

Schüpbach, Jürg

**Das Nachdenken über das eigene Lehren lernen.**

**Unterrichtsnachbesprechungen in den Lehrpraktika durch Dozenten der Allgemeinen Didaktik**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 19 (2001) 2, S. 232-243*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schüpbach, Jürg: Das Nachdenken über das eigene Lehren lernen. Unterrichtsnachbesprechungen in den Lehrpraktika durch Dozenten der Allgemeinen Didaktik - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 19 (2001) 2, S. 232-243 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-134579

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  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Das Nachdenken über das eigene Lehren lernen

Unterrichtsnachbesprechungen in den Lehrpraktika durch den Dozenten der Allgemeinen Didaktik

Jürg Schüpbach

Der Unterrichtsbesuch mit einer anschliessenden Besprechung bei den Studierenden des Lehrerberufs ist für die Dozierenden der erziehungswissenschaftlich-didaktischen Fächer der Ausbildungsinstitution Teil ihrer beruflichen Aufgabe. In diesem Beitrag wird von einem derartigen Besuch und der nachfolgenden Besprechung berichtet. Die subjektive Schilderung eines authentischen Falles ermöglicht es, den Verlauf aus der Perspektive des Didaktik-Dozenten nachzuvollziehen. Die vorangestellten und eingeschobenen Erläuterungen und Reflexionen sowie die zusammenfassende Betrachtung am Schluss verstehen sich als ein "Aufdecken" dessen, was sich der Dozent dabei - situationsbezogen und als Praktiker - überlegt und was er allgemein mit den Unterrichtsnachbesprechungen beabsichtigt und erreichen möchte.

Denken und Tun, Tun und Denken, das ist die Summe aller Weisheit,  
von jeher anerkannt, von jeher geübt, nicht eingesehen von einem jeden. Beides  
muss wie Aus- und Einatmen  
sich im Leben ewig fort hin und wider bewegen;  
wie Frage und Antwort sollte eins ohne das andere nicht stattfinden.  
Wer sich zum Gesetz macht, was einem jeden Neugeborenen  
der Genius des Menschenverstandes ins Ohr flüstert,  
das Tun am Denken, das Denken am Tun zu prüfen, der kann nicht irren,  
und irrt er, so wird er sich bald auf den rechten Weg zurückfinden.

*Johann Wolfgang Goethe, Wanderjahre II*

Es ist ungefähr eine Viertelstunde vor Lektionsbeginn, das Lehrer-/Lehrerzimmer im Oberstufenschulhaus habe ich gefunden, meine Studentin ebenfalls, die hier als Praktikantin arbeitet. "Guten Tag, Frau Odermatt. Und, wie geht's Ihnen denn?" Sie lächelt, ein bisschen verlegen vielleicht - wie soll's einem schon gehen kurz bevor die Lektion beginnt? Immerhin weiss sie, dass diesmal der Dozent der Allgemeinen Didaktik dabei ist. Natürlich hat sie sich darauf eingestellt; der Besuch war ja zwei, drei Wochen vorher angekündigt, meine Funktion dabei und der Sinn der Besprechung waren erläutert worden. "Eh - eigentlich ganz gut! So ein bisschen aufgeregt bin ich schon, es ist ja schliesslich nicht eine ganz normale Schulstunde, wenn Sie da sind." Das stimmt sicher. Und wenn man dann noch weiss, dass es anschliessend ein Gespräch über diese Lektion gibt, dass man nach dem Lehren auch noch lernen soll ...

Dass Seminaristen und Seminaristinnen wie auch Studierende universitärer Lehrer- und Lehrerinnenausbildungsinstitutionen bereits sehr früh Lehrpraktika absolvieren, hat in der Schweiz eine lange Tradition (vgl. Rein, in diesem Heft). Das Nebeneinander von berufstheoretischer und berufspraktischer Ausbildung scheint nach wie vor unbestritten: Frühe Praxiserfahrung, Konfrontation mit dem Berufsfeld, Begegnungen mit dem Schulalltag, Einblicke in die Unterrichtswirklichkeit. Ich bin selbst in dieser Tradition Lehrer geworden, habe als achtzehnjähriger Seminarist "Lehrübungen" absolviert und als neunzehnjähriger versucht, in Zeiten des Lehrermangels in einer Landschule - "Landeinsatz" wurde diese Notfall-Massnahme

genannt - eine grosse Klasse mutterseelenallein zu führen. Was uns als Chance gepriesen wurde, frühzeitig eins zu eins Schule zu erleben, entpuppte sich allerdings für viele eher als Überlebensübung; die meisten von uns blutjungen und in Ausbildung stehenden Noch-nicht-Lehrer waren dem Anspruch, in einer verwaisten Klasse von dreissig, vierzig Schülerinnen und Schülern zu unterrichten, überhaupt nicht gewachsen. Den guten und einleuchtenden Ideen aus dem Pädagogikunterricht standen in meinem Fall teilweise gewalttätige und gewaltgewohnte Zwölfjährige gegenüber, der sorgfältig durchdachte Lektionsverlauf mit wohlformulierten "Denkanstössen" und entsprechenden Schülerantworten aus der Übungsschule wich dem Chaos, das aus meinen Bemühungen erwuchs, einfachste mathematische Operationen trotz allem irgendwie begreiflich zu machen. Dann kam Besuch aus dem Seminar. Der Methodiklehrer war verständlicherweise entsetzt, denn die Klasse war ganz offensichtlich bemüht, Einblicke in das zu geben, was für sie Schulalltag war. Seine Betreuung und sein Kommentar beschränkte sich sinn gemäss auf die Aussage "So nicht!", und freundlicherweise anerbot er sich, mir einige Tage später eine Musterlektion zu zeigen. Die Schülerinnen und Schüler waren neugierig auf den "älteren Herrn aus Bern", und sie folgten gespannt und gebannt und dementsprechend still und ruhig dem, was er in dieser einen Lektion alles vorführte und erklärte. "So macht man das!"

