneren Schulreform
- b. Definition und Elemente der kollegialen, entwicklungsorientierten Supervision und Mentorik
- c. Der klinische Zirkel und seine Phasen
- d. Beobachtungsinstrumente und Erläuterungen
- e. Literaturangaben
- f. Videos: Vorführung des klinischen Zirkels anhand einer kleinen Lehrprobe mit Vorkonferenz, Lehrprobe mit Beobachtung und Nachkonferenz

Evaluation und Empfehlungen

Entwicklungsorientierte, klinische Supervision stellt den Kern des gesamten Mentorik-Seminars dar. Er ist, wie mehrere Teilnehmer vermerkten, im ersten Durchgang zu knapp und zu theoretisch behandelt worden. Im zweiten Durchgang wurde er daher stärker ausgebaut und Übungen und Demonstrationen ergänzt. Glücklicherweise konnten wir einen der weltweit führenden Experten für diesen Supervisionsansatz, Professor Alan Reiman von der North Carolina State University dafür gewinnen, im Rahmen des Seminars einen (öffentlichen) Workshop durchzuführen.³⁸ Professor Reiman ist der persönlichen Einladung durch den Kursleiter gefolgt, nicht zuletzt deshalb, weil der hier verfolgte Ansatz und die Ergebnisse des ersten Durchgangs in Fachkreisen international Beachtung gefunden hatten.

Für zukünftige Auflagen dieses Seminars empfehlen wir, auf dieses Thema mindestens zwei Sitzungen zu verwenden und es nach vorne zu ziehen. Zentrale Bestandteile dieser Einheit sollten sein:

- Die zentralen Prinzipien und Ziele der entwicklungsorientierten, klinischen Supervision müssen immer beachtet werden: Im Mittelpunkt stehen die Ziele und Desiderate des Supervisierten; dessen Ziele müssen das Hauptkriterium für die Beobachtung und Beurteilung sein, wobei der Supervisor weniger selbst Urteilen als dem Supervisierten helfen soll, sein Unterrichtshandeln selbst angemessen zu beurteilen.
- In der ersten Sitzung (4 Stunden) sollte – wie Prof. Reiman dies tat³⁹ – anhand von direkten Demonstrationen in die hier gewählte Methode eingeführt werden.
- Als Hausaufgabe sollten alle Teilnehmer bei einer Kollegin oder einem Kollegen (oder, wenn möglich, bei einem Tandem-Partner) eine volle Supervision mit Vorkonferenz, Beobachtung und Nachkonferenz durchführen. Die Beobachtung kann sich auf einen kurzen Zeitraum und wenige Aspekte des Unterrichtsgeschehens konzentrieren. Dabei kann auf die Materialien zurückgegriffen werden, die in diesem Band abgedruckt sind.
- Über diese Hausaufgaben sollte in der zweiten Sitzung – wenn möglich anhand eines Videos – berichtet werden. Wenn mehr Berichte und Videos vorliegen, als in dieser Sitzung von allen gemeinsam bearbeitet werden können, sollten alle Berichte zunächst in kleinen Gruppen erörtert werden und dann eines in Plenum.
- Auf die Möglichkeit vereinfachter Supervisionen, die sich besonders für die Peer-Supervision eignen, sollte hingewiesen werden.

Im folgenden werden Berichte, einführende Kurzreferate und Materialien zum Thema Supervision wiedergegeben.

³⁸ Als Gast nahm der Prorektor für Lehre und Weiterbildung der Universität Konstanz, Professor Fabel teil.

³⁹ Von diesem einführenden Workshop gibt es ein Video.

Erfahrungsberichte von Teilnehmern

Bericht über Peer-Supervision und Wartezeit-Regel⁴⁰

Johannes Nesges, Lehrer

Für die Supervision konnte ich Herrn Schnurr, den Fachvertreter für Englisch an unserer Schule gewinnen, der außerdem die Klasse als früherer Englischlehrer gut kennt. Gegenstand der Observation waren die Fragetechnik des Unterrichtenden unter besonderer Berücksichtigung der *wait-time* von 3 Sekunden und der immer wieder notwendige Einschub von Pausen, die den Schülern eine Synchronisierung ihrer von unterschiedlichem Lerntempo geprägten Lernprozesse erlauben sollen. Letzteres dürfte bei dieser als 'schwierig' geltenden, in verschiedene Grüppchen aufgespaltenen und leistungsmäßig sehr heterogenen Klasse besonders wichtig sein. Da diese Stunde schon am Schuljahrsende, genauer gesagt zwischen dem Jahresschulausflug (Dienstag) und dem Aachbadsportfest (Donnerstag) lag, sollte darauf verzichtet werden, mit den Schülern lexikalisches und grammatisches Neuland zu betreten. Vielmehr sollten ihnen möglichst viele Sprechanlässe geboten werden, sie sollten anhand einer für ihr Sprachniveau anspruchsvollen englischen Kriminalgeschichte kursorisches Lesen lernen und Gelegenheit zur teilweise selbständigen Erarbeitung des Stoffes erhalten. Da die Fragetechnik des Lehrers auf dem Prüfstand war, bot sich für diese Stunde als Unterrichtsform ein teils lehrer-, teils schülerzentrierter Frontalunterricht an.

Vor der Stunde führten Herr Schnurr und ich ein Gespräch (*pre-conference*) über die Ziele der Supervision für diese Stunde. Ich brachte ihm gegenüber meine Gefühle zum Ausdruck, z.B. dass es mich eine gewisse Überwindung kostete, mir von einem Kollegen in die Karten blicken zu lassen. Die Tatsache, dass wir uns menschlich und kollegial gut verstehen und ich bei ihm von einem gewissen Wohlwollen ausgehen kann, trug zu meiner Erleichterung bei.

Unterrichtsverlauf:

1. Unter Mitarbeit der Schüler kurze Einführung sinntragender Vokabeln aus den Wortfeldern *Medizin* und *Verbrechen*, da in unserer Geschichte Mrs. *Bakers Silver*, von Cyril Hare, ein Arzt nach einem Einbruch in das Haus eines Patienten als Verdächtiger gilt.
2. Lehrer und Schüler lesen den 1. Teil der Geschichte gemeinsam; die Schüler schlagen die Kriterien vor, nach denen dieser Teil der Geschichte erschlossen werden kann, und setzen dies dann in die Praxis um.
3. Danach wird versucht, in kleinen Schritten die Auffassung der Schüler zur obigen Frage mit Textstellen zu belegen, so dass zum Schluss eine relativ schlüssige Kette von Argumenten von Seiten der Schüler erarbeitet ist.

