

Ludwig-Tauber, Marianne

Lern- und Entwicklungsprozesse im Praktikum begleiten

Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 2, S. 251-259



Quellenangabe/ Reference:

Ludwig-Tauber, Marianne: Lern- und Entwicklungsprozesse im Praktikum begleiten - In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 2, S. 251-259 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134595 - DOI: 10.25656/01:13459

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134595>

<https://doi.org/10.25656/01:13459>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lern- und Entwicklungsprozesse im Praktikum begleiten

Marianne Ludwig-Tauber

Im folgenden Beitrag geht es um die Rolle und Tätigkeit der Praxislehrpersonen bei der Nachbesprechung von Unterricht in der berufspraktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden. Es wird theoretisch dargelegt und mit Fallbeispielen illustriert, wie Studierende im Praktikum lernen, wie sie ihre Berufsidentität entwickeln und welche typischen Probleme dabei auftreten. Es werden Voraussetzungen und Strategien für ein wirkungsvolles Coaching durch die Praxislehrperson dargestellt, das die Entwicklung der Berufsidentität der Praktikantinnen und Praktikanten im Unterricht unterstützt.

Über die Tätigkeit der Praxislehrperson bei der Erfahrungsauswertung in der Nachbesprechung von Unterricht gibt es widersprüchliche Zielvorstellungen. Soll sie die Eigenreflexion der Studierenden begleiten, wie es Herzog (1995) vorgeschlagen hat? Oder soll sie die Nachbesprechung dazu nutzen, die Studierenden zu belehren, wie es offenbar viele Praxislehrpersonen als ihre Kernaufgabe verstehen (von Felten und Herzog, 2001)? Fasst die Praxislehrperson ihre Rolle bei der Nachbesprechung von Unterricht als Coach¹ auf oder als Vermittlerin von Wissen, Fertigkeiten und Methoden? Die Definition des eigenen Auftrags fusst auf dem Konzept, das die Praxislehrperson davon hat, wie die Studierenden im Praktikum aus ihren Erfahrungen lernen. In diesem Artikel werden solche Konzepte beschrieben und geeignete Tätigkeiten der Praxislehrperson für die Phase der Erfahrungsauswertung abgeleitet.

1. Lern- und Entwicklungsprozesse von Lehrerstudierenden im Praktikum

Im Praktikum erwerben oder erproben Studierende Strategien und Techniken des Unterrichtens: Sie verändern gewisse Verhaltensweisen, welche direkt beobachtbar sind. Diese Ebene von Veränderung und Fortschritt wird in diesem Artikel als *Lernen im Praktikum* definiert. Gleichzeitig erfahren sich die Studierenden in der Begegnung mit Schülerinnen und Schülern in einer neuen Rolle, nämlich als Lehrerin oder Lehrer. Sie setzen sich mit einem neuen Aspekt ihrer Identität auseinander und entwickeln im Praktikum ihre Berufsidentität. Diese Veränderung wird in diesem Artikel unter dem Begriff *Entwicklung im Praktikum* gefasst.² Die diesbezüglichen Fortschritte und Veränderungen sind nicht direkt beobachtbar, nur indirekt, weil sie sich immer auch in konkreten und beobachtbaren Verhaltensweisen äussern. Sie sind jedoch der Eigenreflexion zugänglich und können (wenn ein geeignetes Beziehungsangebot zu einer Vertrauensperson besteht) mitgeteilt und im Gespräch re-

¹ Unter Coaching wird hier eine ziel- und problembezogene Beratung und Förderung des Lern- und Entwicklungsprozesses verstanden.

² Nach Flammer (1996) umfassen beide Begriffe, Lernen und Entwicklung, Veränderungsprozesse, wobei er anführt: "Mit Lernen bezeichne ich die kleinen, zeitlich kurzen und oft vorübergehenden Veränderungen, während ich mit Entwicklung die langfristigen Veränderungen meine, die meistens mehrere Funktionsbereiche gleichzeitig umfassen.... Überdies: Wer von Lernen spricht, schließt reifungsbedingte Prozesse ausdrücklich aus, wer von Entwicklung spricht nicht" (Zitat aus Flammer, 1996, S. 15).

flektiert werden. Es geht hier um Einstellungen, Werte und Grundhaltungen, die hinter dem geäußerten Verhalten stehen und die sich immer auch auf die eigene Berufsrolle und -identität beziehen (vgl. Messner & Reusser, 2000, S. 157).

