

McFeedback – Unterrichtsbesuche im Schulpraktikum

Im McCafé

Es war (einmal) im letzten Praktikum ... Ich fuhr, wie das so üblich ist, zu den Unterrichtsversuchen der Praktikanten in die Schulen. Zwei-, dreimal ergab es sich, dass ich zu früh im Schulort ankam (weil ich, auf Pünktlichkeit bedacht, zu früh losgefahren war oder weil zwischen den Stunden an unterschiedlichen Schulen in unterschiedlichen Städten einige Zwischenzeit lag). Da in den Morgenstunden in den kleineren Schulorten kaum einmal schon ein normales Café geöffnet hat, landete ich diese zwei- oder dreimal im McCafé, dem Kaffeehausableger des großen Bulettenbraters.

Da saß ich dann, der Kaffee war mäßig, der Kuchen ziemlich geschmacksarm und ich fragte mich, was ich mich des Öfteren frage, seit ich in der Lehrerausbildung arbeite: "Was, um Gottes Willen, tust Du hier eigentlich?" "Du trinkst Kaffee, der nicht schmeckt, und isst Kuchen, der nach nichts schmeckt, und Du langweilst Dich", antwortete eine innere Stimme. Und weil sonst niemand da war in diesem McCafé, mit dem ich hätte reden können oder wollen, antwortete ich der inneren Stimme, dass das zweifellos richtig und mir auch klar sei, dass dies aber nicht das sei, was ich gemeint hätte; ich hätte mehr die Situation im Großen und Ganzen gemeint. "Was tue ich hier an diesem Ort warum und wozu: was ist der Sinn der Sache?" Und meine innere Stimme meldete sich prompt wieder und sagte: "Du sollst Dir hier eine Unterrichtsstunde eines Lehramtsstudenten anschauen und hinterher mit ihm darüber reden, damit er 'was lernt!" "Ja, ja", sagte ich, "ich werde mir bei einem Studenten, den ich ein bisschen kenne, in einer Schule, die ich allenfalls flüchtig kenne, eine Unterrichtsstunde mit Schülern, die ich gar nicht kenne, anschauen; in dieser Stunde wird es um etwas gehen, von dem ich, wenn ich Pech habe oder Glück, je nachdem, wenig bis nichts verstehe. Danach werde ich dem Studenten eine Rückmeldung über die Stunde geben, von der ich nicht weiß, ob und wie er sie aufnimmt und ob und wie er dadurch etwas lernt. Was soll das?" Morgens bin ich manchmal so. Aber Gott sei Dank nie lange.

Über den Sinn von Schulpraktika im Lehramtsstudium ist viel und lange und immer schon gestritten worden, ohne dass der Streit ein einigermaßen gültiges Ergebnis hervorgebracht hätte. Es gibt sogar Stimmen, die solche Praktika für ganz sinnlos, für schädlich gar halten, für eine Ablenkung vom wissenschaftlichen Studium und für eine große Gefahr, weil die zukünftigen Lehrer sich hier Falsches abgucken und sich Falsches angewöhnen würden. Interessanterweise werden die Lehramtsstudierenden selbst von solchen Problematisierungen kaum geplagt. Sie gehen, obwohl sie sonst nicht zu den Eifrigsten in der Universität gehören, mit großer Selbstverständlichkeit und Neugier, wenn auch nicht ohne solide Ängste, in ihre Praktika. Sie wollen schauen, wie die Schule sich aus der Lehrersicht darstellt und ausprobieren, ob sie den beruflichen Anforderungen dort gewachsen sind; sie wollen das Unterrichten und sich beim Unterrichten ausprobieren. Das mag naiv sein, aber so

sind sie nun einmal und aus eigenen Untersuchungen¹ weiß ich, dass für die Studierenden die Schulpraktika von außerordentlich hohem Wert, geradezu existenziell wichtig sind. Die Hochschullehrer sind ihnen dabei nur selten eine Hilfe. Nur sehr wenige begleiten die Studierenden auf diesem Weg in die Schule. Sie haben anderes zu tun, Wichtigeres wohl – was immer das auch sein mag. Vielleicht haben sie aber auch zu den studentischen Selbsterprobungen in der Praxis wenig Erhellendes beizutragen und sie bleiben ihnen lieber fern, damit das nicht herauskommt. Wie auch immer. Unbequem sind solche Praktika sowieso: früh 'raus, lange Fahrten, Sitzen auf den harten Stühlen hiesiger Klassenräume, großer Zeitaufwand für eine nur kleine Studierendengruppe. Dass ich mich frühmorgens frage, was das alles soll, liegt gewiss auch daran, dass mir andere immer wieder durch Wort und Tat signalisieren, die Sache sei irgendwie nicht so wichtig, kaum der Rede wert, verzichtbar vielleicht sogar. Ich weiß, dass das Quatsch ist und kann das auch gut und theoretisch fundiert begründen, aber ich bin gefühlsmäßig halt auch nicht unanfechtbar. Schon gar nicht morgens um Halbacht nach einstündiger Autofahrt durch einen unangenehmen Schneeregen, irgendwo in den Tiefen des hessischen Hinterlandes (und Hessen ist fast überall Hinterland).

Glücklicherweise fallen mir, als ich weiter meinen Kaffee trinke und meinen Kuchen kaue im McCafé, vergangene Unterrichtsbesuche ein und ich erinnere mich, dass mir da sehr Vieles sehr gut gefallen hat. Ich habe Studierende gesehen, die sich sehr gut auf ihre Schüler eingestellt haben, sich sehr um eine gute Beziehung zu ihnen bemühten, ihre Unterrichtsstunden sehr sorgfältig geplant hatten. Und die Stunden sind auch ganz überwiegend gut verlaufen, die Schüler haben etwas gelernt, die Studierenden waren hinterher sehr erleichtert und konnten sich sogar ein wenig über ihre Leistungen freuen. (Kleine Zwischenbemerkung: sich über sich selbst und eigene Leistungen freuen, gehört sonst nicht gerade zu den Kernkompetenzen von angehenden Lehrern; leider können sie sich auch über die Schülerleistungen nicht richtig freuen – darüber müsste man einmal sehr intensiv nachdenken, aber man kann an dieser Stelle schon einmal festhalten, dass die Schule im Ganzen nicht gerade ein Ort ist, an dem die Freude an der Leistung gut gepflegt würde.) Natürlich sehe ich auch Dinge, die mir nicht gefallen; einiges sogar, das mich schier zur Verzweiflung treibt.

Wo ich nun so (immer noch) im McCafé sitze, frage ich mich, was das genau ist, was ich als gut und gelungen erlebe, wenn es passiert, und das mir fehlt, wenn es nicht passiert. Und da die Dinge nicht von selbst passieren und ohnehin das Hauptaugenmerk auf dem Praktikanten, der Praktikantin liegt, lautet die Frage natürlich auch: "Was ist gut an dem, was ein Praktikant, eine Praktikantin tut?". Oder noch weiter zugespitzt: "Wann ist ein Praktikant, eine Praktikantin (in dem, was er/sie tut) gut?" Und ich nehme mir mein Notizbuch und beginne aufzuschreiben, was mir einfällt. Es sind Satzergänzungen zum Halbsatz: "Der gute Praktikant, die gute Praktikantin ist ..." Also zum Beispiel "Der gute Praktikant, die gute Praktikantin ist ... gut vorbereitet", "Der gute Praktikant, die gute Praktikantin ist ... freundlich zu den Schülerinnen und Schülern".