Hausaufgabe: Write a short paragraph on *What makes Dr. Faraday look like a suspect?*

Damit schloss die Stunde ab. Die Schüler hatten ausgesprochen gut mitgearbeitet.

⁴⁰ Mittwoch, 19.7.00, Klasse 10a, von 9.45 bis 9.30.

Nach der Stunde unterhielt ich mich mit einigen Schülern über die Frage, ob ihnen etwas an der Stunde aufgefallen sei. Die Schüler meinten, es sei leiser als sonst gewesen, was sie auf die Anwesenheit von Herrn Schnurr zurückführten. Es fiel ihnen auf, dass ausschließlicher als sonst nur Englisch zur Semantisierung zugelassen wurde. Einige bemerkten, sie hätten, abweichend vom üblichen Schema, sich die Geschichte selbst erschließen und interpretieren "müssen". Meine Frage, ob ihnen meine bewussten Bemühungen um Einhaltung der *Wait-time*-Regel aufgefallen wären, beschieden sie negativ und versicherten mir, ich würde ihnen grundsätzlich genügend Zeit zum Nachdenken geben: zwar nicht bei der Überprüfung ihres Vokabelwissens, aber immer bei komplexeren Fragestellungen. Herr Schnurr bestätigte mir im Nachgespräch (*post-conference*), dass ich mich bis auf eine Ausnahme an die 3-Sekunden-Regel gehalten hätte. Dies kam ihm aber, der mich von vielen gemeinsamen mündlichen Abiturprüfungen kennt, unnatürlich und aufgesetzt vor. (In der Vergangenheit war ich als Lehrer sicher temperamentvoller als heute.) Als möglichen Nachteil der strikten Befolgung der *wait-time* sah er die Gefahr, dass damit gelegentlich – vor allem in den unteren Klassen – die Spannung aus dem Unterricht genommen werden kann und ein notwendiger Wechsel des Unterrichtstempos nur schwer zu bewerkstelligen ist. Er lobte die breitgestreute, gute Mitarbeit der Klasse, und empfahl mir, in noch stärkerem Maße für eine gute Streuung der Schülerbeiträge zu sorgen. Herr Schnurr und ich haben ins Auge gefasst, im nächsten Schuljahr ein Tandem zur gegenseitigen Supervision zu bilden.

Singen

Johannes Nesges und Hans Peter Schnurr

Bericht über den klinischen Zirkel

Theano Petridou, Lehramtsstudentin aus Griechenland (Erasmus-Programm), Auszug

“Über die Peer-Supervision hat Professor Alan Reiman, von der North Carolina State University, am 25. 05.2000 einen Vortrag mit Workshop gehalten. Er hat uns die Methode vorgestellt und erklärt. Im Anschluss daran haben wir versucht, sie anzuwenden. Bei dieser Methode ist es wichtig, dass eine Gruppe die andere beobachtet. Dafür kann ich zwei Beispiele anführen. Zum einen haben wir, die Studenten, eine Diskussion zwischen Professor Reiman und Professor Lind beobachtet. Zu diesem Punkt sollte ich noch anmerken, dass wir zu Beginn eine Vor-Konferenz hatten, in der wir festgelegt haben, auf welche Punkte wir bei der nachfolgenden Diskussion achten sollten. Während der Diskussion mussten wir uns (für die Post-Konferenz) zu folgenden Punkten Notizen machen: Gefühle, Sachprobleme, Frage- und Antwortverhalten der Professoren, Lernverhalten, Grundregeln, Klassenmanagement. Am Ende der Diskussion haben wir über unsere Notizen und über alles was gesprochen wurde, diskutiert.”

Sabrina Pagonakis, Lehramtsstudentin aus Griechenland (Erasmus-Programm), Auszug

“Außerdem sind die Vor- und Nachkonferenz der ‘Supervision’ sehr wichtig, denn dem Lehrer wird so die Chance gegeben, den Beobachter kennen zu lernen, bevor er mit der Stunde anfängt, so fühlt er sich ruhiger. Es wäre natürlich etwas ganz anderes, wenn ein völlig fremder Mensch den Lehrer in seiner Stunde beobachten würde. Die Nachkonferenz dient dem Beobachter dazu, seine Gefühle und Vorschläge auszudrücken. Der Lehrer sieht so, was er vielleicht besser machen könnte. Dieser Kurs war sehr hilfreich und einmalig, denn wir haben noch nie so etwas erlebt.”

Bericht über die Wartezeit-Regel

Theano Petridou, Lehramtsstudentin aus Griechenland (Erasmus-Programm)

“Prof. Lind hat uns im Rahmen einer kurzen Lehrprobe die ‘Drei-Sekunden Regel’ erklärt, bei der die Studenten oder die Schüler drei Sekunden warten müssen, bevor sie auf eine Frage antworten. Meine Kollegin Sabrina und ich waren dabei die ‘Schülerinnen’. Im Rahmen dieses kurzen Unterrichts und der anschließenden ‘Prüfung’ hat Herr Lind uns Fragen zur ‘Drei Sekunden Regel’ gestellt. Natürlich mussten wir vor jeder Antwort drei Sekunden warten. Nach dem Unterricht haben wir eine Post-Konferenz durchgeführt. Wir haben darüber geredet, was ‘gut’ und was ‘weniger gut’ gemacht wurde (z.B. haben wir bei ein paar Antworten weniger als drei Sekunden gewartet). Abschließend haben wir noch über unsere Eindrücke in Bezug auf die Methode selbst gesprochen, für wie gut, notwendig und leistungsfähig wir diese halten. [. . .] Für die Lehrer ist die ‘Drei Sekunden Regel’ eine gut strukturierte Methode, um sie bei den Schülern anzuwenden. Leider habe ich diese Methode nicht in Griechenland (als Schülerin) erlebt. Die Schüler sind nicht daran gewöhnt, aufmerksam zu sein. Außerdem sprechen die meisten für den Lehrer und nicht für ihre Mitschüler.”

Sabrina Pagonakis, Lehramtsstudentin aus Griechenland (Erasmus-Programm)

“[. . .] ‘Wait time’ ist einfach eine drei Sekunden Wartezeit-Regel. Man lässt den Schülern mindestens 3 Sekunden Zeit, zu antworten. Natürlich ist es manchmal nicht einfach für beide Seiten (Lehrer und Schüler), diese Regel einzuhalten, aber dies fördert einen besseren Unterricht, da jeder mehr Zeit hat, eine Antwort zu geben.”