Lernbegleitung im Praktikum hat beide Ebenen zu berücksichtigen. Die Reflexion während der Nachbesprechung von Unterricht mit einem "kritischen Freund" (Dick, 1994, S. 365), den die Praxislehrperson idealerweise darstellt, hilft, die innere Einstellung mit dem äusseren Verhalten abzustimmen. Kongruenz zwischen Einstellung und Verhalten ist Voraussetzung dafür, dass die Studierenden mit ihren Schülerinnen und Schülern in überzeugender Art und Weise kommunizieren. Sie ist auch ein Indikator für ein harmonisches Verhältnis zur eigenen Berufsrolle und den Erwerb der Berufsidentität, wie die folgenden Fallbeispiele aus der Literatur und aus meiner Erfahrung als Mentorin von Praktikantinnen und Praktikanten und als Beraterin sowie Fortbildnerin von Praxislehrpersonen illustrieren.

1.1 Typische Redewendungen und Identitätsentwicklung im Beruf

In der Kommunikation von Praktikantinnen und Praktikanten mit ihren Schülern und Schülerinnen beschrieb Horst Brück (1978) vier typische Redewendungen, welche Praktikantinnen und Praktikanten gelegentlich wählen: Das einverleibende Wir ("Wir wollen erst mal ganz leise sein"), das Pferdchenspiel ("Wir wollen leise sein, der Peter kann sich sonst nicht konzentrieren"), die Scheinfrage ("Stimmt das, was Hans gesagt hat?") und unklare Arbeitsanweisungen ("Würdet ihr vielleicht versuchen, die Aufgaben 4-10 zu lösen?"). Unklar sind Arbeitsanweisungen mitunter auch, wenn sie in komplizierte Sätze gepackt oder mit Füllwörtern gespickt oder mit Wörtern wie "vielleicht", "versucht mal" abgeschwächt sind. Nonverbale Unklarheit kommt vor bei Studierenden, die ihre Arbeitsanweisungen regelmässig (und nur die Arbeitsanweisungen) zu leise und undeutlich oder hinter vorgehaltener Hand sprechen, sodass sie die Schüler und Schülerinnen nicht verstehen können.

Die Analyse der Redewendungen entlarvt Unsicherheit: Aus Angst vor der neuen Berufsrolle versteckt oder verschleiert die angehende Lehrperson ihre Forderungen an die Schüler und Schülerinnen. Sie hat die Berufsrolle noch nicht in die persönliche Identität integriert: Zwischen der persönlichen Identität und der Lehrerrolle mit ihrem Führungsauftrag herrscht Spannung, Reibung oder Konflikt.

1.2 Disziplinprobleme und Identitätsentwicklung im Beruf

Scheinbar harmlose Episoden im Unterricht, welche für die Praktikantinnen oder Praktikanten peinlich sind, greift Horst Brück heraus und analysiert das Beziehungsgeschehen zwischen Studierenden und den Schülern bzw. Schülerinnen auf dem Hintergrund der Entwicklung zur Berufsidentität.

Die Praktikantin Heike geht während der individuellen Arbeit der Schülerinnen und Schüler an den Tischen vorbei. Ein Junge klappst gestisch auf den Hintern der Praktikantin. Die Mitschüler lachen verhalten. Heike geht weiter, als ob sie nichts gemerkt hätte. Der Junge wiederholt seine Bewegung und das Lachen wird lauter. Heike reagiert jetzt, dreht sich um und sagt: "Na, ihr Schlingel, was soll denn das?" Dabei lacht sie, und das Kichern der Jungen verstärkt sich. Heike wirkt unsicher (zusammengefasst nach Brück, 1978, Seite 316).