Seither sind rund dreissig Jahre vergangen. Heute bin ich quasi an der Stelle des ehemaligen Methodiklehrers. Wie gestalte ich nun einen derartigen Besuch bei einer Lehrer-Studierenden in ihrem Unterrichtspraktikum? Welches ist hier meine Funktion und Aufgabe als Dozent der Allgemeinen Didaktik? In den letzten Jahren hat sich diesbezüglich ein weites Forschungsfeld eröffnet; die berufspraktische Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen ist Thema wissenschaftlicher Untersuchungen geworden (vgl. dazu beispielsweise die Arbeiten von Mutzeck, 1988; Wahl, 1991; Dick, 1996; Bromme, 1997; Hermann & Hertrampf, 2000; Mandl u.a., 2000 sowie die Schwerpunkt-Beiträge in den BzL 3/1995 und 1/2001). Von meiner Doppelfunktion in der berufstheoretischen Ausbildung als Dozent der Allgemeinen Didaktik einerseits und in der berufspraktischen Ausbildung als Begleiter der Unterrichtspraktika andererseits stellt sich die Frage, wie ich die Praxis als Element der Ausbildung von künftigen Lehrerinnen und Lehrern sehe. Inwiefern kann ich die Lehrerstudierenden dabei unterstützen, im Praktikum etwas zu lernen? Wir kennen die "Kluft zwischen Wissen und Handeln". Wir wissen, dass es nicht darum gehen kann, bloss möglichst früh "Unterrichtserfahrungen" machen zu lassen, "Theorieanwendung" zu verordnen oder "Motivationsförderung durch Praxiserlebnisse" zu propagieren. Die Lehrerstudierenden haben üblicherweise weit über zehntausend Stunden Schulerfahrung aus der Perspektive der Lernenden hinter und möglicherweise ein Mehrfaches davon als Lehrende vor sich. Was sollen also die vielleicht hundert, zweihundert Lektionen während der Ausbildung? Was kann und soll ich aus meinem Besuch einer einzelnen derartigen Lektion machen? Ich stelle mir diese Fragen immer wieder neu, und die Überlegungen dazu - wie die im Folgenden formulierten - sind vom momentanen Stand meiner Erfahrung und meines Wissens abhängig. Dies nicht zuletzt deshalb, weil jeder Unterrichtsbesuch und jede Unterrichtsbesprechung auch für mich lehrreich

ist und mich in zweierlei Hinsicht weiterbringt: erstens didaktisch - es sind ja Unterrichtssituationen, die ich didaktisch durchleuchte und dabei mein Fachwissen immer weiter differenziere - und zweitens im Blick auf den Sinn und die Möglichkeiten der Besprechung, welche für die Studierenden eine optimale Reflexionsphase sein soll.

### Die Rolle und Sichtweise eines Aussenstehenden

Die Praktikantin hat darauf hingewiesen: "Eine nicht ganz normale Schulstunde" werden wir erleben. Normalerweise arbeitet eine Lehrperson allein mit der Klasse. Bereits die Praktikumsituation ist nicht Alltag, weder für die Schüler und Schülerinnen noch für die Praktikantin; nochmals anders ist es, wenn "Besuch" wie der heutige kommt. Ich bin Aussenstehender, auch wenn mich einige der Lehrerinnen und Lehrer in diesem Schulhaus kennen und grüssen: "Eh, schön, dass du wieder mal da bist ..." Eben: "wieder mal in der Praxis", bei den "Leuten an der Front", wie es dann etwa heisst. Hier wird nicht bloss "darüber geredet", hier muss man sich handelnd im Alltag bewähren.

Die Praktikumslehrpersonen als Klassen- oder Fachlehrpersonen sollen sich bewusst sein, dass ich in der kommenden Lektion eine andere Sichtweise als sie habe und dementsprechend anders besprechen werde. Ich komme als Lehrer der Studierenden in ihrer erziehungswissenschaftlich-didaktischen Ausbildung. Jetzt ist aber die Studentin nicht im Vorlesungs- oder Seminarraum, hier ist es kein abstraktes oder "trockenes Lernen in der Schulbank". Ich erlebe sie als Unterrichtende an ihrem Praktikumsplatz, dort also, wo sie nach ihrer Ausbildung arbeiten will; hier bezieht sich ihr Lernen auf das, was sie im von ihr geführten Unterricht selbst erlebt hat, es ist ein situiertes Lernen. Und der Situation entsprechend haben wir alle unsere Rollen: die Studentin als im Unterrichten noch wenig erfahrene junge Praktikantin; der Praktikumslehrer, der die Klasse und die örtliche, spezifische Schulsituation kennt; die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse, welche seit zwei Wochen eine Praktikantin haben, "doch doch, mit Frau Odermatt ist's lässig!"; und jetzt noch ich. Was der wohl macht? Die Schüler und Schülerinnen haben zwar gehört, ich sei der Didaktiklehrer. Aber was bedeutet dieses Fremdwort? "Bei Herrn Schüpbach lerne ich, wie man gut unterrichtet." Aha. Dann wird die Lehrerin nun wohl kontrolliert, ob sie es gut mache? Und nachher, in der Besprechung, gibt's eine Note? Die Schülerinnen und Schüler haben der Praktikantin vorsorglich gesagt, dass sie ihr die Daumen drücken würden ... Obwohl ich schon über tausend Schulbesuche gemacht habe und die anschliessende Besprechung durchaus zur Routine meines Berufsalltags gehört, mache ich mir immer wieder bewusst, dass diese jetzt kommende Schulstunde einmalig ist und vor allem auch für die Studentin besonders bedeutsam. Aber nicht nur die Stunde selbst ist wichtig - sie liefert auch den "Rohstoff", über den wir nachher reflektieren werden. Das Lehr- und Lernverhalten in dieser Lektion, das Handeln der Praktikantin als Lehrerin in diesen fünfundvierzig Minuten wird als geplantes, absichtsvolles und zielorientiertes Handeln diskutiert und im Kontext der Unterrichtssituation betrachtet; das Lehren wird zum Lernthema.