Der klinische Zirkel - Ein Prozessmodell

- Phase 1. Aufbau einer Beziehung mit dem Kollegen (Praktikanten, Referendare)
- Phase 2. Erwerb von Wissen über den Kollegen
- Phase 3. Entwicklung und Implementierung eines "Trainingplans"
- Phase 4. Vorbereitung von Beobachtungen durch eine Konferenz mit dem Kollegen (Vorkonferenz)
- Phase 5. Beobachtung von Unterricht
- Phase 6. Analyse von Lehr-Lern-Prozessen
- Phase 7. Durchführung der Nachkonferenz
- Phase 8. Erneute Planung und Training (weiter wie oben Phase 1)

Nach: Reiman & Thies-Sprinthall (1997), S. 300

Phase 4: Vorkonferenz mit Probanden/in (Beobachtungsbogen)

Proband/in: _____ Struktur: ____ hoch ____ moderat ____ niedrig

1. Zweck (Supervisor wählt einen): Was ist der Anlass für diesen Supervisionszirkel?

- Ankreuzen
- a. _____ Orientierung
 - b. _____ Problembearbeitung
 - c. _____ Verbesserung von Unterrichtsmethoden
 - d. _____ Begutachtungsprozess/ Benotung

2. Gefühle

- a. _____ Gefühle des Ratsuchenden ("Wie fühlen Sie sich?")
- b. _____ Belege für Zuhören
- c. _____ Gefühle des Supervisors/Mentors ("Ich freue mich, Ihren Unterricht beobachten zu dürfen. ...")

3. Lern-Ergebnisse

- a. _____ Angestrebtes Lern-Ergebnis ("Was wollen Sie bei den Schülern erreichen?")
- b. _____ Grund für die Wahl ("Warum?")
- c. _____ Unterrichtsvorbereitung ("Haben Sie ihren Unterrichtsplan dabei?")
- d. _____ Hinweise für Zuhören

4. Lehr-Verhalten, Methoden

- a. _____ Fokus ("Möchten Sie ihr Lehrverhalten verbessern? Welches?")
- b. _____ Grund für die Wahl ("Warum?")
- c. _____ Hinweis für Zuhören

5. Informationssammlung

- a. _____ Beobachtungsinstrumente ("Ich benutze für die Beobachtung Ihrer Stunde diese Bogen. Bei der Nachbesprechung bekommen Sie den Bogen mit meinen Notizen.") - dem Probanden zeigen!
- b. _____ Erhebe Daten zu drei Fragen:
 - Haben Sie ihre Ziele erreicht?
 - War das Verhalten der Klasse unterstützend?
 - Was sonst haben Sie gut gemacht und was soll noch geändert werden?

6. Grundregeln

- a. _____ Alle Aufzeichnungen werden schriftlich sein
- b. _____ Alle Aufzeichnungen können eingesehen werden
- c. _____ Logistik ("Wo soll ich im Klassenzimmer sitzen?")

7. Im Anschluss an die Stunde

- a. _____ Zeit für Rückmeldung ("Wir treffen uns am _____ um _____ Uhr zur Nachkonferenz.")
- b. _____ Selbst-Bewertungsbogen übergeben ("Bevor wir uns zur Nachkonferenz treffen, möchte ich Sie bitten, mit diesem Bogen, eine Selbseinschätzung durchzuführen.")
- c. _____ Noch Fragen?

Ich benutzte den _____ der 7 Schritte. Ich muss mich daran erinnern, auch die Schritte __, __, __, __, zu tun.

(c) Georg Lind. Nach Reiman & Thies-Sprinthal (1997)

Phase 5: Beobachtung von Frage-Fähigkeiten (Strichliste)
 (siehe auch Leitlinien für aktives Zuhören)

Häufigkeit (Strichliste)	Lehrer (Proband) _____ Datum: _____
	Beobachter: _____
	Kategorie der Frage-Fähigkeit 1. Pausierte, bevor er/sie einen Schüler drannahm <i>oder</i> 1a nennt den Namen des Schülers/der Schülerin.
	2. Belohnt die Antwort.
	3. Stellt die Frage nochmals anders, wenn der Schüler Schwierigkeiten hat, sie zu beantworten.
	4. Bittet um eine Klärung des Gesagten, wenn notwendig.
	5. Gibt die Antwort, wenn der Schüler sie nicht geben konnte.
	6. Auf was richten sich die Fragen des Probanden?
	- Erinnerung / Behalten
	- Verständnis
	- Anwendung
	- Analyse
	- Synthese
	- Bewertung und Kritik

Reiman & Thies-Sprinthal, 1997, S. 205

Leitlinien für das aktive Zuhören durch den Beobachter⁴¹

1. *Mache dir bewusst, dass angehende Lehrer und Lehramtsstudierende wahrscheinlich viele starke Gefühle hegen, wenn sie ihre Reise als Lehrer antreten.* Wenn der Mentor oder die Mentorin das Vertrauen des angehenden Lehrers gewinnen kann, stellen sich viele Gelegenheiten zum aktiven Zuhören ein.
2. *Versuche herauszufinden, wann aktives Zuhören angesagt ist.* Wenn die Mitteilung des Kollegen keine besondere Besorgnis erkennen lässt, ist aktives Zuhören vielleicht gar nicht notwendig. Es ist jedoch wichtig, wenn Du ihm bewusst und ernsthaft helfen willst.
3. *Fasse dich immer so kurz wie möglich,* wenn Du dein Verständnis der Gedanken, Gefühle oder Sorgen deines Kollegen ausdrückst oder Nachfragen stellst; weniger ist mehr. Die bloße Wiederholung der Worte des anderen sind oft wenig hilfreich.
4. *Sei dir bewusst, dass die Fähigkeit zum aktiven Zuhören Zeit benötigt,* um sich zum entwickeln. Wenn man damit beginnt, Anfang kommt man sich oft sehr hölzern und ungemütlich in seiner Rolle vor. Akzeptiere dieses Gefühl als Teil des Lernprozesses.
5. *Lerne, sorgenvollen Äußerungen von Kollegen aktiv zuzuhören* und ihnen notwendige Rückmeldungen zu geben. Wenn dir keine notwendige und wichtige Information einfällt, dann höre lieber schweigend zu, statt Überflüssiges zu sagen.
6. *Respektiere Vertraulichkeit.* Aktives Zuhören ermutigt Kollegen, sich zu öffnen. Mach dir klar, dass das, worüber geredet wird, *vertraulich* ist.
7. *Vertraue auf die Fähigkeit deiner Kollegen* (Praktikanten, Referendare), Probleme selbst zu lösen. Es ist wichtig, durch das Stellen von Aufgaben Lernprozesse anzuregen und durch Beratung zu unterstützen; aber zum effektiven Lernen gehört, Problemlösungen selbst zu suchen und auszuprobieren.
8. *Mache dir klar, dass aktives Zuhören Kraft kostet.* Wenn deine “Batterien” gerade schwach sind, wird dir aktives Zuhören sehr schwer fallen. In einem solchen Fall ist es weise, sich für einen anderen Zeitpunkt zu verabreden.