In der Begegnung mit jeder Praktikantin geht es um die Definition der neuen Beziehung. Die Studierenden müssen Stellung nehmen, ob sie nur in ihren persönlich-privaten Rollenanteilen angesprochen oder ob sie auch in ihrer Berufsrolle ernst genommen werden wollen. Hier versuchen die Jungen, die Beziehung privat zu definieren: Sie sprechen ihre Lehrerin in ihrer privaten Eigenschaft als junge, attraktive Frau an. Diese reagiert so, wie sie privat antworten würde: Mit einer witzigen Bemerkung. Damit verpasst sie einen wichtigen Moment, das Beziehungsangebot zu ergänzen und zu korrigieren. Sie müsste in folgendem Sinn antworten: "Ich freue mich, dass ich euer Interesse wecken kann. Ich will nicht nur privat als attraktive Frau angesprochen sondern als Lehrerin wahrgenommen werden." Schülerinnen und Schüler fordern von der Lehrperson eine sogenannte *berufsspezifische Identität*, und sie respektieren die Praktikantin erst, wenn diese ihre privaten Anteile (Personanteile) und die Lehrerinnenrolle (Rollenanteile) integrieren und damit überzeugend kommunizieren kann. Die Reibung zwischen persönlichen und Rollenanteilen kann zu Disziplinproblemen im Klassenzimmer führen. Ein eindrückliches Fallbeispiel schildert Brück von einem Praktikanten, der aus innerer Ablehnung der Lehrerrolle auf Störungen im Unterricht einfach nicht reagieren kann (Brück, 1978, S. 313 ff.).

1.3 Unterrichtsstil und Identitätsentwicklung im Beruf

Es muss eine unvergessliche positive Erfahrung sein, wenn man sich im Unterricht und in der Beziehung zu den Schülern und Schülerinnen als wirksam und überzeugend und gleichzeitig mit sich selber im Reinen (identisch) erlebt. Ein erfolgreiches Praktikum ist hingegen noch kein Garant für den Erwerb der Berufsidentität.

Hans G.³ hat ein Sekundarlehrerstudium hinter sich und steht vor dem Studienabschluss. Seine Noten sind hervorragend und alle drei Praxislehrkräfte stellen ein ausgeprägtes Talent für den Lehrberuf fest. Für Hans G. ist es aber schon vor seiner Abschlussprüfung klar, dass er nie Lehrer sein kann. Seine Begründung: "Ich konnte meine Praxislehrer jeweils perfekt imitieren und hatte Erfolg damit. Jetzt – nach drei Praktika – weiss ich immer noch nicht, wie *ich* unterrichte. Ich weiss nicht, wer ich als Lehrer bin und welcher Unterrichtsstil zu mir passt." Seine Verzweiflung ist gross und drängt ihn, nach erfolgreich bestandener Prüfung den Beruf an den Nagel zu hängen, bevor er überhaupt eine Stelle angetreten hat. Sein Abbruch löst bei den ehemaligen Praxislehrkräften Unverständnis aus.

Allzuoft geben sich Praxislehrkräfte damit zufrieden, dass die Studierenden im Praktikum gut funktionieren und fühlen sich hilflos, wenn die Studierenden im Nachgespräch zum Ausdruck bringen, dass sie sich dabei gar nicht wohl fühlen. Zeichen von Unsicherheit werden, besonders bei Studierenden mit hervorragenden Leistungen, kaum wahrgenommen. Hans G. hätte intensive Gespräche über seine Art zu unterrichten und seine Selbstfindung im Beruf benötigt.

In der Phase des Berufseinstiegs muss sich jeder Mensch dem Konflikt zwischen Identitätsdiffusion und Identitätsfindung stellen (Erikson, 1971). Bewältigt er den Konflikt, so entwickelt er sich aus dem Adoleszenten in einen erwachsenen Menschen, welcher in Beruf und Gesellschaft einen festen Platz einnimmt. Bewältigt er den Konflikt nicht, spaltet er sich in die verschiedenen Rollen seiner Vorbilder auf.