¹ Lührmann, Wolfgang: Praxiserfahrungen. Die studentische Wahrnehmung und Verarbeitung Schulpraktischer Studien im Lehramtsstudium. Zugänglich über die Homepage des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL) der JLU unter: http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/zentren/zfl/studium/sps/MaterialPrB/literatur_prb/

Schon nach kurzer Zeit ist die Liste recht lang und sie wird in den darauffolgenden Tagen in zwei anderen McCafés noch länger. So lang, dass es schon ein bisschen erschreckend ist, aber ich kann es nicht ändern; ich hab' mir das ja nicht ausgedacht, es ist mir einfach eingefallen. Das, was ich aufschreibe, war vorher irgendwo in irgendeinem Teil meines Gehirns abgespeichert (es wäre mal eine schöne Frage an die Neurowissenschaften: "wo?").

Das, was ich als gut empfinde, ist die Folie, auf die ich das Gesehene, Gehörte, Erlebte, Erfahrene, Wahrgenommene beziehe, ohne mir dessen (immer und vollständig) bewusst zu sein; ein, mein intuitives Konzept für die Erfahrung und Beurteilung von Unterricht und für das Feedback, das ich den Studierenden zu ihrem Unterricht hinterher gebe. Zu Ehren des Ortes, an dem ich mich nach diesem meinem intuitiven Konzept gefragt habe, und wegen des Zwecks, für den ich es benutze, nenne ich das Konzept "McFeedback". Dieser kleine Text ist der Versuch, mir Rechenschaft abzulegen über den Inhalt dieses, meines intuitiven Konzepts. Vielleicht bedarf es ja der Kritik, der Korrektur und vieler Ergänzungen. Ich hoffe natürlich, dass sich herausstellen wird, dass es als Konzept besser ist als es der Kaffee und der Kuchen waren, unter deren Mithilfe die ersten Notizen entstanden sind. Und ebenso natürlich hoffe ich, dass die Darlegung und Prüfung des Konzepts auch für andere nützlich ist, die sich mit den Schulpraktischen Studien in den Lehramtsstudiengängen befassen.

Ein kurzer Überblick

Die über einhundert (genau: 115) Items, die mir eingefallen sind auf die Frage, was ich gut finde am Tun der Praktikanten, ließen sich leicht sortieren und zur besseren Übersicht schicke ich der langen Liste ihre Gliederung vorweg. Die Items beziehen sich auf:

- die Arbeitshaltung der PraktikantInnen im Praktikum,
- das Auftreten (die Performanz) der PraktikantInnen in Klasse und Kollegium,
- ihre Unterrichtsgestaltung,
- die Art ihrer sozialen Beziehungen zu den und ihrer Kommunikation mit den Schülern und den Lehrern,
- ihren Umgang mit schwierigen Schülern,
- ihre psychische Stärke,
- ihren Umgang mit dem Beruf,
- ihre Lernfähigkeit.

Die lange Liste: Der gute Praktikant/die gute Praktikantin ...

1. ist engagiert, interessiert, zuverlässig, pünktlich, selbstständig,
2. integriert sich gut in den Schulbetrieb, zeigt einen ausgeprägten Hang zu einem kooperativen Arbeitsstil,
3. ist stets gut vorbereitet,
(Arbeitshaltung)
4. ist präsent und prägnant,
5. expressiv und explizit,
6. macht sich bemerkbar und ist entsprechend gut wahrnehmbar, man kann ihn sehen, hören und fühlen (und manchmal kann er/sie sich auch unsichtbar machen),
7. interagiert kraftvoll, intentional,
8. spricht gut verständlich: angemessen laut und angemessen langsam, flüssig und artikuliert,
9. ist entspannt: gespannt und unverkrampft,
10. bewegt sich ruhig im Raum,
11. ist geduldig und gelassen,
12. ist bestimmt,
13. hat Humor,
14. mag es, im Mittelpunkt der Schülersaufmerksamkeit zu stehen (braucht das aber nicht stets und ständig),
15. ist authentisch, ist in seine Rolle involviert, schauspielert nicht,
(Performanz)
16. begrüßt die Schülerinnen und Schüler zu Stundenbeginn angemessen und lässt sie zur Ruhe kommen,
17. sorgt zu Beginn des Unterrichts, bevor er zur Lerngruppe spricht, für Ruhe und Aufmerksamkeit,
18. bedient sich wirksamer, altersangemessener Rituale,
19. erläutert den Schülerinnen und Schülern seinen Unterricht: Sagt am Anfang, was er/sie mit den Schülerinnen und Schülern tun möchte, worum es geht und was er/sie mit ihnen vorhat, was er/sie erreichen möchte und was sie tun müssen und was er/sie tun wird, damit das Ziel erreicht wird,
20. nimmt Anschluss an den vorherigen Unterricht,
21. gibt dem Unterricht eine klare Struktur von aufeinander aufbauenden Phasen,
22. hat seinen Unterrichtsplan gut durchdacht (z.B. was mache ich mit Präsentationsergebnissen, wenn die Schülerinnen und Schüler individuell oder in Gruppen etwas erarbeitet haben und sich die Ergebnisse nun wechselseitig vorstellen sollen?),
23. gestaltet den Unterricht durch wechselnde Sozialformen und den gezielten Einsatz weiterer Methoden,
24. gibt den Schülerinnen und Schülern zu tun, gibt ihnen Aufgaben und Arbeit,
25. gibt den Schülerinnen und Schülern Zeit zur aktiven Aneignung des Wissens und zum Üben,
26. bezieht die Schüler stets ein,
27. weiß, dass er stets zwischen Schüler tempo und Lehrplananforderungen balancieren muss,
28. verschafft den Schülerinnen und Schülern Erfolgserlebnisse,
(Unterrichtsgestaltung I Allgemein)

29. instruiert die einzelnen Unterrichtsphasen in ihren Arbeitsaufgaben und in ihren Sozialformen, erklärt die Materialien (wie Arbeitsblätter) und die eingesetzten Medien,
30. instruiert die einzelnen Unterrichtsphasen mit ihren Arbeitsaufgaben, Arbeitsblättern, Sozialformen und Methoden,
31. erklärt den Schülerinnen und Schülern, was sie in der jeweiligen Phase tun sollen, gibt klare Anweisungen ("Ich möchte, dass wir uns hier in der Mitte des Raumes in einen Stuhlkreis setzen!") und gibt realistische, d.h. herausfordernde und zu bewältigende Arbeitsaufträge,
32. leitet von einer zur anderen Unterrichtsphase moderierend über,
(Unterrichtsgestaltung II Phasen)
33. organisiert den Input in klarer und angemessener Weise,
34. zeigt seine fachliche Kompetenz, präsentiert sein Wissen und Können,
35. nimmt "seine Sache" wichtig,
36. erläutert die Bedeutung des Stoffes und erklärt konkret, warum und wofür er wichtig ist,
37. kann erklären, wozu es gut ist (in seinen Fächern) zu lernen und kann das auch durch seine Person glaubwürdig machen,
38. kann erzählen, erklären, darstellen, demonstrieren,
39. präsentiert den Stoff alters- und lerngruppenangemessen sowie fachlich korrekt,
(Unterrichtsgestaltung III Input)
40. ist genau und konkret, achtet auf die Kleinigkeiten,
41. er fokussiert die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler,
42. sorgt dafür, dass alle Schülerinnen und Schüler ohne Anstrengung dorthin schauen können, wo gerade "die Musik spielt",
43. bringt seine Schülerinnen und Schüler in die richtige Sitzform und lässt sie diese auch ändern, so wie es gebraucht wird,
44. geht ruhig und zügig vor,
45. arbeitet auf ein (erkennbares) Ziel hin,
46. treibt den Arbeitsprozess voran,
47. visualisiert so viel wie möglich,
48. arbeitet mit Beispielen,
49. trägt seine Sache klar und verständlich vor,
50. hält einen Lehrervortrag,
51. macht ausgiebigen Gebrauch von der Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler als "Hilfslehrer" einzusetzen,
52. verschafft den Schülerinnen und Schülern Bewegung (lässt sie mal aufstehen, um sich etwas anzuschauen, lässt sie mal im Stehen arbeiten),
53. geht in der Gruppenarbeit zu den einzelnen Gruppen, um sich ein Bild vom Aufgabenverständnis und vom Fortgang des Arbeitsprozesses zu machen sowie den Schülerinnen und Schülern beratend zur Seite zu stehen,
54. reagiert auf Fragen, kommentiert Schülerbeiträge unmittelbar,
55. gibt den Schülerinnen und Schülern Zeit zu reagieren, wenn er etwas angeordnet oder etwas gefragt hat,
56. wartet auf die Reaktionen,
57. ist flexibel (wenn die Zeit mal nicht reicht, die Schülerinnen und Schüler nicht "anspringen"), kann improvisieren,