Aufgabe:

Geben Sie diese Leitlinien zum aktiven Zuhören in eigenen Worten wieder und diskutieren sie diese in bezug auf Ihr eigenes Lehrerverhalten.

⁴¹ Nach Reiman und Thies-Sprinthall (1997), S. 136 ff

Phase 5: Beobachtung von positiven Verstärkern

Proband/Lehrer _____ Datum: _____	
Beobachter _____	
1.	Wenn ein Schüler/Student ein Frage richtig beantwortete oder eine gute Frage stelle, hat der Lehrer ihn/sie da mit Worten belohnt wie "Prima", "Gut", "Sehr gut", "Ausgezeichnet"? Und hat er seine Belohnung begründet mit Worten wie "ein guter Gedanke", "das war eine schwierige Frage"? Besonders gut überlegte Antwort: Ja _____ Nein _____ Notiere Beispiele für solche Antworten:
2.	Notiere nonverbale Ausdrücke (z.B. Lächeln, Nähe, oder Kopfnicken) mit denen der Lehrer die Schüler ermutigte. Notiere Beispiele:
3.	Wenn der Schüler nur eine teilweise richtige Antwort gab, hat der Lehrer dafür auch eine positive Bewertung gegeben? Notiere Beispiele:
4.	Notiere Beispiele, bei denen der Lehrer sich auf positive Aspekte von weiter zurück liegenden Antworten der Schüler bezieht (verzögerte Verstärkung):

nach Reiman & Thies-Sprinthall, 1997, S. 203

Phase 5: Beobachtung von Anschauung und Praxisbezug

Lehrer (Proband) _____ Datum: _____ Beobachter: _____
1. Gibt der Lehrer konkrete, alltagsnahe Beispiele, um eine allgemeine Aussage (Theorie) zu illustrieren?
2. Leitet der Lehrer ein neues Thema mit einem konkreten, schülernahen Beispiel ein?
3. Lässt der Lehrer die Schüler eine allgemeine Aussage an einem konkreten Beispiel üben oder erfahrbar machen? Macht er/sie das vor oder nach den allgemeinen Ausführungen?
4. Gibt der Lehrer Hausaufgaben oder regt er/sie Projekte an, um die Richtigkeit oder Praktikabilität allgemeiner Aussagen in einem konkreten Umfeld zu überprüfen?

(c) Georg Lind

Phase 7: Selbstausswertung (Evaluation) einer Stunde für die Nachkonferenz

Auszufüllen von dem Probanden *vor* der Nachkonferenz mit dem Supervisor

	Lehrer (Proband) _____ Datum: _____ Beobachter: _____
1	Auswertung der Ziele bezüglich der von den Schülern erreichten Kenntnisse und Fertigkeiten. Wenn die Ziele nicht erreicht wurden, schreiben Sie hier bitte die Gründe dafür auf:
2	Stoffdarbietung (z.B. Überblick geben, Aufmerksamkeit und Lernmotivation hoch halten). Kreuzen Sie bitte an, ob die Stoffdarbietung das Erreichen Ihrer Ziele gefördert oder unterstützt hat: <i>behindert -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4 unterstützt</i> Belege:
3	Mein Unterrichtsverhalten konzentrierte sich auf:
4	Schreiben Sie bitte alle Verhaltensweisen auf, die Sie in Ihrem Unterricht eingesetzt haben, um die angestrebte Fähigkeit zu zeigen: Schreiben Sie alle Fähigkeiten auf, die Sie hätten einsetzen können:

Zusammenfassung. Kreuze eines an:

____ Fähigkeit erworben. Neuer Fokus im Lehrerverhalten: _____
 ____ Fähigkeit nicht erworben. Setze diesen Schwerpunkt fort.

Nach Reiman & Thies-Sprinthall, 1997

Phase 7: Beobachtungsbogen für die Nachkonferenz

Lehrer (Proband) _____ Datum: _____

Beobachter: _____

1. Gefühle

- a. _____ Gefühle des Ratsuchenden ("Wie fühlen Sie sich?")
 - b. _____ Belege für Zuhören
 - c. _____ Gefühle des Supervisors/Mentors ("Ich habe Ihren Unterricht mit großem Interesse beobachtet." oder...)
-

2. Lern-Ergebnisse bei den Schülern

- a. _____ Lehrer berichtet
 - b. _____ Hinweise auf Zuhören
 - c. _____ Supervisor berichtet über seine Eindrücke
 - d. _____ Veränderungen gegenüber früher werden diskutiert
-

3. Verhalten der Schüler/Klasse (Mitarbeit, Aufmerksamkeit etc.)

- a. _____ Lehrer berichtet
 - b. _____ Hinweise auf Zuhören
 - c. _____ Supervisor berichtet über seine Eindrücke
 - d. _____ Veränderungen werden diskutiert
-

4. Lehrerverhalten

- a. _____ Lehrer berichtet
 - b. _____ Hinweise auf Zuhören
 - c. _____ Supervisor berichtet über seine Eindrücke
 - d. _____ Veränderungen werden diskutiert
-

5. Fokus auf dem nächsten Übungsplan

- a. _____ Lernergebnisse bei den Schülern
 - b. _____ Verhalten der Klasse
 - c. _____ Verfeinerung des momentanen Lehrerverhaltensfokus
 - d. _____ Festlegung eines neuen Fokus für das Lehrerverhalten
 - e. _____ Diskussion des Übungsplans
 - f. _____ Belege für Zuhören
-

6. Zusammenfassung

- a. _____ Lehrer fasst zusammen
 - b. _____ Supervisor macht ein ermutigendes Schlusswort
-

Nach Reiman & Thies-Sprinthall, 1997

Literatur zur entwicklungsorientierten Supervision

Reiman, A.J. & Thies-Sprinthall, L. (1997). *Mentoring and Supervision for Teacher Development*. New York: Addison-Wesley.