³ Die Namen sind geändert worden.

Anzeichen einer Identitätsauflösung im Anfangsstadium ist die Imitation von Vorbildern, wie das Beispiel von Hans G. zeigt. Unsicherheit in Bezug auf die eigene (Berufs-) Identität und Imitation von Vorbildern allein sind noch keine Anzeichen von beginnender Identitätsauflösung. Vielmehr können solche Phänomene auch im Rahmen einer ganz normalen Entwicklung auftreten.

Zur Handlungskompetenz der Praxislehrkraft gehört es, Spannungen mit Studierenden, die sich gegen den Unterrichtsstil ihrer Praxislehrperson abgrenzen und bewusst einen eigenen Weg wählen, als Zeichen der Identitätssuche zu verstehen. Sie auf diesem Weg zu begleiten, ist gewiss nicht immer leicht und setzt Kompetenz im Umgang mit Widerstand und Konflikten voraus. Sich auf einen Kampf mit den Studierenden einzulassen, das widerständige Verhalten als persönlichen Angriff misszuverstehen und auf die Aggression mit Gegenaggression zu reagieren heisst, dass die Praxislehrperson ihre Gegenübertragungsgefühle (s. Kapitel 2) ausagiert anstatt die aggressiven Gefühle bei sich selbst als verständliche Gefühle während der Begleitung eines identitätssuchenden und sich abgrenzenden Menschen zu akzeptieren und zu "halten" (Müller-Pozzi, 1995, S. 34 ff.).

2. Lern- und Entwicklungsprozesse von Umsteiger/innen aus anderen Berufen

Von Berufsleuten, die auf dem zweiten Bildungsweg in den Lehrberuf umsteigen, ist eine Integration der neuen Berufsrolle in die bestehende Identität verlangt. Integrationsschwierigkeiten zeigen sich, wenn sie ihren ursprünglichen Beruf abwerten. Die Praxislehrperson sieht sich dann im Gespräch mit der Aufgabe konfrontiert, ihnen behilflich zu sein, ihre ursprüngliche Berufstätigkeit als sinnvollen Teilschritt in ihrer Laufbahn zu akzeptieren.

In letzter Zeit wählen Schulteams gelegentlich die Qualitätsentwicklungsmaßnahme kollegialer Tandems: Gegenseitige Unterrichtsbesuche und Nachbesprechungen dienen dem Ziel, den eigenen Unterricht mit Hilfe kollegialer Feedbacks weiterzuentwickeln. Es lohnt sich deshalb, einen Blick auf die Lern- und Entwicklungsprozesse zu werfen, wie sie bei einer gefestigten Lehrerpersönlichkeit vorkommen, um dann die Coachingqualitäten zu beschreiben, wie sie in einem kollegialen Tandem gefordert sein können.

Veränderung im Sinne eines nachhaltigen Lernprozesses findet bei gefestigten Persönlichkeiten seltener statt. Das Modell der sogenannten "kritischen Lebensereignisse" besagt sogar, dass Entwicklung im Erwachsenenalter nur noch unter Druck stattfindet. Kritische Lebensereignisse stellen neue Anforderungen, die mit den bisherigen Strategien nicht bewältigt werden können. Sie fordern unwiderruflich eine Neuorientierung und lösen mitunter eine Krise aus. Eine Krise ist als Umstand definiert, in welchem die gewohnten Verhaltensweisen nicht mehr ausreichen und mangels neuer Handlungsweisen eine Leere oder eine Blockade auftritt. Gefühle der Hilflosigkeit und Ohnmacht sowie Ängste begleiten eine Krise (vgl. auch Kast, 1987).