58. vermeidet den fragend-lenkenden Unterricht, diese Erbsünde der deutschen Unterrichtskultur,
59. reagiert gelassen auf Unerwartetes,
60. kommentiert die Arbeitsweise,
61. macht Vorschläge zur Weiterentwicklung der Lernkultur in der Lerngruppe,
(Unterrichtsgestaltung IV Genauig- und Eindringlichkeit)

62. fasst am Ende der Stunde noch einmal zusammen, worum es geht/ging,
63. rundet den Lernprozess mit einer Ergebnissicherung ab,
64. gibt vernünftige Hausaufgaben,
65. leitet auf die weitere Arbeit hin,
66. bringt die Stunde ruhig zu Ende,
67. dankt den Schülerinnen und Schülern am Schluss für ihrer Mitarbeit,
68. verabschiedet seine Schülerinnen und Schüler aus der Stunde,
69. reflektiert danach seinen Unterricht gründlich,
(Unterrichtsgestaltung V Beendigung und Ausblick)

70. begegnet seinen Schülerinnen und Schülern mit Respekt und Wohlwollen,
71. sucht und hält den Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern,
72. schaut die Schülerinnen und Schüler in der gemeinsamen Arbeit an, vor allem, wenn er/sie zu und mit ihnen spricht, lässt den Blick durch die Klasse schweifen und nimmt aufmerksam wahr, was die Schülerinnen und Schüler tun,
73. ist freundlich zu den Schülern,
74. ist fair, behandelt die Schülerinnen und Schüler gleich,
75. ist kooperativ (vs. Macht, Zutexten, Beurteilungsverhalten),
76. hat einen guten Überblick über die Lerngruppe,
77. ordnet das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht,
78. bittet die Schülerinnen und Schüler, einander zuzuhören und "korrekt" miteinander umzugehen,
79. fordert die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler offensiv ein,
80. macht den Schülerinnen und Schülern klar, was ihre jeweilige Rolle im Unterrichtsgeschehen ist,
81. arbeitet mit den Klassenregeln,
82. gibt der Lerngruppe regelmäßig Rückmeldung über ihr Lern- und Sozialverhalten und macht, wenn nötig und angebracht, Veränderungsvorschläge,
83. weiß, dass er schwierigen Klassen nicht mit allzu viel Unterricht im Plenum kommen kann und setzt stärker aktivierende Unterrichtsformen ein,
84. führt die Klasse je nach deren Sozial- und Arbeitskompetenz mal eng und mal mit größerem Spielraum,
(Soziale Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern und der Lerngruppe)
85. verfügt über ein angemessenes Instrumentarium, die Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu benennen,
86. kümmert sich um die "Lernschwierigen" genauso wie um die Leistungsstarken,
87. spricht unruhige, unkonzentrierte Schülerinnen und Schüler an, um sie wieder in die gemeinsame Arbeit hineinzubringen,
88. wendet sich mit Nachdruck unaufmerksamen und störenden Schülern zu und gibt ihnen klare Anweisungen, sich in die Schülerrolle zu begeben,

89. interveniert, wenn Toleranzgrenzen überschritten sind,
90. kann Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern schlichten,
91. kann Konflikte mit Schülern durchstehen,
(Umgang mit den Schwierigen)
92. bringt genügend psychische Stärke mit für den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern,
93. erträgt und verkraftet altersangemessene Albernheiten, Frechheiten, Vorlautheiten, Undiszipliniertheiten,
94. lässt sich dabei aber nicht die Butter vom Brot nehmen,
95. kann mit Ärger, Enttäuschungen umgehen,
96. kommt mit den negativen Gefühlen klar, die die Schülerinnen und Schüler in ihm auslösen,
97. reflektiert seine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern und weiß die Gefühle zu deuten, die sie in ihm auslösen,
98. besitzt genügend persönliche Stärke, um zu überzeugen,
99. weiß um die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler (mit sich, mit der Schule, mit den Fächern, mit dem Lernen, mit der Familie, mit den Anderen, mit der Zukunft),
100. weiß wie er/sie auf die Schülerinnen und Schüler wirkt,
101. verfügt über eine große Bandbreite an Resonanz (Tiefe) und ein großes Spektrum an Reaktionsweisen (Breite),
102. richtet sich gut ein zwischen Nähe und Distanz,
103. ergreift Partei für seine Schülerinnen und Schüler,
(Psychische Stärke)
104. verfügt über ein geklärtes berufliches Selbstverständnis: ein individuelles (nicht beliebiges, privatistisches) Selbstverständnis von der Pädagogik als Beruf),
105. kennt die Belastungen des Lehrerberufs und seine persönlichen Schwächen,
106. stellt die Schule, die Schüler, den Beruf, den Unterricht, seine Fächer "auf großen Raum",
107. macht den Beruf zu seinem Lebensmittelpunkt,
108. vermag zwischen seinem Berufs- und seinem Privatleben zu trennen,
109. kann seine Freizeit genießen,
(Umgang mit dem Beruf)
110. ist lernfähig, lernt gerne dazu, entwickelt sich weiter,
111. sperrt sich nicht gegen Neues, Ungewohntes und Unbequemes,
112. nimmt Rückmeldungen, Hinweise, Anregungen, Vorschläge und Instruktionen produktiv auf,
113. holt sich diese Rückmeldungen etc. aktiv ein,
114. kommt mit Autorität(en) klar,
(Lernfähigkeit)
115. und widersteht - zuguterletzt - den Verführungen zu Resignation und Zynismus.

So weit, so gut – aber was fängt man damit an?

Als ich diese lange Liste den Studierenden meiner Praktikumsgruppe vorgestellt habe, waren sie „wie erschlagen“. Das alles, so war ihr Einwand, kann kein Mensch bei der Gestaltung seines Unterrichts berücksichtigen. Soll auch niemand – so ist die Liste nicht zu verstehen.

Die Liste zeigt zunächst mal nichts weiter als meinen Bewertungshintergrund; er hat sich so in der langjährigen Praxis von Unterrichtsbesuchen und allerlei Lektüren vor dem Hintergrund eigener Lehr- und Beratungserfahrungen entwickelt. Es handelt sich um keine Checkliste und kein Planungsinstrument, sondern um nichts weiter als mein aktuelles Reaktionsmuster auf jede Art von Unterrichtsgeschehen.