### Sich informieren und Beobachtungsgesichtspunkte definieren

"Sie haben mir mitgeteilt, dass Sie in dieser Geschichtsstunde die Zwanziger-Jahre thematisieren würden. Was werden Sie nun machen, in vier, fünf Sätzen zusammengefasst? Was möchten Sie erreichen?" Die Praktikantin zeigt mir ihre Lektionsvorbereitung, und ich informiere mich kurz über den Inhalt, die Lernziele und die Arbeitsformen. Das wird auch eine Grundlage für die Besprechung sein. "Gib's etwas Besonderes, das ich wissen sollte?" Die Studentin überlegt. "Ja, also, es ist erst meine zweite Geschichtsstunde, und ich hab' da noch nicht so Erfahrung. Und es ist eine neunte Klasse, letzte Woche waren sie im Skilager, jetzt beginnen wir etwas Neues, das heisst, es ist eine Einführungslektion zu diesen Zwanziger-Jahren."

Vorüberlegte Gesichtspunkte werden bestimmt, meine Wahrnehmung als Beobachter wird dadurch fokussiert. Ein vom Praktikumslehrer ausgewähltes und von der Studentin definiertes Thema soll neu und auf eine bestimmte Art vermittelt werden; dabei wurden Lernziele formuliert. Wenn die Studentin von "Begriffsaufbau" spricht, dann charakterisiert sie das spezifische Lernen der Schülerinnen und Schüler in dieser Lektion, indem sie Bezug nimmt auf unseren Theorieunterricht. Die Studentin erläutert vor der Lektion kurz und präzise das, was sie sich zu ihrem Unterricht überlegt hat.

"Ich habe noch zwei besondere Beobachtungsgesichtspunkte für Sie: Erstens bitte ich Sie um eine Rückmeldung zu meinem Erzählen. Ich möchte möglichst anschaulich erzählen, so dass es interessant ist; das steht auch hier auf der Präp unter 'Persönliches Lernziel'. Und zweitens beim Video, da möchte ich, dass die Schüler und Schülerinnen nachher etwas dazu sagen können, und das muss ich vorbereiten. Diese Vorbereitungsphase würde ich dann in der Besprechung gerne näher anschauen, da wäre ich froh, wenn Sie mir etwas dazu sagen könnten. Also, es ist eigentlich eine klassische, ganz gewöhnliche Stunde, ich werde recht viel von mir aus erzählen und zeigen; ich habe gedacht, für dieses Thema sei das sinnvoll. Aber, ehm, wir haben auch schon anders gearbeitet ..." Gemeinsam gehen wir in den Unterrichtsraum. Die Praktikantin kontrolliert nochmals kurz die benötigten Geräte, ordnet ihre Unterlagen. Es ist 9.15 Uhr, die Schulhausglocke läutet, die Lektion beginnt. Die Praktikantin stellt mich kurz vor, alle Köpfe drehen sich nach mir um: Das ist jetzt der von der Uni! Dann nimmt sie ihre Gitarre und singt als Einstieg die Mackie Messer-Moritat. Sie unterrichtet, und ich versuche möglichst viel wahrzunehmen von dem, was sie als Lehrerin macht und wie die Lernenden darauf reagieren.

Die Praktikantin soll vor Lektionsbeginn kurz zusammenfassen, was in der Lektion geschehen soll und was sie damit erreichen will. Ich möchte nicht einfach nur sogenannte "unvoreingenommen zuschauen", sondern im Wissen um den Inhalt, um die Absichten und Ziele, um die Methoden und Hilfsmittel beobachten und analysieren können. Gleichzeitig möchte ich offen sein für Unerwartetes, Neues. Jede Praktikantin soll immer auch die Chance haben, den Unterricht nach ihren eigenen Vorstellungen zu gestalten und hier und heute Qualitäten ihres Lehrverhaltens zu zeigen, die ich womöglich (noch) nicht kenne. Das führte schon zu erstaunlichen und eindrucksvollen Erlebnissen und Ergebnissen.

## Dabeisein und beobachten, ohne sich vereinnahmen zu lassen

Auch wenn die Mackie Messer-Moritat sicherlich schon freier und energischer interpretiert wurde: Dass die Praktikantin hier *coram publico* als Einstieg zu dieser Lektion selber singt und sich auf der Gitarre begleitet, finde ich toll. Sie exponiert nicht nur das Thema, sondern auch sich selbst. Das halte ich neben dem Stichwort zum Lektionsanfang in meinen Notizen fest: "Lektionsbeginn mit eindrücklichem 'Aufhänger', persönlich, engagiert, P. wagt etwas - bleibt den Sch. vermutlich entsprechend in Erinnerung". Dann fällt mir das Wort "entsprechend" in die Augen: Ja, was bleibt in Erinnerung? Und ich halte auch diesen Gedanken fest: Wie steht's um die Sache, wie reagieren die Schülerinnen und Schüler auf den Inhalt der Moritat? Sie sind zwar offensichtlich beeindruckt davon, dass die Praktikantin sich hier zu singen getraut; achten sie auch darauf, was sie singt? Das will ja Frau Odermatt nachher aufgreifen, darauf baut sie die nächsten Schritte der Lektion. Das soll in der Besprechung ein Thema sein, und ich setze ein Dreieck mit einem Ausrufezeichen zu dieser Notiz.