Das Lehrbuch von Reiman und Thies-Sprinthall gehört m.E. zu den besten, die derzeit auf dem Markt sind. Die dort empfohlenen Methoden und Techniken der Supervision und Mentorik sind von den Autoren alle praktisch erprobt worden und basieren auf modernen pädagogisch-psychologischen Theorien und Untersuchungen. Die Autoren, Professoren der North Carolina State University, haben in den letzten zehn Jahren in Kooperation mit mehreren Schulbezirken und einzelnen Schulen in North Carolina ein vorbildliches Lehreraus- und fortbildungsprogramm entwickelt. Hervorstechendes Merkmal ist eine enge Kooperation zwischen Universität und Schulen, die auch alle Ebenen der Schulverwaltung mit einbezieht. Zwischen dieser Gruppe und der Universität Konstanz (AG Lind) besteht seit mehreren Jahren ein enger Kontakt.

Gordon, T. (1977). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Gordon zeigt in einem Kapitel, wie die verschiedenen Weisen des aktiven Zuhörens zu einer offeneren und ehrlicheren Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern führt.

Aspy, D., Roebuch, F., & Aspy, C. (1984). Tomorrow's resources are in today's classroom. *The Personnel and Guidance Journal*, 4, 455-459.

Dieser Aufsatz berichtet von einer groß angelegten Intervention durch das National Konsortium für die Humanisierung der Bildung in über 1000 Klassenzimmern. Die wichtigsten Befunde waren:

- a) Es gibt eine positive und deutliche Beziehung zwischen der sozial-kommunikativen Kompetenz der *Lehrer* und der Zunahme an Leistungstestwerten der Schüler.
- b) Es gibt eine positive und deutliche Beziehung zwischen der sozial-kommunikativen Kompetenz der *Schulleiter* und Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrer, sozial-kommunikative Fähigkeiten im Unterricht anzuwenden.

Weitere Materialien und Literaturhinweise:

<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/> ("Mentorik")

Beiträge des Kursleiters zur Lehrerbildung:

<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/lehramt.htm>

Übungsaufgaben zur entwicklungsorientierten Supervision

1. Setzen Sie im Unterricht bewusst die Warte-Zeit-Regel ein: Immer nach Ihren Fragen und auch nach den Antworten der Schüler 3 Sekunden warten, bis Sie oder ein anderer antwortet oder neue Fragen stellt. Beobachten Sie, was passiert. Wie verändert sich die Aufmerksamkeit der Schüler? Wie verändert sich der Geräuschpegel in der Klasse?
2. Bitten Sie zwei Schüler nach der Stunde zu einem Gespräch und lassen sich erzählen, was ihnen aufgefallen ist und – falls Sie die Pausen bemerkt haben – wie sie das bewerten.
3. Bitten Sie eine Kollegin oder einen Kollegen, diese Unterrichtsstunde zu beobachten und ihnen danach Rückmeldung zu geben, wie er/sie es erfahren hat. Bereiten Sie Ihren Kollegen/Ihre Kollegin auf diese Beobachtung vor. Vergleichen Sie seine/ihre Beobachtungen mit den Beobachtungen, die Sie selbst gemacht haben. Wie genau haben Sie ihren eigenen Unterricht und die Schüler wahrgenommen?
4. Üben Sie das *bewusste Zuhören* (Blickkontakt, verbale oder non-verbale Bestätigung, dass man zugehört hat) und andere Formen der positiven Verstärkung und lassen sich dabei von Kollegen beobachten.
5. Üben Sie auf ähnliche Weise das *aktive Zuhören* (siehe Merkblatt) und das systematische Einbinden von *Anschauung* und *Praxisbezug* in den Unterricht.
6. Überprüfen Sie bestimmte Unterrichtsmethoden (Wartezeit-Regel, aktives Zuhören, Anschauung und anderes) mittels der kollegialen, entwicklungsorientierten Supervision. Üben Sie den klinischen Zirkel zusammen mit einem Kollegen / einer Kollegin und wechseln Sie sich mit ihm/ihr ab.
7. Setzen Sie diese Form der Supervision auch für die Behandlung von Sorgen und Problemfällen ein (zu große Unruhe in der Klasse, wenig Aufmerksamkeit, aktive Störer etc.) (“Sorgen”).
8. Setzen Sie diese Form der Supervision für die Beurteilung Ihrer Leistung und Ihres eigenen Professionalisierungsniveaus ein (“Bewertung”).
9. Nutzen Sie kollegiale Supervision zur Entwicklung von angemessenen Kriterien für die Beurteilung neuer Unterrichtsformen (Freiarbeit, Dilemmadiskussion, Projektarbeit, kooperatives Lernen etc.).
10. Führen Sie die obigen Übungen unter Einsatz von Videos durch, die Sie später zusammen mit dem Supervisor anschauen und diskutieren. Führen Sie diese Übungen mit einem externen Supervisor durch.

Führen Sie diese Übungen immer Schritt für Schritt durch. Fangen Sie bitte mit der ersten Übung an und wenden sich nach und nach den weiteren, komplexeren Aufgaben zu.

Protokolle und Dokumentation

Fertigen Sie bitte kurze Protokolle und Videoaufnahmen von Ihren Übungen an und stellen Sie diese anderen Kollegen zur Verfügung. (Schicken Sie bitte auch eine Kopie an den Autor dieses Seminars.)

Videos zu den drei Kernphasen der klinischen Supervision: Vorkonferenz, Beobachtung und Nachkonferenz

1. Workshop mit Alan Reiman am 25.5.2000
2. Vorführung mit Georg Lind am 13.7.2000

Es ist geplant, diese Videos in der Universitätsbibliothek im elektronischen Semesterapparat zur Verfügung zu stellen. In besonderen Fällen können die Videos auch vom Autor ausgeliehen werden.