Sodann ist die lange Liste ganz empirisch zu verstehen: Was sie enthält, ist nicht irgendwie bloß Erwünschtes und Erhofftes – es ist das tatsächlich Gesehene, Gehörte und Erlebte. Jeder einzelne Aspekt ist irgendwann einmal in den von mir besuchten Unterrichtsstunden vorgekommen: die Studierenden haben es getan und ich habe mit einem innerlichen „Gut gemacht! Gefällt mir!“ reagiert.

Das ist schon mal etwas, denn unser Blick auf die pädagogische Praxis, die eigene und die anderer, ist i.d.R. eher defizitorientiert, so dass wir gar nicht merken, wenn das, was wir oder andere tun, gut ist. Ganz sicher wäre es für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern besser, wenn wir stärker berücksichtigen würden, was gut läuft, wenn wir dies stärker hervorheben und zu Bewusstsein bringen würden – zur sachlichen Klärung und zur persönlichen Stärkung. Dann fiel es vielen vielleicht auch leichter, auf Kritik besser zu reagieren und Defizite zu beseitigen.

Für die Rückmeldung, die ich den Studierenden nach ihren Unterrichtsversuchen gebe, kann ich die lange Liste natürlich nicht unmittelbar verwenden, schon gar nicht in ihrer Gänze. Hier bedarf es einer Umsetzung, die eine Schwerpunktsetzung wie eine Reduktion ist. Zunächst aber bedarf es der Berücksichtigung der besonderen Situation ‚Unterrichtsbesuch‘.

Der Unterrichtsbesuch

Wenn ich für einen Unterrichtsbesuch in die Schule komme, treffe ich dort eine Studentin, einen Studenten in heller Aufregung an. Und diese Studentin, dieser Student will von mir, wenn die Stunde rum ist, eigentlich nur hören, dass sie bzw. er seine, ihre Sache gut gemacht hat. Eine sehr nette und ebenso kompetente Studentin hat die Stimmung der Studierenden auf den Punkt gebracht, als sie mich vor der Stunde mit den Worten begrüßte: „Oh, Herr Lührmann, ich hatte so gehofft, Sie hätten ’ne Autopanne oder so ...“

Denn in der Perspektive der Studierenden geht es zuvörderst um Wertung und Bewertung, um Beurteilung und Urteil. An diesem Verständnis ändern auch beschwichtigende, um Transparenz bemühte Vorgespräche wenig. In der schulischen Gerüchteküche sind zudem noch allerlei Geschichten von Unterrichtsbesuchen und Lehrproben der Zweiten Phase im Umlauf, die das Lampenfieber noch ein wenig in die Höhe

treiben. Lehrerleistungskontrollen haben in der Schule keinen guten Ruf – warum auch immer.

Die Konzeption des Unterrichtsbesuchs im Rahmen einer Praxiskonfrontation als einer Erfahrungs- und Lernsituation, die man gemeinsam reflektiert, um daraus zu lernen², geht an der intuitiven studentischen Perspektive vorbei. Die Praktikantinnen und Praktikanten hoffen auf ein gutes Feedback und fürchten ein negatives. Für sie ist das Praktikum im Ganzen eine Test- und Bewährungssituation³: hier entscheidet sich für sie, ob sie in diesem Beruf richtig sind und ihre diesbezüglichen Hoffnungen sind ebenso hoch wie ihre Befürchtungen tief sind. Das müssen wir berücksichtigen und ebenso in Rechnung stellen wie die hohen zeitgenössischen narzisstischen Empfindlichkeiten und Kränkungsneigungen. Aber wir dürfen dabei natürlich nicht stehen bleiben.

Die Aufregung ist ja auch eine realistische Aufregung: Alles ist eine Frage der Einschätzung und der Maßstäbe und des Wohlwollens. Die pädagogische Praxis hat Maßstabsprobleme. Irgendwas klappt ja immer nicht gut und es ist unklar, wie sich dies in der Wertung zu dem verhält, was gut klappt. Und vor allem: wer weiß hier schon was gut ist und – schlimmer noch – was jemand anders für gut hält. Auch wenn die Studierenden es in ihrer eigenen Sicht gut gemacht haben, ist ihnen nicht klar, ob ich es auch gut finde – aller gemeinsamen und um Transparenz bemühten Vorbereitungsarbeit zum Trotz. Dieses Problem ist nicht auf die Ausbildungssituation beschränkt. In der pädagogischen Praxis ist ganz grundsätzlich nicht leicht zu bestimmen, was gut, was nicht so gut, was schlecht ist (und das bleibt auch so – die sich langsam schon wieder abkühlende heiße Debatte um Standards und Kompetenzorientierung wird daran, ebenso wie die Professionalisierungsdiskussion wenig ändern). Unterrichtssituationen sind von erheblicher Komplexität, sie sind in Ablauf und Ergebnis nur bedingt voraussehbar. Auch „der Beschluss, dass der Mensch 'was lernen muss“ (Wilhelm Busch) klärt nicht die Frage danach, was und wieviel in welcher Zeit auf welchem Weg zu welchem Zweck er das tun soll und wirklich tut. Unterricht ist multifaktoriell und seine Sicht auf ihn unvermeidbar multiperspektivisch. Unterricht ist kein technisches, sondern ein interaktives Geschehen, vieles ist unklar bedingt und manches eine schlichte Frage der Tagesform aller Beteiligten. Das schafft eine nicht heilbare Unsicherheit in der Beurteilung – Unterrichten ist Unsicherheitsmanagement; nicht nur, aber eben auch. Bei Anfängerinnen und Anfängern – und unsere Praktikantinnen und Praktikanten sind ja genau dies – ist die Unsicherheit nachvollziehbarerweise besonders ausgeprägt. Gerade für diejenigen, die ihre berufliche Lebensperspektive im Unterrichten suchen und finden wollen, bekommen die ersten Ernstfallversuche eine hohe existentielle Bedeutung mit all den in solchen Angelegenheiten zwangsläufig auftretenden Risiken und Nebenwirkungen.

Ein wenig versuche ich, die Unsicherheit zu minimieren. Schon im Vorbereitungsseminar habe ich den Studierenden zwei Arbeitsblätter ausgehändigt. Das eine regelt den äußeren Rahmen des Unterrichtsbesuchs und benennt seine Funktion; in einem zweiten habe ich notiert, worauf ich in ihren Stunden achten werde.

² Siehe dazu: Das Kapitel „Schulpraktische Studien“ im Bericht der Expertengruppe Lehrerbildung „Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen“, Wiesbaden 2002, S. 36 – 68 sowie Messner, Rudolf: Schule als Lernort im Spannungsfeld von Theorie und Praxis der LehrerInnenbildung. In H. Brunner u.a. (Hg.): Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und Wie? Innsbruck 2002, S. 59 – 79.

³ Siehe Lührmann, Wolfgang, a.a.O., S. 6 f.