Eine der Schwierigkeiten der Beobachtungssituation ist, dass ich mich nicht allzu sehr vereinnahmen lasse von dem, was hier und jetzt abläuft. Ich will zwar durchaus - wie die Schülerinnen und Schüler auch - Teilnehmer sein am Unterrichtsgeschehen, mich ebenfalls berühren lassen von einer Darbietung oder verblüffen von einem Experiment. Aber dennoch stehe ich ausserhalb des hier ablaufenden Lehr-/Lernprozesses zwischen der Praktikantin und ihrer Klasse. Ich bin nicht Lernender zum Thema "Zwanziger-Jahre", sondern vielmehr Beobachter dieses Lehrens und Lernens. Wenn ich dieses Lehren und Lernen nachher mit der Praktikantin reflektieren und den Reflexionsprozess leiten will, dann bedingt das, dass ich während des Geschehens eine gewisse Distanz einnehme.

Diese Haltung war nicht von Anfang an da, und ich habe im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen festgestellt, dass sie nicht selbstverständlich ist. "Wenn ich bei einer Erzählung total mitlebe und drin bin, wenn es dem Praktikanten gelingt, auch mich als Besucher zu faszinieren mit seiner Darstellung, dann ist das ein Zeichen dafür, dass dieser Unterricht gut war!" Hier sehe ich ein Problem: Die engagierte Teilnahme am Unterricht (z.B. dadurch, dass ich mich selbst auch an Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern beteilige oder einen Videoausschnitt vor allem als sachinteressierter Zuschauer ansehe) kann mich daran hindern, didaktische oder pädagogisch-psychologische Aspekte (oder ab und zu auch fachliche) wahrzunehmen. Ich hätte diese "distanzierte" und primär beobachtende Haltung in den ersten Jahren meiner beruflichen Tätigkeit als Didaktik-Lehrer und als Praktikums-Besucher möglicherweise als allzu "kritisch" oder als "déformation professionnelle" bezeichnet. "Es ist doch schön, wenn's sogar mich packt! Da werden die Gefühle, die Interessen, die Motivation angesprochen!" Ja schon, aber ... soll ich nachher in der Nachbesprechung bloss meine Faszination gestehen oder die "persönliche emotionale Betroffenheit" ausdrücken? Didaktik bedeutet meines Erachtens, das Unterrichten verstehen zu lernen. Es ist zweifellos schön, wenn Faszination bei den Beteiligten erkennbar, wenn emotionale Betroffenheit spürbar wird. Aber ich will mit der Praktikantin darüber nachdenken, wie und warum der Einstieg gewirkt hat, wie sie dann damit umging, ob der Einstieg als "thematischer Aufhänger" taugte usw. War der spürbare

Eindruck auf die Schüler und Schülerinnen didaktisch gewollt ("Diese Moritat des jungen Brecht ist typisch für die Zwanziger-Jahre; die Dramatik des Inhalts und der Stil des Liedes sollen die Schüler ansprechen ...") oder bloss ein situativ bedingter Effekt ("Mega, dass Frau Odermatt im Unterricht Gitarre spielt!")? Was steckt alles in dieser Eröffnungs-Sequenz? Lässt es sich, wenn man einmal das Prinzipielle daran erkannt hat, wiederholen? Wann wäre es sinnvoll, wann nicht? Solchen Fragen möchte ich in der Besprechung nachgehen; und zumindest einer der Gesprächsteilnehmer sollte dabei einen "kühlen Kopf" haben, mit oder ohne "das grosse Feuer in Soho".

Die Seite auf dem Notizblock wird langsam voll. Links die Beobachtungen, möglichst beschreibend, objektiv und faktengestützt, rechts meine Gedanken dazu. Unten auf der Seite ist Platz für allgemeine Beobachtungen oder für Hinweise zur Praktikantin, z.B. zu ihrer Unterrichtssprache. Speziell beachte ich die beiden Punkte, die Frau Odermatt genannt hat. Bei der Vorbereitung auf den Videoausschnitt ist die Sache klar: Die Schüler und Schülerinnen wurden kurz aufmerksam gemacht auf das, was sie nun sehen würden, und dazu gab es zwei Leitfragen. Aber das andere Stichwort, "möglichst anschaulich erzählen"? In der Lektion war ja gar keine Erzählphase! Was steht dazu auf der schriftlichen Lektionsvorbereitung? Auch hier findet sich nirgends ein entsprechender Hinweis, und ich vermute, dass Frau Odermatt das Erzählen und das Erklären nicht voneinander unterscheidet; das wäre demnach aufzugreifen. Ein Blick auf die Uhr - in wenigen Minuten wird die Lektion zu Ende sein. Ich mache mir erste Überlegungen zur Besprechung: Haupteindruck, mögliche Diskussionspunkte, eventuelle Probleme. Zuletzt schaue ich nochmals ganz kurz zu Frau Odermatt hin: Sie steht beim Lehrerpult und gibt einer Schülerin eine Auskunft. Was strahlt sie jetzt aus, nach Abschluss der Lektion? Wie geht es ihr nun wohl?

Die Praktikantin hat ihre Rolle und Aufgabe als Lehrerin in dieser Lektion beendet. Nun muss sie die Perspektive wechseln: Von der aktiv handelnden Person wird sie quasi zur Betrachterin ihrer selbst, von der Lehrerin wird sie zur Lernenden. Im jetzt folgenden Gespräch wird sie über sich selbst nachdenken, sie wird etwas über sich selbst hören, sie wird etwas über ihr Lehren lernen. Dieser Rollenwechsel bedingt einen gewissen Abstand zur Lektion.

## Lernen in einem gemeinsamen Fachgespräch

"So, Sie haben's geschafft! Sind Sie einverstanden mit einer kurzen Pause - die haben Sie sicherlich verdient! Wir könnten von mir aus mit der Besprechung in ungefähr einer Viertelstunde beginnen."