Mentorik

Ein gemeinsames Fortbildungsseminar und Übung
für Gymnasiallehrer und Lehramtsstudierende

6. Tag: Beratung und Bewertung

Dozent: Prof. Dr. Helmut Frommer

- a. Besprechung der Übungsaufgaben zur kollegialen Supervision (Lind)
- b. Vortrag: Beratung und Bewertung von Praktikanten

Pause

- c. Aussprache und Übungsaufgaben: Entwerfen Sie einen Betreuungsplan für eine(n) Praktikanten(in) unter Berücksichtigung der Unterlagen aus dem Ministerium und den Erkenntnissen aus dem Mentorikseminar
- d. Beiträge zur Schlusssitzung am 3. Februar 2000 (Planung und Ausarbeitung in Arbeitsgruppen) (Lind)

Gütekriterien für Beobachtung

(Frommer)

	<i>Klassische Testtheorie (Quantitativer Ansatz)</i>	<i>Neudefinition in den Sozialwissenschaften (Qualitativer Ansatz)</i>	
<i>Zentrales Kriterium</i>	<i>Vergleich mit Konstrukt</i>	<i>Angemessenheit an Realität</i>	
<i>Validität</i>	<i>Konstruktgültigkeit</i>	<i>ökologische kommunikative</i>	<i>} Gültigkeit</i>
<i>Reliabilität</i>	<i>Genauigkeit und Stabilität der Messungen Operationalisierung</i>	<i>Sachgerechte Erfassung der Realität Eher große Annäherung an ein wahrscheinliches Ergebnis Herstellen von Transparenz bei der Ergebnisfindung</i>	
<i>Objektivität</i>	<i>Standardisierung - Erhebung - Auswertung - Interpretation</i>	<i>Anpassung von Erhebung, Auswertung und Interpretation (innere und äußere Stimmigkeit) Intersubjektivität</i>	

Literatur:

Bovet, G. & Frommer, H. (1999). *Praxis Lehrerberatung - Lehrerbeurteilung*.

Hohengehren: Schneider Verlag.

Beratung und Bewertung

Zusammengefasst von Annette Brunke-Kullik

Im Zentrum dieses Mentorik-Seminars standen "Schlüsselqualifikationen", die für das professionelle Handeln der Lehrer/innen wichtig sind. Zu diesen gehören – speziell natürlich für zukünftige Ausbildungslehrer, oder für Lehrer, die Referendare betreuen – die Themen **Beratung und Bewertung von Lehrern**. Zu dieser Problematik referierte Dr. H. Frommer

1. Teil: Von der Unzulässigkeit einer Beurteilung (Unzulänglichkeit, Unangemessenheit) des Praktikanten (im folgenden durch P abgekürzt) durch den Ausbildungslehrer:

Eigentlich sollte ein Praktikant nicht beurteilt werden, denn:

1. der Sinn des Praktikums für den Praktikanten besteht in
 - Selbsterkenntnis in punkto Berufswahl
 - Selbstprüfung
 - Entscheidungsfindung für die Planung des weiteren Studiums
2. - P. hat noch keine fachwissenschaftlichen Grundlagen
 - P. ist noch kein fertiger Lehrer, er muss seine päd. Qualitäten entwickeln
 - P. ist zeitlich noch zu nah an eigener Schulzeit
3. - Ausbildungslehrer ist in der Regel im Unterricht des P. gar nicht dabei.
 - Prognose zu stellen, ist reichlich gewagt.

Da aber die Ausbildungslehrer dennoch diese Aufgabe erfüllen müssen, kam Hr. Frommer zum

2. Teil: Über die Beurteilung von Lehrer/innen und Unterricht

1. These: Unterricht ist nie eine Testsituation im klassischen Sinn. Deswegen kann er auch nicht mit Hilfe folgender, klassischer Testkriterien, beurteilt werden:

Validität (Konstruktgültigkeit) (eine Idee von "gutem Unterricht" wird übergestülpt)

Reliabilität (Genauigkeit und Stabilität der Messungen) (Wiederholung unter gleichen Bedingungen ist nicht möglich) und

Objektivität (Unterricht kann nicht objektiv beschrieben, er kann nicht objektiv beobachtet und schon gar nicht objektiv bewertet werden)

2. These: Unterricht stellt eine komplexe Situation dar, die man nur mit Instrumenten der Felduntersuchung richtig erfassen kann (Bsp.: Interview, Fallbeschreibung...)

Hier sind **neue "Gütekriterien"** definiert:

- Angemessenheit der Diagnose an die Realität (Wofür braucht man die Beurteilung? Feststellung des Grades der Eignung!)
- Validierung nach a) "ökologischer Gültigkeit" , d.h. Untersuchung im "natürlichen Raum" – also im normalen Unterricht unter Berücksichtigung seiner vielfältigen Bedingungen und b) nach "kommunikativer Gültigkeit", d.h. Analyse des Geschehenen mit Hilfe aller beteiligten Personen und Gespräche mit Experten.
- Statt größtmögliche Genauigkeit der Mess- und Urteilsmethoden anzustreben, sollte akzeptiert werden, dass es dies nicht gibt, und dass eine sachgerechte Erfassung der Realität, eine eher grobe Annäherung an die vorgefundene Unterrichtssituation und Transparenz bei der Ergebnisfindung das Urteil wahrscheinlich richtig machen. Dazu tragen möglichst viele Beobachtungen und möglichst viele Gespräche mit allen Beteiligten bei.
- Da Objektivität nicht erreichbar ist, sollte auf a) Stimmigkeit (innere und äußere) geachtet werden, d.h. Beobachtungen und Schlussfolgerungen dürfen sich nicht widersprechen . b) Intersubjektivität sollte hergestellt werden, d.h. verschiedene Beobachter sollten nach gemeinsamer Analyse zum gleichen Ergebnis kommen.

3. These: Beratung und Beurteilung gehören in die gleiche Hand, denn

- während Beratungssituationen erfährt der spätere Beurteiler wesentliches über den zu Beurteilenden (vgl. obige Gütekriterien, vor allem die "kommunikative" und "ökologische" Validierung).
- Wichtigster Bestandteil der Beurteilung ist das Beurteilungsgespräch, das zugleich ein letztes zusammenfassendes Beratungsgespräch darstellt.
- Note und Verbalbeurteilung qualifizieren sich gegenseitig, gehören zusammen, beide müssen Bestandteil der abschließenden Beurteilung sein!

Teil 3: Zur Tätigkeit des Ausbildungslehrers

Im 3. Teil fasste Herr Frommer die Hoffnungen und Befürchtungen in bezug auf die Tätigkeit als Ausbildungslehrer zusammen, die die Teilnehmer dieses Seminars in der letzten Sitzung äußerten:

Als positive Erwartungen nannten die zukünftigen Ausbildungslehrer die Aufgabe des Beratens, den Austausch, die Gespräche, die bewusste Reflexion über den neuesten Stand von Didaktik und Methodik, den neuen Schwung, den sie durch den Kontakt mit den Praktikanten erhoffen, nicht zuletzt um auch für ihren persönlichen Unterricht neue Impulse zu erhalten.

Befürchtungen, den Anforderungen wegen zu hoher Arbeitsbelastung, zu hohem Zeitaufwand, zu vielen Widerständen im Kollegium, nicht gerecht werden zu können, wurden genannt, aber

auch die Sorge, die vielen Ausführungsbestimmungen des Kultusministeriums und speziell den Auftrag zur Beurteilung und Feststellung der Eignung eines P. nicht objektiv und gerecht erledigen zu können, bedrückt manchen der zukünftigen Ausbildungslehrer.