Arbeitsblatt: Hinweise für die Unterrichtsbesuche

1. Suchen Sie bitte in der ersten Praktikumswoche mit ihrem Mentor/ihrer Mentorin nach Möglichkeiten für die Unterrichtsbesuche. Bringen Sie diese Möglichkeiten zum ersten Begleitseminar am Freitag der ersten Praktikumswoche mit. In diesem Seminar erstellen wir gemeinsam einen Stundenplan für meine Unterrichtsbesuche. Es ist wichtig, dass Sie mit möglichst vielen Terminvorschlägen kommen, damit wir einen überschneidungsfreien und für mich fahrtechnisch machbaren Plan hinbekommen. Wir sammeln alle Vorschläge, tragen sie auf einen Plan mit allen Überschneidungen ein und ich erarbeite aus dieser Sammlung einen ersten festen Plan. Den schicke ich Ihnen zu Beginn der zweiten Woche per Email zu, damit Sie über die schon festgesetzten Termine informiert sind und für die weitere Planung noch nicht vereinbarter Termine wissen, welche Zeiten noch frei sind. Denn erfahrungsgemäß gewinnen wir durch die erste Planungsrunde noch keinen vollständigen Plan. Es werden noch nicht bei Jedem bzw. Jeder zwei Termine stehen. Sie schauen also die noch ausstehenden Besuche in die zeitlichen Lücken zu bringen und bringen dafür Terminvorschläge zur nächsten Sitzung mit oder schicken sie mir per Email zu. Ich aktualisiere den Plan laufend und Sie bekommen die jeweils aktuelle Fassung per Email. Eventuelle Absagen von Terminen schicken Sie mir so schnell wie möglich und wenn wir mit den freien Zeiten nicht auskommen, müssen wir halt schauen, dass wir den Plan noch einmal umstellen; z.B. dadurch, dass Sie Termine untereinander tauschen. Die Sache ist eine wunderbare Herausforderung für unsere Kooperations- und Organisationskompetenz (von der man als Lehrer nie genug haben kann).
2. Bitte erkundigen Sie sich beim Mentor bzw. der Mentorin oder in der Schulleitung direkt, ob der/die Schulleiter/in wünscht, dass ich mich vor dem ersten Unterrichtsbesuch bei ihm/ihr vorstelle. Und geben Sie mir entsprechend Bescheid.
3. Ich werde jeweils 15 Minuten, bevor die Stunde beginnt, in der Schule sein. Wir treffen uns zu diesem Zeitpunkt vor dem Sekretariat (wenn ein anderer Treffpunkt besser ist, sagen Sie mir Bescheid).
4. Es reicht, wenn Sie mir Ihre Unterrichtsvorbereitung vor der Stunde geben.
5. Nach der Stunde brauchen wir circa eine dreiviertel Stunde für eine Nachbesprechung. Es wäre schön, wenn Sie dafür einen ruhigen Ort organisieren würden.
6. Da die Stunden, die ich mir bei Ihnen anschauen, im Praktikumsbericht dokumentiert werden müssen und Sie hier auch meine Rückmeldung in Ihre Stundenreflexion einbeziehen sollen, müssen Sie sich in der Nachbesprechung Notizen machen.
7. Wenn Ihr Mentor, Ihre Mentorin in der Stunde anwesend sein kann, ist das sehr gut; es ist auch üblich. Es wäre auch schön, wenn sie bzw. er auch an der Nachbesprechung teilnehmen würde, aber das klappt meistens nicht, weil die Lehrer/innen i.d.R. dann ja wieder Unterricht haben. Sie werden noch Gelegenheit haben, mit der Mentorin, dem Mentor über die Stunde zu sprechen und dann haben Sie zwei unabhängig voneinander entstandene Rückmeldungen und erhalten für Ihre Stundenreflexion sozusagen Anregungen im Doppelpack. Dass die Rückmeldungen nicht immer kongruent, manchmal sogar widersprüchlich sind, macht die Sache zwar anstrengend und irritiert vielleicht auch – aber so ist Pädagogik nun einmal.
8. Zu Beginn der Stunde erklären Sie Ihrer Klasse kurz und knapp, warum da plötzlich ein fremder Mensch auftaucht; Sie stellen mich kurz mit Namen und Funktion vor und gehen dann unverzüglich ans Werk.
9. Wenn noch weitere Praktikanten/innen aus unserer Praktikumsgruppe in Ihrer Schule sind, sollten Sie an Ihrer Stunde teilnehmen und auch an der Nachbesprechung – es sei denn, Sie haben gerade Wichtigeres zu tun, selbst unterrichten zum Beispiel, oder Sie können sich gegenseitig nicht ausstehen.
10. Bitte überlegen Sie am Vorabend des Unterrichtsbesuchs einmal, ob es besondere Punkte, Fragen, Probleme gibt, zu denen Sie gerne von mir etwas hören wollen und bringen Sie sie dann in die Nachbesprechung ein.
11. Denken Sie daran: Wir gehen ins Praktikum, um zu lernen (und nicht zu beweisen, dass wir schon alles können).

P.S. Es soll vorkommen, dass Praktikanten und Praktikantinnen vor dem Unterrichtsbesuch von einer gewissen Nervosität erfasst werden. Nach einhelliger Meinung psychologischer gebildeter Kreise gilt dies als völlig normal; ein völliges Fehlen solcher Gefühle wäre im Gegenteil besorgniserregend. 😊 Also gilt hier das Motto: „Durch unsere Nervosität lassen wir uns nun schon gar nicht aus der Ruhe bringen!“

Hier geht es also um eher organisatorische und atmosphärische Fragen, aber in der emotional belasteten Situation des Unterrichtsbesuchs sollten nicht auch noch organisatorische Unklarheiten die Belastungen erhöhen.

Die inhaltlichen Hinweise des zweiten Merkblattes versuchen neben der angestrebten Stärkung der Transparenz auch noch einmal deutlich zu machen, dass der Unterrichtsbesuch nicht nur eine Zuspitzung der gefühlten Test- und Bewährungssituation ist, sondern soll klären, in welcher Weise, bezüglich welcher Aspekte wir dem Charakter des Praktikums als Lernsituation entsprechen wollen: Wir gehen ins Praktikum, um zu lernen (nicht um zu beweisen, dass wir alles schon können). Und wir suchen die Anknüpfung an das Vorbereitungsseminar und die dort erörterten Inhalte. Dabei ist mir klar, dass ich damit ein wenig gegen die intuitiven studentischen Erwartungen, zumindest etwas außerhalb dieser Erwartungen arbeite; aber wie schon gesagt: ich stelle sie in Rechnung, möchte dabei aber nicht stehen bleiben.

Zentrum für Lehrerbildung – Referat Schulpraktische Studien – Dr. Wolfgang Lührmann

Arbeitsblatt: Rückmeldungen in der Unterrichtsnachbesprechung

1) Structure – challenge – support (The little three)

- a) Wie hat die Praktikantin/der Praktikant die Stunde eingeteilt? (STRUCTURE): Phasen, Roter Faden, ansteigende Anforderungen, Anfang und Ende
- b) Haben die Sus etwas zu tun bekommen und hatte das, was sie zu tun bekommen haben, einen gewissen Herausforderungscharakter? (CHALLENGE): Einbeziehung möglichst aller, angemessenes Niveau, auch hier ggf. Steigerung in der Schwierigkeit
- c) Unterstützt die Praktikantin/der Praktikant die Sus bei ihrem Tun? (SUPPORT): klare Ansagen und Instruktionen, klare Arbeitsblätter, Erläuterungen, Hilfen

2) Wie präsentiert sich die Praktikantin/der Praktikant als Lehrer/in?

- a) Rolle – Beziehung (altersentsprechend) – Haltung (Respekt, Wohlwollen), Art und Weise (nervös, ängstlich, überwältigend, ernst, freundlich, sportlich), Präsenz
- b) Sprache, Kommunikationsstil (Fragen etc.), Expressivität, Überleitungen, Erklär-Kompetenz
- c) Gestaltung der Arbeitssituation und des -klimas (Kontrolle und Anerkennung)
- d) „Reaktivität“ (auf Schüleraktionen und -reaktionen-Eingehen)
- e) Beherrschung der Sache

3) Wie ist die Lerngruppe denn „so drauf“?