Nach der Kaffeepause gehen wir ins Besprechungszimmer. Die Unterrichtsräume sind besetzt, und im Lehrerinnen-/Lehrerzimmer herrscht zu viel Betrieb; zusätzliche "fremde Ohren" erachte ich für die Besprechung als ungünstig. Unterdessen habe ich mir überlegt, was ich meinerseits besprechen und welche Ziele ich dadurch erreichen möchte. Ich habe die Notizen gesichtet, bestimmte Dinge eingerahmt und als Schwerpunkte gekennzeichnet, andere als erwähnenswerte Details. Dazu kommen Pfeile und Hinweise auf Themen aus dem Theorieunterricht.

"Frau Odermatt, Sie haben eine Stunde lang unterrichtet, Sie haben sich meines Erachtens spürbar engagiert, und ich nehme an, dass Ihre Schülerinnen und Schüler etwas gelernt haben zu den 'Goldenen Zwanziger-Jahren'. Wie geht es Ihnen nun

damit? Was ist Ihnen jetzt für diese Besprechung wichtig?" Die Praktikantin lehnt sich ein bisschen zurück und entspannt sich.

Die Unterrichtsnachbesprechung soll für meine Studierenden grundsätzlich eine Lernsituation sein. Der Aspekt des Beurteilens, meine in diesem Sinn qualifizierende Rückmeldung ist mit meiner Funktion institutionell verbunden; das kann ich nicht ändern. Deshalb will ich von Beginn weg einen allfälligen Druck wegnehmen, indem ich in ein, zwei Sätzen sage, wie ich persönlich die Lektion einschätze. Bei Besuchen, wo die Qualifikation ausdrücklich im Zentrum steht wie beispielsweise bei einer Prüfungslektion oder bei der sogenannten Eignungsabklärung in einem Einführungspraktikum erachte ich diesbezügliche Klarheit schon zu Beginn des Gesprächs als unumgänglich; das gilt insbesondere dann, wenn eine Lektion misslungen ist oder wenn die Eignung einer Studentin fraglich erscheint. Derartige Lektionen sind aber weniger eine Lern-, denn eine Prüfungssituation mit den entsprechenden psychologischen und didaktischen Konsequenzen für die Nachbesprechung.

Meine Grundhaltung in der Unterrichtsnachbesprechung ist von einer weiteren Dimension wesentlich geprägt: Die Anerkennung der Tatsache, dass hier Menschen miteinander umgehen und damit verbunden der Respekt vor jeder einzelnen Persönlichkeit. Das mag selbstverständlich erscheinen. Aber es gibt derart viele Gespräche, Sitzungen und Besprechungen, bei denen dieser Aspekt ausser Acht gelassen wird und die genau deswegen letztlich unfruchtbar und unwirksam bleiben, dass mir die besondere Beachtung dieser Dimension ein Anliegen geworden ist. Im Studium hatte ich das Wissen erworben, um die didaktischen Aspekte einer beobachteten Lektion auf einem professionellen Niveau analysieren zu können. In der Weiterbildung lernte ich dann, eine derartige Gesprächssituation zudem bewusst als Kommunikations- und Interaktionssituation zu gestalten.

### Die Reflexionsphase konkret planen

"Wieviel Zeit steht von Ihnen aus für das Gespräch zur Verfügung? Ich würde gerne etwa eine Dreiviertelstunde beanspruchen."

Wir planen in einer kurzen Phase gemeinsam die wichtigsten formalen Punkte für diese Besprechung:

- Ungefähre Dauer, zeitliche Grenze
- Wer ist dabei? Kann der Praktikumslehrer teilnehmen, oder muss er unterrichten? Möchte er ebenfalls mitdiskutieren, falls er da bleibt, oder ist er diesmal eher Zuhörer, der vielleicht das eine und andere ergänzt?
- Gibt es - neben der Lektion - noch weitere Dinge, die besprochen werden sollten?
- Welche inhaltlichen Schwerpunkte setzen wir? Was möchte die Praktikantin näher anschauen (neben dem, was sie als Beobachtungsschwerpunkte schon vor der Lektion gemeldet hat), was ist mir wichtig?
- Welches sind die Ziele dieser Besprechung? Was möchten wir erreichen?

"Frau Odermatt, was möchten Sie aus dieser Besprechung mitnehmen? Was möchten Sie jetzt zu dieser Lektion lernen?"

Die explizite Klärung der Ziele und Inhalte der Unterrichtsnachbesprechung gehört dazu. Das ist eine Konsequenz davon, welche Bedeutung ich der Unterrichtsnachbesprechung beimesse und wie ich meine Rolle und Funktion interpretiere und wahrnehme: Ich bin nicht bloss Kommentator und Beurteiler und will der Praktikantin

nicht einfach sagen, was meines Erachtens gut oder schlecht war, was man nach meiner Erfahrung anders oder besser hätte machen können; das wäre zu sehr an das Akzidentielle und Spezifische der heutigen Lektion gebunden. Die Unterrichtsnachbesprechung ist eine Lernsituation und ein Lernprozess, wo die Praktikantin am einen und ändern ausgewählten Beispiel das Lehren und Lernen *in praxi* reflektieren und verstehen lernt. Wir versuchen, die jetzt realisierte, konkrete Unterrichtssituation mit dem didaktisch Allgemeinen und Grundsätzlichen zu verbinden. Die Praktikantin wird zur "reflektierenden Praktikerin".