So stellt sich die Frage:

Was ist wirklich wichtig für den Ausbildungslehrer?
--

Im Mittelpunkt stehen die persönlichen Gespräche mit dem/den Praktikanten. Und zwar:

- zur Vorinformation
- nach einer Hospitation
- nach einem Unterrichtsbesuch
- zu grundsätzlichen päd. Fragen
- das erweiterte päd. Gespräch (mit sonstigen Beteiligten)
- zu Fragen der persönlichen Eignung, Neigung, Entwicklung
- und zuletzt auch das Beurteilungsgespräch mit dem P.

Der Ausbildungslehrer sollte aber auch das Gespräch mit den einführenden Lehrern, mit den Fachabteilungsleitern und der Schulleitung über den Praktikanten führen.

Mit Fachleitern am Seminar und mit Hochschullehrern sollten Gespräche gesucht werden zum Thema: theoretische Hintergründe aus dem Bereich Pädagogik und Fachdidaktik.

Schlussbemerkung:

Bei allem pädagogischen Handeln müssen die Prinzipien, Techniken und Vorgehensweisen beachtet werden, mit denen wir uns hier im Seminar befasst haben:

- dem Prinzip von Unterstützung und Herausforderung
- dem gezielten Beobachten von Unterricht
- der Wahrnehmungsschulung bezogen auf die sozialen Prozesse
- der kollegialen Supervision
- dem klinischen Zirkel der Supervision
- dem Prinzip des aktiven Zuhörens

Beratung und Bewertung (Forts.)

zusammengefasst von Elfriede Franz-Lang

Beratung und Bewertung gehören zu den wichtigsten Tätigkeiten, die ein Ausbildungslehrer / Mentor zu erfüllen hat.

1. Wir haben in den vergangenen Sitzungen und heute zusammenfassend viele Punkte gehört, auf die wir Berufsanfänger in der Schule hinweisen, sprich: beraten sollen. Es gehört viel Fingerspitzengefühl dazu, die Beratung so (fair) zu gestalten, dass sie vom Beratenen akzeptiert wird, dass er Beratung als Chance zur Weiterentwicklung seiner eigenen Kompetenzen und zur Erweiterung seiner Handlungsmöglichkeiten akzeptiert. (und nicht in Reaktanz endet).
2. Noch heikler wird die Situation, wenn eine Bewertung aussteht, ein Gutachten erteilt werden soll, ein Urteil gefällt werden muss, das über den weiteren beruflichen Weg eines Menschen mitentscheidet.

Wenn es schon sehr schwer ist, eine Einzelstunde richtig zu bewerten, um wie viel schwerer ist es dann, eine Person im Hinblick auf ihre pädagogischen Fähigkeiten richtig zu bewerten! So waren wir uns einig, dass es neuer Gütekriterien bedarf um der komplexen Situation "Unterricht" gerecht zu werden: Die Definitionen der Kriterien Validität, Reliabilität und Objektivität müssen auf die Besonderheiten Schule hin verändert werden. Darauf möchte ich jetzt nicht mehr im Einzelnen eingehen, aber kurz und zusammenfassend kann gesagt werden: Statt größtmögliche Genauigkeit der Mess- und Urteilsmethoden anzustreben, sollte akzeptiert werden, dass es dies nicht gibt, und dass eine sachgerechte Erfassung der Realität, eine eher grobe Annäherung an die vorgefundene Unterrichtssituation und die Transparenz bei der Ergebnisfindung ein zu fallendes Urteil wahrscheinlich richtig machen. Dazu tragen möglichst viele Beobachtungen und möglichst viele Gespräche mit allen Beteiligten bei. Nicht zuletzt deshalb gehören Beratung und Beurteilung zusammen, und müssen durch dieselbe Person wahrgenommen werden.

Mentorik

Ein gemeinsames Fortbildungsseminar und Übung
für Gymnasiallehrer und Lehramtsstudierende

7. Tag: Schlusssitzung: Reflexion und Bewertung des Seminars

- a. Positives und Verbesserungswürdiges
- b. Konsequenzen für das eigene Verhalten
- c. Desiderate für die Lehrerfortbildung

Evaluation durch die Kursteilnehmer (Erster Durchgang)

In der folgenden Tabelle entspricht jede Reihe einem Kursteilnehmer (anonymisiert)

Was war gut?	Was sollte anders werden?	Welche konkreten Dinge werden gewünscht?
	Gesprächstechniken, -führung	Übungen z.B. in Form von Rollenspielen
	Mehr praktische Übungen, Rollenspiele, präzisere wiss. Information; weniger Papierwust, weniger hoher Anspruch (Stichwort: Evaluation)	Möglichst enge Zusammenarbeit mit Schulen und Seminar
Diskussion mit Teilnehmern	Kommunikationstraining/Gesprächsführung	Wichtig wären moderne Erkenntnisse zur Lernpsychologie
	Mehr praktische Übungen	
Die pädagogischen Engpässe. Mich dünkt der Kurs in Bezug auf Frage 31 nützlicher als in Bezug auf eine etwaige Tätigkeit als Ausbildungslehrer.		Studierende einbeziehen!
	Praktische Übungen, Rollenspiele, Gesprächsführungen	
Reflexion über tägliches pädagogisches Handeln, Austausch mit motivierten Kolleginnen, Anregungen für eigenen Unterricht		
	Themen sind richtig. Die 3-Teilung einer Veranstaltung sollte aber genau eingehalten werden. Klarere Strukturierung. Ergebnissicherung	Durch klarere und vor allem zeitlich bessere Strukturierung ergibt sich Zeit, bestimmte Themen tiefer und durch Selbsterfahrung bzw. Übungen besser zu verarbeiten und im Unterricht umzusetzen.
Reflexion über das eigene Tun; Beachtung von Unterstützung und Herausforderung im eigenen Unterricht.	Praktische Übungen; Begegnung mit Studenten	Methodenwechsel, Rollenspiele