4) Gibt es handwerkliche Fehler? (Unklare Arbeitsanweisungen, unverständliche Arbeitsblätter, nasse Tafel, schwerlesbare Tafelschriften und OH-Folien)

5) Was ist o.k. – und woran sollte er/sie arbeiten? (Positive Verstärkungen, Anregungen, Hinweise, Aufgaben)

6) Wie sieht er/sie die Stunde – und stimme ich zu?

7) Will er/sie etwas wissen (für den 2. Besuch)?

8. Was bekomme ich erzählt (von Mentoren und ggf. der Schulleitung)?

Natürlich waren die Aspekte des Unterrichts, die hier in der Rückmeldung angesprochen werden, Gegenstand der gemeinsamen Arbeit im Vorbereitungsseminar. Wir haben unter Bezugnahme auf die einschlägige Literatur über die zentralen Aspekte des sinnvollen Unterrichtens gesprochen und in fiktiven Stundenplanungen und kleinen Unterrichtssimulationen von der ersten Seminarsitzung an ihre Umsetzung praktisch geübt.⁴

Feedback konkret

Wenn ich in die Schule komme, treffe ich mich verabredungsgemäß mit dem bzw. der Studierenden am vereinbarten Punkt etwa 15 bis 20 Minuten bevor die Stunde beginnt. Die Studentin, der Student hat zuvor geklärt, ob die Schulleitung wünscht, dass ich mich bei ihr vorstelle, ggf. plane ich dafür noch ein paar Minuten extra ein. Zumeist gesellt sich dann auch der Mentor, die Mentorin hinzu – um mehr als um Small Talk geht es nicht. Die Studierenden sind mit den Gedanken eh’ schon in der Klasse, verschwinden auch nicht selten noch einmal, um im Klassenraum etwas vorzubereiten. Dann bewegt man sich in den Klassenraum, ich suche mir einen Sitzplatz irgendwo ganz hinten in einer Ecke. Zumeist reagieren die Schüler auf meine Anwesenheit kaum; man grüßt kurz, schaut etwas verwundert, Kommentare sind selten. Dann beginnt der Praktikant, die Praktikantin mit dem Unterricht, stellt mich der Klasse mit einer ganz kurzen Erläuterung meines Anwesenheitszwecks vor und es geht los. Die Schüler ignorieren die Anwesenheit des Fremden auch im Stundenverlauf weitgehend und verhalten sich ausweislich der Beobachtungen der Mentorinnen und Mentoren auch nicht viel anders als sonst – höchstens ein bisschen ruhiger. Sie haben sich, sagen die Mentorinnen und Mentoren dann, heute von ihrer besseren Seite gezeigt. So sehr die Praktikantinnen und Praktikanten vor dem Praktikum schwierige Unterrichtssituationen und schwierige Schülerinnen und Schüler fürchten und so wichtig dieses Thema im Vorbereitungsseminar für sie war, so wenig schwierig sind sie dann in aller Regel. Die Erfahrung des Praktikums ist zuallermeist ganz vorherrschend eine Erfahrung der Erleichterung. Wenn da nur die Unterrichtsbesuche nicht wären.

⁴ Sehr bewährt hat sich der Bezug auf Hilbert Meyer: „Was ist guter Unterricht?“ (Berlin 2004, 5. Auflage 2008) und auf Andreas Helmkes Aufsatz „Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnis zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen zur Unterrichtsentwicklung“ (Erweiterte Fassung eines Vortrags am 28. Oktober 2006 in Essen auf einer Tagung der Bertelsmann-Stiftung und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW zur flächendeckenden Einführung des Projekts „Selbständige Schule“). Meyers zehn Merkmale sind dabei unmittelbar einsichtig: Klare Strukturierung des Unterrichts, Hoher Anteil echter Lernzeit, Lernförderliches Klima, Inhaltliche Klarheit, Sinnstiftendes Kommunizieren, Methodenvielfalt, Individuelles Fördern, Intelligentes Üben, Transparente Leistungserwartungen, Vorbereitete Umgebung. Helmkes Referat der empirisch-unterrichtswissenschaftlichen gesicherten Aspekte eines sinnvollen und erfolgversprechenden Unterrichts bedürfen einer gemeinsam erarbeiteten „Übersetzung“ in unterrichtspraktische Leitsätze; das entsprechende Arbeitspapier findet sich der Anschaulichkeit halber im Anhang.

Anders als die meisten meiner Kolleginnen und Kollegen, schaue ich mir vor der Unterrichtsstunde den studentischen Unterrichtsentwurf nicht an. Ich möchte die Stunde unvoreingenommen miterleben. Das kann man natürlich auch anders sehen und handhaben. Aber ich finde, dass wenn ich den Stundenentwurf kenne, mein Blick sich, ob ich will oder nicht, allzu sehr auf die Frage richtet, ob und in welchem Maße der Plan umgesetzt wurde; das wäre für mich eine ungute Einengung: ich laufe dann Gefahr, zu sehen, was so vielleicht gar nicht sichtbar wurde und empfinde als Mangel, was zumeist keiner ist: wenn sich der Plan nicht voll realisieren lässt, wenn der bzw. die Studierende von ihm, warum auch immer, abgewichen ist etc. Schon gar nicht beteilige ich mich in vorabendlichen Telefonaten an der Planung der Unterrichtsstunde; sie überlasse ich ganz den Studierenden und ihrer Zusammenarbeit mit der Mentorin, dem Mentor – so viel Selbstständigkeit muss sein. Es scheint mir auch sachlich nicht geboten: ich kenne die Klasse und den Stand des Unterrichts nicht und es geht hier um die Leistung des Praktikanten, der Praktikantin.

Auf meinem Schoß liegt während der Stunde ein Notizbuch mit aufgeklappter freier Doppelseite. In der Mitte notiere ich den Ablauf der Stunde: 8.05 Uhr Begrüßung, 8.07 bis 8.12 Rückerinnerung an die vorherige Stunde usw. usf. bis es am Ende der Stunde klingelt. Auf der linken Seite notiere ich Beobachtungen über den Praktikanten bzw. über die Praktikantin, auf der rechten solche über die Schülerinnen und Schüler. Und irgendwo schräg dazwischen alles, was mir „sonst noch so“ durch den Kopf geht. Ganz unwillkürlich frage ich mich im Verlauf der Stunde auch, wie ich mich wohl als Schüler in dieser Stunde fühlen würde und ich notiere auch, was ich diesbezüglich empfinde.

Insofern ist das, was ich hier tue, recht subjektiv und ich lege Wert darauf, dass die Studierenden dies auch wissen, denn hier geht es um ein Grundsatzproblem pädagogischer Arbeit, mit dem sie lernen müssen, umzugehen. In allen unseren Wahrnehmungen sozialer Prozesse – und der schulische Unterricht ist ein sozialer Prozess – spielen unsere sehr persönlichen, biographischen Erfahrungen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Sie sind die Grundlage aller weiteren Lernprozesse in Studium und Beruf, werden durch diese aber nicht nur ergänzt, sondern auch korrigiert und verändert. Im Ergebnis formt sich eine letztlich bei allen intellektuellen Bemühungen immer subjektiv bleibende Konzeption dessen aus, was Unterricht ist und sein bzw. nicht sein soll. Die Studierenden können und sollen aus dieser bewussten Rückbindung der Rückmeldung an eine persönliche, aber eben nicht beliebige Konzeption erfahren, dass Unterricht immer und überall auf der Grundlage einer solchen Konzeption gehalten und wahrgenommen wird, dass also unterschiedliche Handhabungen, Wahrnehmungen und Wertungen in der Natur der Sache liegen. Beliebig und willkürlich werden sie dadurch nicht. Die persönliche Konzeption gewinnt ihre Qualität und damit auch ihre Legitimation über ihre Komplexität – möglichst Vieles soll einbezogen und mitberücksichtigt werden – und ihre Begründungsfähigkeit – die einzelnen Aspekte müssen sich begründen lassen. Und wir tun gut daran, offen zu sein für unterschiedliche Perspektiven, neue Sichtweisen und konzeptionelle Revisionen.