### Das Lehrerhandeln in Worte fassen

Die Studentin macht sich Gedanken zu ihren wichtigsten Erfahrungen in dieser Stunde. Sie formuliert ihre Eindrücke und Beobachtungen zum Lernverhalten der Schüler und Schülerinnen und setzt sie in Beziehung zu dem, was sie als Lehrerin gemacht hat und was sie erreichen wollte. Dabei greift sie auf ihr Wissen über das Lehren und Lernen zurück. Sie denkt beispielsweise über ihr eigenes Verhalten unmittelbar nach dem Singen der Moritat nach. "Na ja, da war ich froh, dass es vorbei war ... Für mich war's eben - das merke ich jetzt gerade - wirklich vorbei, ich war schon ziemlich erleichtert. Aber für die Schüler ... Nun, für die war's dann eben auch vorbei! Wir kamen rasch zum Begriff 'Satire', und damit blieb die Moritat auf der Strecke. Stimmt, sie hatten ja den Text gar nicht vor Augen. Vielleicht hätten wir mit einer Textkopie oder mit einer Folie arbeiten können, dann hätten sie's nochmals lesen können, um die wesentlichen Elemente des Inhaltes, um das Sozialkritische dieses Liedes herauszubekommen." Ich erinnere sie an die Funktion des 'Aufhängers' als 'Advance Organizer' im Sinne Ausubels oder als Problemstellung, und wir überlegen uns konkret, ob und wie sich das Weill-Lied dafür eignen würde.

Die Unterrichtsnachbesprechung ist - auch in begrifflicher Hinsicht - ein didaktisches (oder ein pädagogisches oder psychologisches) Fachgespräch. Wenn immer möglich sollte sich ein lebendiger Dialog ergeben über die gemeinsam, aber aus unterschiedlicher Warte erlebte Unterrichtssituation. Ich durfte während der Lektion zuschauen und konnte deshalb meine Wahrnehmungen in aller Ruhe im Kontext meines Wissens und meiner Erfahrungen ordnen und strukturieren. Die Praktikantin dagegen stand unter dem Druck, als Lehrerin permanent handeln zu müssen; ihr Kontext war die Unterrichtssituation. Diese unterschiedlichen Positionen können wir jetzt zusammenbringen und fruchtbar werden lassen.

"Bald elf Uhr, unsere Zeit ist nächstens um. Frau Odermatt, ich möchte Sie bitten, zusammenzufassen, was Ihnen in diesem Gespräch wichtig geworden ist." Sie schaut kurz ihre Notizen durch. "Also, ich beginne gerade mit dem letzten Punkt, den wir diskutiert haben: Jetzt ist mir wirklich bewusst geworden, was eigentlich das Erzählen als eine in sich geschlossene Darbietung ist und dass in einer solchen Geschichte die Handlung und die Personen undsoweiter wichtig sind. Ich habe bisher den didaktisch-methodischen Begriff 'erklären' viel zu wenig mit der Begriffsbildung und mit dem Einsehen und dem Verständlich-Machen verbunden. Aber jetzt kommt mir gerade noch etwas in den Sinn: Eigentlich habe ich ja dennoch eine Erzählung in meiner Lektion gehabt, wenn auch eine gesungene - die Mackie Messer-Moritat, oder nicht?!"

Das Zusammenfassen ist auch für mich wertvoll; ich kann dabei feststellen, wie das ausformulierte Destillat der Besprechung für die Studentin aussieht. In dieser letzten

Phase der Besprechung ist aufmerksames und achtsames Zuhören besonders wichtig. Die Fähigkeit des Zuhörens musste ich bei mir selbst gezielt schulen. In den ersten Jahren hatte ich meine Rolle in den Besprechungen zu sehr und einseitig als Lehrer gesehen, der bei jeder sich bietenden Gelegenheit eingriff und ergänzte und nachfragte und erläuterte - und damit den Praktikanten vermutlich viele Möglichkeiten nahm, ihrerseits nachzudenken, Verbindungen herzustellen und Erkenntnisse zu formulieren. Wenn heute die Unterrichtsbesprechung und -reflexion immer mehr als Coaching- oder Supervisionssituation betrachtet wird, dann hat dies auch die Konsequenz, dass das Zuhören seitens der Begleiter und Betreuer an Bedeutung gewinnt.

### Last - but not least: eine Meta-Erkenntnis

Ich packe meine Unterlagen zusammen und will mich verabschieden; aber die Praktikantin überlegt offensichtlich noch etwas. "Ich möchte gerne noch etwas zu diesem Gespräch anfügen. Wir haben im Fachunterricht und in der Fachdidaktik viel über dieses und jenes diskutiert, und im Praktikum habe ich sicher viele gute Tipps und Hinweise zum Unterrichten erhalten. Aber heute sind mir Lichter aufgegangen. Irgendwie ist es gelungen, nicht einfach nur im Unterrichtsthema drin zu kreisen und zu überlegen, wie ich das noch besser machen könnte. Jetzt scheint mir das, was wir eben diskutiert haben, so ... vernetzt oder verankert vielleicht, oder wirklich verstanden, so dass ich den Eindruck habe, dass es für mich als Lehrerin wichtig ist. Sonst wär's bloss etwas zum Thema 'Zwanziger-Jahre', und ich habe schon gemerkt, dass mir das für andere Stunden und Themen wenig nützt, weil es dann ja eine andere Situation ist. Aber heute habe ich das Gefühl, dass ich wirklich etwas gelernt habe."

Das erachte ich als sehr schöne Erkenntnis zum Sinn und zur Idee der Unterrichtsnachbesprechung: dass die künftige Lehrerin ihre Rollen als Studentin und als Praktikantin in der Reflexion miteinander verbindet, dass sie als Studentin über sich selbst als Praktikantin nachdenken lernt.

### Zusammenfassung: Wesentliche Punkte für die Unterrichtsbesprechung

Jeder Unterrichtsbesuch und jede Unterrichtsbesprechung ist - bedingt durch die unterschiedlichen Schulfächer, die reichhaltige Palette der Inhalte und Themen, die Persönlichkeiten der Praktizierenden und der Praktikumslehrpersonen, die jeweilige Klasse, die besondere Situation usw. - anders. Dennoch lassen sich Grundzüge herauslesen, die ein (sich ständig entwickelndes) Muster ergeben. Zusammenfassend sei der Versuch unternommen, dieses sowohl aus der Erfahrung wie auch aus den handlungsleitenden Überlegungen konzipierte Muster zu beschreiben.