Konrad F. ist ein 50jähriger Lehrer und erzählt, was ihm vor zwei Jahren geschehen ist. Einige "schwierige Eltern" seien bei der Schulkommission vorstellig geworden, weil sein Unterricht veraltet sei. Er habe sich derart in Frage gestellt

gefühlt, dass er in eine echte Lebenskrise hineingerutscht sei und nicht mehr ein noch aus wusste. Ein Jahr lang sei es um ihn nur dunkel gewesen, er habe sich ungerecht kritisiert gefühlt und hätte keinen Ausweg mehr gesehen und so habe er daran gedacht, den Lehrberuf aufzugeben. Während eines Fortbildungsurlaubs sei er auf neue Arten zu unterrichten gestossen und habe Lust bekommen, andere Unterrichtsformen auszuprobieren. Heute, zwei Jahre danach, unterrichtete er ganz anders als früher. Rückblickend habe diese Krise eine gute Auswirkung gehabt. Ohne sie hätte er nicht zum neuen Unterrichtsstil gefunden. Die Beziehung zu seinen Schülerinnen und Schülern mache ihm heute mehr Freude und er gehe mit neuer Kraft an die Arbeit als früher.

In dieser Erzählung kommt zum Ausdruck, wie ein berufliches Ärgernis (der Widerstand und Aufruhr einiger Eltern) Konrad F. derart in Frage stellte, dass es eine Krise und einen tiefgreifenden Wandel provozierte. Ähnliche Berufsgeschichten finden wir bei Hirsch (1990). Eine Krise ist immer eine Chance und ein Risiko. Konrad F. hätte auch verbittern oder aus dem Lehrberuf aussteigen können. Doch er konnte die Krise als Chance für einen Entwicklungsschritt nutzen. Was trägt zur konstruktiven Bewältigung einer Krise bei? Drei Komponenten sind nach Filipp (1981, S. 134) für einen konstruktiven Verlauf hilfreich: Erstens nimmt die Person in der Krise die verändernden Ereignisse (das Hindernis) realistisch wahr, zweitens verfügt sie über Bewältigungsmechanismen, sowohl auf intellektueller wie auch auf emotionaler Ebene, und drittens erfährt sie während der Krise in ihrer familiären, beruflichen und / oder freundschaftlichen Umgebung soziale Unterstützung. Das familiäre Umfeld und die Unterstützung in einer Partnerschaft scheinen im Lehrberuf für die Bewältigung von Anforderungen und die Burnout-Prophylaxe nicht zu genügen, vielmehr spielt das berufliche Umfeld hier eine zentrale Rolle (Märki, 2000; Messner & Reusser, 2000, S. 168). Eingespielte kollegiale Tandems und Qualitätsgruppen im Kollegium können in Krisensituationen als soziales und fachlich kompetentes Unterstützungsnetz fungieren.

Die Angst während der eigentlichen Krise ergreift auch die Begleiterin oder den Begleiter in dem Prozess. Dieses Phänomen ist in der Psychotherapie unter dem Begriff der Gegenübertragung bekannt (zum Beispiel Müller-Pozzi, 1995, S. 36-39). Ein professionelles Vorgehen heisst, die eigenen Gefühle – die sogenannten Gegenübertragungsgefühle in der Beratungssituation – nicht gegenüber dem Klienten oder der Klientin ausagieren – wie wir es im Alltag tun würden –, sondern die wahrgenommenen Gefühle bei sich selbst analysieren und sie als diagnostisches Mittel einsetzen, um die innere Situation und die typische Art und Weise der Beziehungsgestaltung des Klienten oder der Klientin besser zu verstehen. Die Ängste auszuhalten, sie aber auch als Gegenübertragungsphänomen zu erkennen ist vom Begleiter oder von der Begleiterin eines Menschen in Krise gefordert. Den eigenen Ängsten ihren Platz einzuräumen, heisst auch Vorsichtsmaßnahmen zu treffen, die betroffene Person zu schützen, sie zu entlasten und wenn nötig auch professionelle Hilfe anzufordern.