Meine Notizen sind die Grundlage für das Nachgespräch: ich versuche dem bzw. der Studierenden „einfach“ zu sagen, was ich gesehen und gehört und empfunden habe. Bevor ich das tue, habe ich ihm bzw. ihr Gelegenheit gegeben zu sagen, wie er, sie sich fühlt jetzt nach

der Stunde: gut, schlecht, erleichtert, zufrieden, unzufrieden. Eine große Eigenanalyse der Stunde verlange ich nicht, zumindest nicht zu diesem Zeitpunkt; die Studierenden haben in der Stunde hart gearbeitet, jetzt bin ich dran. Mitunter fordere ich sie auf, sich kurz zu notieren, wie sie die Stunde erlebt haben und wie sie sie jetzt, im Nachhinein, sehen und auch, welche Fragen sie an mich haben; eigentlich sollte ich dies immer so machen.

Für den Verlauf des Gesprächs bitte ich die Studierenden, sich Notizen über das zu machen, was ich ihnen sage. Wie auch schon in den Vorbereitungsseminaren immer wieder deutlich wird, neigen die Studierenden nämlich dazu, Lernsituationen einfach vorübergehen zu lassen, einfach nur überstehen zu wollen; sie verfügen über so gut wie keine Routinen, Gehörtes und Gesehenes, also Erfahrenes, schriftlich festzuhalten (was Einiges aussagt über das schulische und auch das akademische Lernen, das sie miterlebt haben bzw. aktuell miterleben⁵). Aber da im Praktikumsportfolio die ausführliche Dokumentation auch und gerade der Stunden verlangt wird, in denen Unterrichtsbesuche stattfanden, ergibt sich hier ganz selbstverständlich die Notwendigkeit, das Gesagte schriftlich festzuhalten.

Sowohl in der Unterrichtsstunde wie in der Rückmeldung ist es günstig, wenn – so vorhanden – die anderen Praktikantinnen und Praktikanten und – wenn irgend möglich – auch die Mentorin, der Mentor zugegen sind. Wenn mehrere Studierende an einer Schule sind, werden sie ohnehin versuchen zusammenzuarbeiten; zumindest sollten sie es tun. Sie können sich, wenn sie einigermaßen miteinander zurechtkommen, im Sinne einer „Intervision“ (kollegiale Supervision) gegenseitig auch bei ihren sonstigen Unterrichten beobachten und die Beobachtungsergebnisse austauschen; die Rückmeldung nach den offiziellen Unterrichtsversuchen liefert ihnen dazu in vertiefender Weise angemessene Anhaltspunkte. Die Einbeziehung der Mentorinnen und Mentoren in die Rückmeldegespräche ist wegen ihrer Unterrichtsverpflichtungen leider nicht immer möglich; sie ist aber günstig: sie kennen die einbezogenen Klassen besser als der bzw. die universitäre Praktikumsbeauftragte und sie haben die Praktikantin, den Praktikanten sehr viel intensiver im Schulalltag erlebt. Insofern sind ihre Beiträge von hohem Wert. Dass die Auffassungen der Praktikumsbeauftragten und des jeweiligen Mentors bzw. der jeweiligen Mentorin nicht immer übereinstimmen, schadet nicht: in der Pädagogik – s.o. – gibt es nun einmal immer mehrere Perspektiven und die Studierenden haben dann die Gelegenheit, in ihre eigene Beurteilung mehrere Perspektiven einzubeziehen.

Wenn ich und ggf. auch die Mentorin, der Mentor unsere Wahrnehmungen vom Stundenverlauf und der Unterrichtsarbeit des bzw. der Studierenden mitteilen, bitte ich diese, das Mitgeteilte einfach anzuhören und, wie gesagt, zu notieren. Sie können und sollen nachfragen, wenn sie etwas nicht verstehen; das Rückmeldegespräch sollte aber nicht zu einem Austausch von Kritik einerseits und Verteidigung und Rechtfertigungen andererseits geraten. Ich teile den Praktikantinnen und Praktikanten mit, was ich gesehen, gehört und erlebt habe und sie sollen dies zur Kenntnis nehmen – was sie darüber hinaus damit anfangen,

⁵ Im Praktikumszusammenhang kann sehr gut nach den Prinzipien der Schreibintensiven Lehre verfahren werden. Zum einen legt die Konzeption des Praktikumsberichts als Praktikumsportfolio nahe, die Lernentwicklung im gesamten Praktikumsmodul zu reflektieren – und dies ist wegen der Gründlichkeit der Reflexion und auch wegen der Kommunizierbarkeit des Reflexionsergebnisses nur schriftlich möglich. Zum anderen ist ein zentraler Aspekt des Lernens im Praktikumsmodul die Umsetzung akademischer Texte in Handlungsorientierungen wie wir dies am Beispiel des Helmke-Aufsatzes getan haben: auch dies ist nur in schriftlicher Form sinnvoll machbar.

ist ganz ihre Sache. Für solche Aspekte ihres Unterrichtens, an denen sie in meiner Sicht einen Weiterentwicklungsbedarf haben erkennen lassen (um dies in gebotener Vorsicht zu sagen), gebe ich Anregungen und mache ich Vorschläge. Dort, wo ich Gutes, Gelungenes gesehen habe, lobe ich es im Sinne einer positiven Verstärkung: zu einer kompletten Rückmeldung gehört auch die Benennung dessen, was der Praktikant, die Praktikantin gut beherrscht (das weiß er bzw. sie nämlich nicht unbedingt und automatisch); und es gehört auch zur Rückmeldung, dass deutlich wird, in welchem Verhältnis das Gute und das Nicht-so-Gute stehen. Und wenn ich eine Beurteilung der Stunde im Ganzen gebe – die Studierenden sind daran höchst interessiert – dann gebe ich sie, die Detailbeobachtungen zusammenfassend, in Sätzen wie „Mit dieser Stunde können Sie sehr zufrieden sein“. Oder: „Die Struktur der Stunde hatte Hand und Fuß, bei der Ausfüllung der Lehrerrolle könnten Sie ruhig noch ein wenig offensiver sein.“ Oder: „Als Schüler hätte ich mich in dieser Stunde wohlgefühlt – akzeptiert, angeregt, nicht überfordert – und ich habe ‘was gelernt.“ Oder: „Alles so weit o.k., nur in der Beziehung zu den Schülern finde ich Sie ein wenig respektlos/ziemlich ängstlich/leicht zickig und zänkisch/ein bisschen arg überheblich/mächtig oberlehrerhaft – woher die Angst?“ Und daran schließt sich dann i.d.R. eine kurze Erörterung an. Mitunter ergeben sich hieraus auch Themen für die Begleitseminare oder für das Auswertungsseminar.

Wichtig ist, dass die Rückmeldung auch ausführlich die Lerngruppen einbezieht. Das Lernen im Praktikum besteht ja ganz zentral auch in der Kenntnisnahme der in ihnen liegenden Bedingungen des Unterrichtens und der Unterrichtsbesuch sollte dies spiegeln. Studierende neigen im Praktikum dazu, sich für die Unterrichtsbesuche die eher leichter zu händelnden Lerngruppen auszusuchen. Ich versuche ihnen das auszureden. Es geht nicht um pädagogische Schönwettershows in problemfreien Zonen, es geht um den Umgang mit der schulischen Wirklichkeit. Und dass es Praktikantinnen und Praktikanten in „schwierigen“ Klassen schwerer haben als anderswo, stelle ich bei der Rückmeldung doch selbstverständlich in Rechnung.