*Der Unterrichtsbesuch und die Besprechung werden angemeldet und vorbereitet.* Die Studierenden wissen, dass sie im Praktikum besucht werden und dass die Lektion anschliessend besprochen wird. Sie kennen auch den ihrer Ausbildungssituation entsprechenden Sinn dieses Besuches durch den Dozenten der Allgemeinen Didaktik, wie beispielsweise die Unterstützung der persönlichen Eignungsabklärung und eine Auswertung der ersten Lehrerfahrungen im Einführungspraktikum, die längerfristige und prozesshafte Begleitung der Lehrübungen während der regelmässig stattfindenden wöchentlichen Fachpraktika, exemplarische und theoriegestützte Analysen von Lehr-/ Lernprozessen im Schlusspraktikum. Jeder Besuch wird recht-

zeitig angemeldet und kurz abgesprochen. Natürlich erfolgt immer wieder der Hinweis, es würde keine "Show-Lektion" erwartet; aber dennoch zeigen ja die Praktikanten und Praktikantinnen immer etwas - sie zeigen eine Lektion und dabei ihr Verhalten im Unterricht. Immerhin wissen sie, dass kein Spektakel, dass keine unverhältnismässig aufwendige Inszenierung erwartet wird. Dies gilt auch für die schriftliche Unterrichtsvorbereitung: Das, was der Situation angepasst üblich und vom Stand der Ausbildung her sinnvoll ist und dementsprechend schriftlich vorbereitet wird, soll vorliegen und für Aussenstehende nachvollziehbar und verständlich (und lesbar) sein.

Unmittelbar vor der Lektion teilt die Praktikantin dem Besucher in wenigen Sätzen mit, was und wie in der Lektion gelehrt und gelernt werden soll. *Inhalte, Ziele und Methoden in Kürzestform* - vielleicht ungefähr so, wie sie dies in einer Oberstufenklasse auch darstellen würde. Dazu macht die Praktikantin von sich aus vorbereitete Vorschläge für *spezielle Beobachtungsgesichtspunkte*.

Zu Beginn der Lektion *stellt sich der Besucher der Klasse ganz kurz vor*. Vor allem den älteren Schülerinnen und Schülern kann dabei auch der Zweck des Besuches erklärt werden; sie wissen dann, was der Besucher hier macht, worauf er achtet und warum er immer wieder etwas aufschreibt.

Während der Lektion sollten die Praktikantin und die Schüler und Schülerinnen möglichst wenig merken: Der Beobachter bleibt im Hintergrund, hört und schaut aufmerksam zu, verfolgt einzelne Lehr-/Lernprozesse, beobachtet spezifische Aspekte und macht sich zu dem, was er wahrnimmt und sich überlegt, Notizen. Während des Klassenunterrichts (z.B. wenn die Praktikantin etwas erzählt oder wenn ein Schüler etwas sagt) oder bei einer stillen Arbeitsphase sollte unbedingt vermieden werden, dass Praktikumslehrer und Besucher miteinander sprechen. Das scheint ein Detail; wer aber je selbst unterrichtet und dabei derartige (auch leise geführte) Gespräche von Aussenstehenden erlebt hat, weiss, wie irritierend und unangebracht dies sein kann.

In der kurzen Pause zwischen der Lektion und der Besprechung können sich die Beteiligten nicht nur erholen, sondern auch *vorbereitende Gedanken* über die Besprechung machen. Was habe ich in dieser Stunde erlebt? Was war und ist für mich dabei am wichtigsten? Was kann und soll an dieser Lektion durch das Reflektieren gelernt werden? Vor allem die Praktikantin hat in dieser Zeit die Möglichkeit zum "Umschalten" von der Rolle der Studierenden als Lehrerin zur Studierenden als Lernerin, oder anders formuliert: von der handelnden Lehrerin zur reflektierenden Lehrerin. Je nach Situation ist dabei ein kleiner Spaziergang vielleicht sogar geeigneter als die Kaffeerunde im Lehrer-/Lehrerinnenzimmer.

*Die Unterrichtsnachbesprechung selbst* ist in drei Teile gegliedert. In der *Einleitung* soll zuerst ein allenfalls vorhandener, ungünstiger Druck gemindert werden, damit das Gespräch zwar persönlich und engagiert, aber doch möglichst objektiv und zielorientiert geführt werden kann. In *Musse nachdenken*, etwas verstehen und einsehen ist in Verbindung mit belastenden Gefühlen kaum möglich. Es kann aber unter Umständen auch einmal nötig sein, einem Studenten schon zu Beginn zu signalisieren, dass sein Verhalten als Praktikant problematisch war und die Besprechung nicht einfach sein würde. (Ich erinnere mich an derartige Situationen und habe dabei gelernt, spätestens im zweiten Satz Klartext zu reden: "Herr Stoller, es fällt mir nicht

eben leicht, dieses Gespräch zu führen. Aber Sie haben wahrscheinlich selbst festgestellt, dass Sie während der ganzen Stunde kaum je wirklich Kontakt hatten mit den Schülerinnen und Schülern dieser Klasse und dass es für Sie deshalb problematisch sein dürfte, auf diese Art und Weise zu unterrichten ...") Die Besprechung wird kurz geplant (zeitliche Grenze, Ziel des Gesprächs, Themen und Schwerpunkte usw.). Zur Einleitung gehört es schliesslich, Sinn und Bedeutung dieser Unterrichtsbesprechung mit einem Dozenten der Ausbildungsinstitution nochmals festzuhalten. Es ist für die Praktikantin nicht dasselbe, ob sie sich primär auf ein eher passives Zur-Kennntnis-Nehmen und blosses Zuhören, auf Beurteilungen, Lob und Tadel einstellt oder auf ein aktives Mitdenken und Mitsprechen, auf eine allenfalls subjektiv unterschiedliche Analyse und Interpretation von Lehrer- und Schülerverhalten. Äusserlich gesehen ist die Situation einfach und klar: Wir sitzen als Fachleute für das Unterrichten mit unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen am selben Tisch und denken gemeinsam über den eben erlebten Unterricht nach. Damit dieses Bild auch die innere Entsprechung erhält, die nötige Ausrichtung und Dynamik, die erwünschte Effizienz und Wirksamkeit, braucht es die ersten fünf Minuten. Danach folgt *das eigentliche Gespräch*, das üblicherweise mindestens eine gute halbe Stunde dauert.