3. Reframing: Das Um-Deuten von Unterrichtssituationen

Vorgehensweisen im Unterricht können keineswegs eindimensional anhand des Kriteriums "gut" oder "schlecht" beurteilt werden. Vielmehr ist der Erfolg einer

Unterrichtsmethode je nach Ziel (z.B. Schüler und Schülerinnen motivieren oder möglichst vielen Schülern und Schülerinnen auf effiziente Art und Weise ein Wissen vermitteln) und Schülerpersönlichkeit (z.B. ängstliche oder selbstsichere Schüler und Schülerinnen) anders zu beurteilen, und einmal erweist sich die direkte Unterweisung als erfolgreicher als eine Unterrichtsmethode mit viel Selbstverantwortung der Schüler und Schülerinnen, und einmal ist es gerade umgekehrt der Fall. Für die Bewertung von Unterrichtssituationen ist demnach eine Ziel- und Schülerdifferenzierung unabdingbar (Weinert, 1996). Leider mangelt es Praxislehrpersonen bei der Beratung von Studierenden manchmal an pluralen Konzepten von gutem Unterricht (vgl. von Felten und Herzog 2001, S. 41): Sie interpretieren Unterrichtssituationen eindimensional und ohne Berücksichtigung einer Ziel- und Schülerdifferenzierung auf dem globalen Kriterium "gut" oder "schlecht". Expertise hängt mit der Wahrnehmung von Komplexität zusammen: Im Unterschied zu Novizen nehmen Expertinnen und Experten Situationen vielschichtig wahr und sind fähig, dieselbe Situation unter ganz unterschiedlichen Perspektiven zu interpretieren. So ist von Praxislehrpersonen mit Unterrichtsexpertise gefordert, dass sie der Komplexität und Vielschichtigkeit von Unterricht gerecht werden und Unterrichtssituationen flexibel und unter ganz unterschiedlichen Perspektiven deuten können.

In der Therapie versteht man unter der Technik des Reframings ein Um-Deuten (Bandler und Grinder, 1985, S. 17). Die Situation wird in einen neuen Rahmen gestellt (re-framing) und unter einer anderen Perspektive wahrgenommen. Ein Beispiel aus der Volksweisheit gibt uns die Metapher vom halb vollen respektive halb leeren Glas. Sogenannte Kippbilder (zum Beispiel das Bild der alten respektive der jungen Frau) aus der Gestalttheorie zeigen uns, wie schwierig es ist, eine einmal vorgenommene Interpretation zu ändern. Reframing ist dann angebracht, wenn der Klient oder die Klientin in Gefahr ist, festzufahren. Wie Verena Kast schrieb, sind Menschen gerade in Krisen gefährdet, mangels neuer Strategien einer schwierigen Situation immer wieder mit derselben Lösung zu begegnen, auch wenn diese zum Misserfolg führt; man fährt fest und das Problem verschlimmert sich (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1985). Hier kann eine Um-Deutung des Problems bereits der Anfang zur Lösung sein. Reframing hilft, eingeschlossene Interpretationsgeleise zu verlassen, gewohnheitsmäßige Deutungsmuster von Alltagserfahrungen aufzulösen. Das Reframing wird als Überraschung erlebt und ist handlungswirksam. Denn die Änderung der Problemwahrnehmung und -beschreibung ist bereits der Ansatz zur Entwicklung einer neuen Lösungsstrategie.

Eine andere Wirkung von Reframing ist es, Selbstabwertungen zu korrigieren. Selbstabwertungen blockieren den Lernprozess, oder anders ausgedrückt: Was ich an mir hasse, kann ich nicht verändern. Erst was ich akzeptiere, kann ich verändern. Für dieses Ziel stehen mehrere Reframingvarianten zur Verfügung (Mohl, 1993, S. 76). Auf das Praktikum bezogen könnte ein Reframing folgende Formen annehmen:

Praktikant: "Jetzt habe ich schon wieder zu lange geredet. Ich kann mich einfach nicht kurz und präzise fassen!"

Praxislehrperson:

"In gewissen Situationen ist es sinnvoll, dass der Lehrer zuerst in einem Vortrag erklärt, worum es geht, bevor er die Schüler und Schülerinnen zum Sprechen auffordert" (Umdeuten in eine Stärke).

"Das ist mir als Junglehrer auch passiert" (Umdeuten in eine verständliche Schwäche).