Im nächsten Schritt will ich dann aber auch noch hören, wie der Praktikant, die Praktikantin die Stunde selber erlebt hat und wie er im Nachhinein über sie denkt. So sehr nämlich die einen zu einer vorschnellen Selbstgenügsamkeit neigen – „Hat alles geklappt, die Schüler haben ganz gut mitgearbeitet“ (auch wenn die Beteiligung der Schüler am Lernprozess auf sehr wenige beschränkt war und die Lernerträge wenig beeindruckend konnten) – so sehr selbstkritisch sind die anderen (sehr häufig dann auch noch hinsichtlich wenig bedeutsamer unterrichtlicher Aspekte wie der Zeitplanung). Hier sind in beiden Fällen behutsame Korrekturen angesagt. In diesem Zusammenhang kommt dann auch der Unterrichtsentwurf zur Sprache, man kann im Nachhinein schauen, an welchen Stellen er „funktioniert“ hat oder wo nicht und man kann darüber spekulieren, warum dies so war. Dabei ist Vorsicht geboten: hinterher ist man immer schlauer und ob etwas, das man anders gemacht hätte, als im Entwurf geplant, besser funktioniert hätte als das Vorgesehene und Getane, kann man nie wirklich wissen.

Zum Schluss des Gesprächs schaue ich noch einmal auf das Arbeitsblatt zur Rückmeldung – s.o. Habe ich etwas vergessen, muss ich Proportionen zurechtrücken? Oder ist alles gesagt? Wenn ja, bitte ich die Studentin, den Studenten einmal kurz zu sagen, was bei

ihnen von meiner Rückmeldung angekommen ist, um (einigermaßen) sicher zu gehen, nicht missverstanden worden zu sein.

Das war‘ s dann – oder?

Ja, nur eines noch. Weil unsere Überlegungen zur Rückmeldung beim Kaffee angefangen haben (auch wenn’s kein guter war) – das Rückmeldegespräch sollte wie jedes gute Arbeitsgespräch bei einer guten Tasse Kaffee stattfinden. Wasser und Kekse können auch nicht schaden. Und auf die eingangs aufgeworfene Sinnfrage möchte ich auch noch zurückkommen. Zwar kann ich auch jetzt noch nicht schlüssig belegen, dass die Studierenden aus ihren Unterrichtsversuchen und den ihnen gegebenen Rückmeldungen wirklich und nachhaltig etwas lernen und ich kann mir auch kein Forschungsdesign vorstellen, das uns diesbezüglich zu einer verlässlichen Auskunft verhelfen könnte. Aber wenn ich die Grundfrage, die der Erziehungswissenschaftler Hilbert Meyer einmal in einem Diskussionsbeitrag auf einer Tagung zur Unterrichtsmethodik hinsichtlich der Aus- und Bewertung von Unterrichtsstunden formuliert hat: „War diese Stunde für alle Beteiligten eine sinnvoll verbrachte Lebenszeit?“ auf die studentischen Unterrichtsversuche und unsere Rückmeldung darauf beziehe, dann ist mein Eindruck ganz eindeutig. Die hohe Bedeutung, die die Studierenden den Unterrichtsversuchen beimessen und ihre hohe Aufmerksamkeit in der Nachbesprechung vermitteln mir als Beobachter und Rückmeldender das ganz eindeutige Gefühl: das hier „macht Sinn“.

Arbeitspapier: Leitsätze für das Lehrerhandeln im Unterricht nach Andreas Helmke⁶

Ich als Lehrer/in sollte

- möglichst frühzeitig (gemeinsam mit den Schülern) Regeln aufstellen, die Störungen und Zeitverlusten begegnen und auf ihre Umsetzung achten,
- selbst alle Zeitverzögerungen und -vergeudungen vermeiden,
- bei eingetretenen Störungen wirksam intervenieren
- und mir hierfür ein Instrumentarium an Ritualen, Routinen und Vorgehensweisen zurechtlegen;
(Klassenführung)

- meine Schüler/innen bei ihrer Lernarbeit tatkräftig unterstützen, sie ermuntern, mit mir vertrauensvoll zusammen zu arbeiten,
- die Fehler, die die Schüler/innen machen freundlich aufgreifen und sie als Ausgangspunkt des (Weiter-)Lernens nehmen,
- die Schüler/innen respektieren und die gemeinsame Arbeit mit Humor auflockern (in meinem Unterricht soll auch gescherzt und gelacht werden),
- die Schüler/innen ausreden lassen, sie Vorschläge machen lassen und diese auch ernst nehmen;
(Lernförderliches Klima)

- die Anstrengungsbereitschaft der Schüler/innen durch (angemessen) hohe Lernerwartungen fördern,
- den Unterrichtsstoff so auswählen und meine Stunden so gestalten, dass ihr Interesse geweckt wird,
- ihnen die Wichtigkeit und die Nützlichkeit meines Unterrichtsstoffes (für andere Fächer, für den Alltag, spätere Berufe) darlegen,
- den Schüler/innen durch „enthusiasm“, Schwung, Engagement, Freude am Unterrichten als Vorbild dienen für den Umgang mit den Stoffen;
(Motivierung)

- an das Vorwissen der Schüler/innen anknüpfen,
- meinen Unterricht gut strukturieren,
- meine Aufgabenstellungen sprachlich klar und verständlich formulieren,
- die Ziele und die Themen der Stunden erklären,
- lernerleichternde Hinweise und zum Schluss Zusammenfassungen geben,
- nützliche Hausaufgaben geben;
(Klarheit und Strukturierung)

- die Schüler/innen mögen,
- ihnen als Ansprechpartner zur Verfügung stehen,
- sie ermuntern und ihnen Selbstvertrauen geben,
- Angst und Stress von ihnen fernhalten;
(Schülerorientierung)

- das eigenständige Lernen der Schüler/innen fördern: sie zum Nachdenken auffordern, zu eigenen Lern- und Lösungswegen,
- den Schüler/innen etwas zu tun geben und sie möglichst oft etwas sagen lassen,
- ihnen Bewegung verschaffen,
- sie durch Graphiken und andere Visualisierungen auch nicht-sprachlich „ansprechen“;
(Aktivierung)

- den Schüler/innen Zeit und Gelegenheit zum Üben und zum Wiederholen geben;
(Sicherung)

- überprüfen, ob das zu Lernende auch wirklich gelernt wurde,
- ungewohnte, neue, alternative Lernformen ausprobieren;
(Wirkungsorientierung)

- die Heterogenität der Schüler/innen (nicht beklagen, sondern) bei der Stoffauswahl für die Unterrichtsgestaltung berücksichtigen (Differenzierung);
(Passung/Umgang mit Heterogenität)

- angemessen vielfältige Methoden einsetzen.
(Methodenvielfalt)

⁶ Nach Andreas Helmkes Aufsatz: „Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnis zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen zur Unterrichtsentwicklung“ (Erweiterte Fassung eines Vortrags am 28. Oktober 2006 in Essen auf einer Tagung der Bertelsmann-Stiftung und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW zur flächendeckenden Einführung des Projekts „Selbständige Schule“.) Netzzugriff unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-85520472-C0716157/bst/05_Vortrag_Prof_Helmke.pdf, am 21.08.2012.