Zum Abschluss gehört eine *Zusammenfassung durch die Studierenden* sowie ggf. eine kurze Phase der *Metakommunikation*, in der wir uns über das Gespräch äussern. Die Studierenden wissen, dass sie nötigenfalls den Gesprächsfaden auch später wieder aufnehmen und sich melden können, um offengebliebene Fragen zu klären oder um nachträglich Aufgekommenes zu verarbeiten.

*Die Absicht und das Ziel der Unterrichtsnachbesprechung* ist es, ausgewählte Lehr-/ Lernsituationen zu reflektieren und dadurch zu einem vertieften Verständnis dessen zu kommen, was beim Unterrichten geschieht. Die Praktikantinnen und Praktikanten sollen aus ihren jetzt gerade selbst gemachten Erfahrungen lernen, indem diese Erfahrungen geistig rekonstruiert, aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und interpretiert, in grössere Zusammenhänge gestellt und mit Erkenntnissen der Unterrichtswissenschaften verbunden werden.

Beispiel 1: Die Praktikantin führte im Französischunterricht einige *adjectifs irréguliers* ein (blanc - blanche, beau - belle, bon - bonne u.a.), und in der Übungsphase sollten diese Formen gefestigt und automatisiert werden. Während der Unterrichtsbesprechung wurde der Praktikantin bewusst, wie wenig die einzelnen Schülerinnen und Schülern zum aktiven Sprachvollzug gekommen waren, und sie stellte fest, dass ein Wechsel der Sozialform - vom Klassenunterricht, den sie führte, zu einer kurzen, aber intensiven Partnerarbeit - hier zum Ziel führen könnte. Dabei wurde auch die Verbindung zur Didaktik hergestellt, indem die Charakteristika des Übens mit den entsprechenden Übungsregeln in Erinnerung gerufen wurden.

Beispiel 2: Der Praktikant arbeitete mit der Klasse am Thema "Wetter" und schaute dabei eine Wetterkarte aus der Tageszeitung an. In der Unterrichtsbesprechung wurde diese Unterrichtssequenz hinsichtlich der Verbindung von Beobachtungen und Vorstellungen unterschiedlicher Wettersituationen, den entsprechenden graphisch-meteorologischen Symbolen und der sprachlichen Formulierung betrachtet. Der Praktikant erkannte dabei die grosse Bedeutung der präzisen, sachrichtigen und klaren

sprachlichen Darstellung im Lernprozess. Der Bezug zur "Medientheorie" von Bruner und dem im Didaktikunterricht skizzierten Beispiel des Funktionierens einer Schleuse führte zu einer Verallgemeinerung seiner Einsicht und zu weiteren und konkreten Transfermöglichkeiten.

Beispiel 3: In der zweiten Hälfte der Sportstunde hatte der Praktikant eine Schulung der Stocktechnik im Unihockey vorgesehen. Aber neben der fachlich guten Vorbereitung hatte er die Situation der Klasse kaum bedacht und war deshalb wenig flexibel, als er feststellen musste, dass seine Ideen auf wenig Interesse stiessen: für die einen Schüler waren seine Hinweise und Übungen eine krasse Unterforderung, denn sie spielten in der regionalen Juniorenmannschaft eines Unihockeyvereins, bei andern dagegen fehlten sogar die minimalsten Voraussetzungen, und die dritte Gruppe interessierte sich überhaupt nicht für Sport. In der Besprechung wurde das Problem unter Zuhilfenahme der Theorie der didaktischen Analyse und verschiedener Modelle der Unterrichtsplanung analysiert - und jetzt wurden zuvor "abstrakte Fragen" und scheinbar komplizierte Strukturgefüge mit Inhalten, Intentionen, individuellen und allgemeinen Voraussetzungen, Methoden usw. plötzlich konkret und lebendig und damit für den Praktikanten verständlich und bedeutsam.

Die Unterrichtsnachbesprechung ist ein Nach-Denken im wörtlichen Sinn - nach dem Handeln darüber denken. "Es gilt, aus der Praxis, respektive immer wieder auch ganz subjektiv: aus der eigenen Praxis Erkenntnisse zu gewinnen, das lebendige Unterrichtsgeschehen zu verstehen, damit nachher ein bewusstes Gestalten des eigenen Unterrichtsverhaltens möglich wird. Es soll weder bei der unreflektierten Praxis noch bei den wirkungslosen Erkenntnissen bleiben" (Schüpbach, 2000, S. 14). Dementprechend sollen die Studierenden in der Unterrichtsbesprechung das Nachdenken über das eigene Lehren lernen.

#### Literatur

- Bromme, R. (1997). *Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers*. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 177-212). Göttingen/Bern.
- Dick A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hermann U. & Hertramph H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 172-191.
- Mandl H. (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Mutzeck W. (1988). *Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag*. Weinheim: Beltz.
- Schüpbach J. (2000). *Nachdenken über das Lehren. Vorder- und Hintergründiges zur Didaktik im Schulalltag* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Wahl D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, sowie Editorial und Schwerpunkt-Beiträge in den *Beiträgen zur Lehrerbildung* 3/1995 und 1/2001.