"Du möchtest in der nächsten Lektion die Aufgabe nur kurz einführen und dann die Schüler und Schülerinnen arbeiten lassen?" (Umdeuten in einen Wunsch).

Reframing fördert die Lern disposition und Selbstreflexion nur, wenn die Praxislehrkraft zu den Studierenden eine Vertrauensbeziehung aufgebaut hat und wenn sie selbst von ihrer neuen Deutung überzeugt ist.

Im Unterschied zum Coaching in anderen Settings können Praxislehrperson und Studierende im Nachgespräch auf gemeinsam Erlebtes Bezug nehmen. Die Fremdperspektive erlaubt es, die Selbstwahrnehmung der Studierenden zu korrigieren; ein Perspektivenwechsel wird möglich. Leider setzen Praxislehrkräfte die Chance der Fremdperspektive und den spielerischen Umgang mit wechselnden Interpretationen derselben Unterrichtssituation unter ganz verschiedenen Perspektiven noch zu wenig als Instrument für ein lern- und handlungswirksames Coaching im Praktikum ein.

4. Folgerungen

Für Rolle, Auftrag und Tätigkeit der Praxislehrperson bei der Erfahrungsauswertung in der Nachbesprechung von Unterricht können folgende drei Schlüsse gezogen werden:

- Der Auftrag der Praxislehrperson in der Nachbesprechung ist es, die Eigenreflexion der Studierenden auszulösen und zu begleiten.
- Das Ziel ist es, beobachtete Verhaltensweisen in Verbindung mit inneren Prozessen zu bringen, Verhaltensweisen auf dem Hintergrund der Entwicklung zur Berufsidentität zu reflektieren und damit Lernen und Entwicklung zum Thema der Nachbesprechung zu machen.
- Die für die Coaching-Tätigkeit der Praxislehrperson bedeutsamen Kompetenzen sind das ressourcenorientierte Feedback, der professionelle Umgang mit Widerstand und Abwehr sowie die sogenannten Reframing-Techniken auf dem Hintergrund pluraler Konzepte von gutem Unterricht.

Die Entwicklung der Berufsidentität kann nicht forciert werden, denn sie ist kein mechanisch auslösbarer Prozess. Tempo und Zeitpunkt bestimmt allein die Person selbst, welche sich entwickelt. Auch geht es hier nicht um Methoden und Strategien, die direkt erklärbar und beobachtbar sind, sondern um innere Grundhaltungen, Werte und Einstellungen. Mit Belehrung, Vorzeigen, Erklären kann die Praxislehrperson die Entwicklung nicht fördern. Zum Entwicklungsprozess beitragen kann sie dadurch, dass sie einen Lernraum anbietet, in welchem die Studierenden den Stand ihrer Entwicklung mit den üblichen Fortschritten und Rückschritten reflektieren können.

Eine erfolgreiche Veränderung von Verhalten setzt voraus, dass die Studierenden ihre Einstellung und Absicht, welche hinter ihrem Verhalten steht, im Nachgespräch thematisieren können, im Gespräch darüber mehr Bewusstheit erlangen und Widersprüche erkennen.⁴ Auch ist es für einen erfolgreichen Berufseinstieg hilfreich, wenn

⁴ Das konkrete Vorgehen haben Ludwig, Herz und Studer (1997) beschrieben, vgl. auch Ludwig (2000).

den angehenden Lehrkräften in der Grundausbildung die leitenden Prinzipien (und nicht nur richtige Lösungen) sichtbar gemacht werden, und wenn mit ihnen die berufsbezogenen Ziele und Einstellungen reflektiert werden. Dies folgern Messner und Reusser (2000, S. 169) aus einem Überblick über Forschungsarbeiten zu Entwicklungsmodellen und -verläufen im Lehrberuf.

Ein zentraler Aspekt der Lernbegleitung von Studierenden, die neu in den Lehrberuf einsteigen, ist die Frage nach der eigenen Berufsidentität und dem Rollenverständnis: Wer will ich als Lehrperson sein? Welches sind meine Stärken? Fantasien darüber, welche noch verborgenen Talente sich wohl in dieser Junglehrperson andeuten, wenn auch noch nicht realisiert (Rückmeldung der Ressourcen), sind Hilfen zur Identitätsfindung im Beruf. Ein ressourcenorientierter, nicht ein defizitorientierter Ansatz ist angebracht, solange sich die Studierenden noch auf ihren ersten Schritten im neuen Beruf befinden.