Was war gut?	Was sollte anders werden?	Welche konkreten Dinge werden gewünscht?
Kürzere Beiträge von Prof. Lind und am Thema bleiben.	Kurzes Referat, dann Diskussion, sonst zu viel Information auf einmal. Bessere Moderation, sonst artet Diskussion in Kaffeeklatsch aus, weniger ist mehr, es muss nicht jeder Punkt zur Problematik beackert werden, sonst Anspruch zu hoch. Es lässt sich nicht alles überdenken.	
	Beratungsgespräche einmal konkret durchführen und mit der Gruppe besprechen. Wie mache ich so etwas konkret, welche Fehler können begangen werden.	
	Weniger Diskussionen oder Gespräche, die nutzlos sind, mehr Informationen und praktische Übungen.	
Vortrag von Herrn Frommer, Anregung zur Supervision.	Mehr von der Art des Frommer-Referats.	Sich wirklich auf das Thema Beratung und Beurteilung beschränken, mehr zur Gesprächsführung, mit Übungen nicht im Allgemeinen bleiben oder abschweifen. Was hat die Dilemma-Diskussion mit der Tätigkeit als Ausbildungslehrer zu tun?
	Gesprächsführung, konkrete Fallsituation durchspielen und bewerten.	
	Gesprächstraining im Rollenspiel/alternativ Praxisbezug durch Unterrichtsberatung und -reflexion am "Tatort" Schule.	Unterrichtsbesuche mit Studenten, mit anschließender Diskussion/Auswertung.
	Gesprächstraining, Unterrichtsmitschau	

Anmerkung

Weitere Anregungen wurden im Verlauf des gesamten Seminars und während der abschließenden öffentlichen Evaluationssitzung gemacht.

Viele dieser Vorschläge wurden im zweiten Durchgang aufgegriffen. Vor allem die hier von vielen gewünschten praktischen Übungen wurden ausgeweitet. Auch konnten im 2. Durchgang Studierende zur Teilnahme gewonnen werden. Zum Teil wurde auch der Vorschlag aufgegriffen, Vorträgen einen breiteren Raum zu geben.

Literatur

- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Blömeke, S (2000). Zentren für Lehrerbildung. Element universitärer Organisationsentwicklung. *Das Hochschulwesen*, 4/2000, 124-130.
- Bovet, G. & Frommer, H. (1999). *Praxis Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from a national commission report. *Educational Researcher*, 27, 5-15.
- Delors, J., & et al. (1997). *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum*. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand.
- Dippelhofer-Stiem, B. & Lind, G. (1987). *Studentisches Lernen im Kulturvergleich. Ergebnisse einer international vergleichenden Längsschnittstudie zur Hochschulsozialisation*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Frommer, H. (1999). *So war es. 75 Jahre Seminare für Studienreferendare in Baden-Württemberg*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1998). *Lehrer/innenbildung. Beschluss des Geschäftsführenden Vorstands*. Februar 1998. Stuttgart.
- Graevenitz, G. v. (1999). *Grundzüge einer Konstanzer Universitätspolitik*. Wahlplattform für die Konstanzer Rektoratswahl 1999, Vervielfältigung.
- Haenisch, H. (1994/1988). *Evaluation in der Lehrerfortbildung. Beispiele und Hilfen zur Evaluation von Fortbildungsmaßnahmen*. Soest, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Heidbrink, H. (1985). Moral judgment competence and political learning. In G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Hrsg., *Moral Development and the Social Environment. Studies in the Philosophy and Psychology of Moral Judgment and Education*, S. 259-271: Chicago: Precedent Publishing Inc.
- Hochschulrektorenkonferenz (1998). *Empfehlungen zur Lehrerbildung*. Entschliebung des 186. Plenums vom 2. November 1998.
- Huwendiek, V. (1999). Probleme und Perspektiven der gymnasialen Lehrerbildung. *Lehrerbildung und Schule*, 3/1999, 39-51.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. In M.L. Hoffman & L.W. Hoffman, Hg., *Review of Child Development Research*, Vol. I, 381-431. New York: Russel Sage Foundation.
- Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an Hessischen Hochschulen (1997). *Neuordnung der Lehrerausbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lind, G. (1998/99). Thesen zur Reform der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Konstanz. Manuskript. <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/edu/lehrerbildung-1999.htm>
- Lind, G. (2000). *Modell für ein integriertes Lehramtsstudium (ILS)*. Konstanz, Manuskript (<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/ILS-2000.pdf>)
- Lind, G. (2000a). Von der Praxis zur Theorie – Erprobung einer neuen Konzeption der Lehrerfortbildung. Eingeladener Vortrag zur Tagung der Sektion Schulpädagogik der Dt. Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Heidelberg, 21. März 2000.
- Lind, G. (2000b). From practice into theory – Turning teacher education on its feet. Vortrag bei der Tagung der *Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education et Formation* (FREREF), 6 - 7. April, 2000.
- Lind, G. (2000c). From practice into theory – Turning teacher education on its feet. Beitrag zum Symposium "Fostering Intellectual, Interpersonal, and Moral Integrity in Teacher Education." Kongress der *Association for Moral Education*, Glasgow, 6.-11. July 2000.

- Lind, G. (2000d). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin: Logos-Verlag.
- Lind, G. & Schumacher, K. (1999, im Druck). *Mehr Praxisbezug im Studium? Auswertung einer Befragung von LehrerInnen und Lehramtsstudierenden in der Region Konstanz*. Konstanz: Universität Konstanz, Fachgruppe Erziehungswissenschaft.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (1999). *Neustruktur der Lehrerbildung im höheren Dienst unter Einbezug eines Praxissemesters*. Stuttgart (Stand: 8.12.1999).
- Oelkers, J. (1999). Lehrerbildung aus der Sicht der Erziehungswissenschaft. *Lehrerbildung und Schule*, 3/1999, 15-25.
- Oser, F. (1992). Morality in professional action: Discourse approach for teaching. In F. Oser, A. Dick, & J.-L. Patry, Hg., *Effective and responsible teaching. The new synthesis*, S. 109-125.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books (Original 1966).
- Reiman, A. & Thies-Sprinthall, L. (1998). *Mentoring and supervision for teacher development*. New York: Longman.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Smylie, M.A. (1994). Redesigning teachers' work: Connections to the classroom. In: L. Darling-Hammond, Hg. *Review of Education*, 20, S. 129-177. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sprinthall, N.A., Reiman, A.J. & Thies-Sprinthall, L. (1993). Role-taking and reflection: promoting the conceptual and moral development of teachers. *Learning and Individual Differences*, 5, Nr. 4, 283-299.
- Strukturkommission Lehrerbildung des Gründungssenats der Universität Potsdam (1992). *Potsdamer Modell der Lehrerbildung*. (Autoren: W. Edelstein, U. Herrmann u.a.). Potsdam: Eigendruck.
- Terhart, E., Hrsg. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Universität Konstanz (1974). *Entwicklungsplan 1975 - 1982*.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.