Das Scheitern ist in vielen Fällen Bedingung für wesentliches Lernen. Deshalb sollten Misserfolgsereignisse als solche thematisiert und reflektiert werden und ein Nichtweiterkommen mit bisherigen Strategien sollte akzeptierend und wohlwollend begleitet werden. Das bedingt auch, dass die Praxislehrperson in ihrer Rolle gegenüber den Studierenden die Beurteilungs- und die Beratungsfunktion klar unterscheidet, zeitlich trennt und Rollentransparenz ausübt (Ludwig, 1995).

Von der Praxislehrperson ist zudem ein kompetenter Umgang mit Abwehr gefordert. Widerständiges Verhalten muss auf dem Hintergrund des Entwicklungsprozesses zur eigenen Berufsidentität verstanden werden. Das Bewusstwerden von Gegenübertragungsphänomenen ist Bedingung für den professionellen Umgang mit Abwehr. Ein Training in Gesprächsführungstechniken und Strategien im Umgang mit Konflikten erhöhen die Berufskompetenz in diesem Bereich.

Wenn die Praxislehrperson Unterrichtssituationen umdeuten und unter wechselnden Perspektiven wahrnehmen kann, hilft sie den Studierenden, ihren Horizont zu erweitern und neue Wege zu beschreiten. Ein spielerischer Umgang mit Perspektivenwechsel und Neuinterpretationen ist ein Mittel, im Gespräch rigide Verhaltensmuster und vereinfachende Interpretationsschemata in Frage zu stellen.

Verlangt man von Praxislehrpersonen eine professionelle Lernbegleitung während der Nachbesprechung, muss man ihnen im Rahmen der Aus- und Fortbildung die notwendigen Grundlagen in Erfahrungsreflexion, Coaching und Beratung anbieten.

Literatur

- Bandler, R. & Grinder, J. (1985). *Reframing. Ein ökologischer Ansatz in der Psychotherapie (NLP)* (S. 17). Paderborn: Junfermann.
- Brück, H. (1978). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erikson, E.H. (1971). *Kindheit und Gesellschaft* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Filipp S.-H. (Hrsg.). (1981). *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Flammer, A. (1996). *Entwicklungstheorien* (2. überarb. Auflage). Bern: Huber.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.

- Ludwig-Tauber, M. (2000). "Bitte, beobachte meine Gestik" Beobachtungsaufträge an Kolleginnen und Kollegen. *Die neue Schulpraxis*, 4, 5-11.
- Ludwig-Tauber M., Herz K., Studer G. & Stoll F. (1997). Anregung von Lehrerreflexion mit datengestütztem Feedback. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 236-243.
- Ludwig-Tauber, M. (1995). Der Unterrichtsbesuch in der Aufsicht und Beratung von Lehrpersonen: Farce, Konfliktherd oder Lernchance? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (1), 50-59.
- Märki, A. (2000). *Soziale Unterstützung im Lehrberuf: Eine empirische Studie mit Lehrkräften der Primarstufe*. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Berichte des Fachbereichs Pädagogische Psychologie I).
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157-171.
- Mohl, A. (1993). *Der Zauberlehrling. Das NLP Lern- und Übungsbuch* (S. 75-77). Paderborn: Junfermann.
- Müller-Pozzi, H. (1995). *Psychoanalytisches Denken*. Bern: Huber.
- Kast, V. (1987). *Der schöpferische Sprung. Vom therapeutischen Umgang mit Krisen*. Olten: Walter.
- Von Felten, R. & Herzog, W. (2001). Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 29-42.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1985). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (7. Aufl.).
- Weinert, F.E. (1996). Der gute Lehrer, die gute Lehrerin im Spiegel der Wissenschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (2), 141-151.