



Skagen, Kaare

Zwischen Beratung und Anweisung. Das Meister-Muster oder Lernen am guten Beispiel

Die Deutsche Schule 95 (2003) 3, S. 354-363



Quellenangabe/ Reference:

Skagen, Kaare: Zwischen Beratung und Anweisung. Das Meister-Muster oder Lernen am guten Beispiel - In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 3, S. 354-363 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274712 - DOI: 10.25656/01:27471

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274712 https://doi.org/10.25656/01:27471

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. vertreiben oder anderweitig nutzen

Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie der 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.

Digitalisiert **Kontakt / Contact:**

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

Internet: www.pedocs.de



Kaare Skagen

Zwischen Beratung und Anweisung

Das Meister-Muster oder Lernen am guten Beispiel

In der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern spielt die Interaktion zwischen den "jungen Leuten" und jenen, die im Berufsfeld bereits Erfahrungen gesammelt haben und die diese nun "weitergeben" sollen, eine wesentliche Rolle. Merkwürdigerweise gibt es jedoch kaum Forschung darüber, wie diese Interaktion konkret aussieht und in welcher Weise sie z. B. das Berufsverständnis und das tatsächliche Verhalten der nächsten Generation von Lehrerinnen und Lehrern beeinflusst. Gleichwohl nehmen viele Forscher an, dass die Ausbilder einen wesentlichen Einfluss ausüben (vgl. z. B. Frech 1976 und Frech/Reichwein 1977, Zeichner 1986). Im deutschen Kontext gibt es meines Wissens zwar etliche Erfahrungsberichte, in denen die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Studierenden kritisch kommentiert wird; die Perspektive der Fachleiter wird in der Literatur jedoch nur selten untersucht (vgl. Skagen 1998).

1. Fragestellung der Studie

Mein Interesse an dieser Frage beruht auf folgenden Sachverhalten: In Norwegen ist die Lehrerausbildung ähnlich wie in Deutschland in zwei Phasen aufgeteilt: Nach dem traditionellen Modell war eine einjährige pädagogisch-praktische Ausbildung an den Hochschulen an ein Fachstudium inklusive Schulpraktika angeschlossen. Anfang der 1990er Jahren wurde die Lehrerausbildung reformiert: Die pädagogische Ausbildung für das Lehramt an weiterführenden Schulen wurde von einem halben auf ein Jahr verlängert. An meiner Universität in Tromsö war das Interesse an schulpraktischen Alternativen in der Lehrerausbildung groß, besonders an Formen, in denen Lehrerausbildung und Lehrerarbeit enger miteinander verknüpft waren als die Ausbildung an den Hochschulen. In der Diskussion waren auch Formen, die voraussetzten, dass die Teilnehmer als Lehrer bereits angestellt waren. Vor diesem Hintergrund war ich an der Lehrerausbildung in Deutschland sehr interessiert.

Es stellte sich also die Frage, in welcher Weise die Ausbildung von jungen Lehrerinnen und Lehrern durch eine Form der schulpraktischen Ausbildung beeinflusst wird, bei der die Interaktion zwischen Lernenden und Erfahrenen eine große Rolle spielt. Vor diesem Hintergrund bot es sich an, persönliche Kontakte, die ich seit langem nach Deutschland habe, für eine empirische Studie zu nutzen. Denn in Deutschland besteht in der Lehrerausbildung seit langem eine Struktur, bei der sich an die eher wissenschaftlich und theoretisch orientierte "erste Phase" an den Universitäten eine "zweite Phase" anschließt, die deutlich stärker an der praktischen Berufstätigkeit orientiert ist. Dabei nimmt die Interaktion zwischen berufserfahrenen "Fachleitern" und den "Lehrern in Ausbildung" einen großen Raum ein. Wesentliche Form dieser Interaktionen

sind "Probestunden" oder "Lehrproben", die anschließend zwischen Fachleitern bzw. Mentoren und ReferendarInnen besprochen werden.

Ziel meiner Forschungsarbeit war es, die Muster solcher Unterrichtsbesprechungen zu untersuchen. Das Muster einer Besprechung manifestiert sich durch den Ablauf der Redebeiträge, die Dominanz in der Interaktion sowie durch Auswahl und Abgrenzung der Inhalte. Dabei bin ich davon ausgegangen, dass sich institutionelle, kulturelle und politische Kontexte mit individuellen Strategien und Stilen verbinden.

Als ein mögliches Muster kann die traditionelle Meister-Lehrling-Beziehung verstanden werden. In Skandinavien gibt es seit Ende der 1990er Jahre ein neues Interesse an einem Lernen durch Modelle und dem Lernen in Meister-Lehrling-Beziehungen (Nielsen/Kvale 1997 und 1999). Sie ruft in Europa historische Erinnerungen an Unterdrückung und Herrschaft wach. Es muss deutlich gesagt werden, dass diese Beziehung in ihrem ursprünglichen handwerklichen Kontext von monologischen Prozessen beherrscht wurde und eine hierarchische Struktur aufwies. Fragestellung der Studie war es also u.a., ob Meister-Lehrling-Beziehungen in der Ausbildung noch lebendig sind und wie sie ggf. funktionieren. Generell habe ich erwartet, dass die Beziehung zwischen Fachleitern und ReferendarInnen sich durch eine starke Steuerung und institutionelle Macht auszeichnen würde und dass solche Muster die Wirkung von Unterrichtsbesprechungen und damit das Lernen der ReferendarInnen erheblich beeinträchtigen. Es würde sich u.a. darin ausdrücken, dass zwischen Fachleitern und ReferendarInnen eine eher "monologische" und weniger eine "dialogische" Gesprächskultur vorherrscht.

Mit dieser Annahme beziehe ich mich auf das Konzept des Sprachgenres, wie es der russische Philosoph und Literaturwissenschaftler Bakhtin (1986) entwickelt hat. Er behauptet, dass sich in Kommunikationssituationen – auch bei ansonsten gleichen Kontexten – spezifische Strukturen entwickeln und dass sich Ritualmuster durchsetzen. Er bezeichnet dies als "Genre" und überträgt dieses Konzept von der Literaturwissenschaft auf Formen der mündlichen Kommunikation. Solche Strukturen seien nicht absolut, ließen jedoch die Entfaltung von Individualität nur innerhalb des jeweiligen Genres zu.

2. Ergebnisse

Seit 1993 habe ich in Hessen an einem Studienseminar Interviews mit zwei ReferendarInnen, einem Mentor und drei Fachleitern durchgeführt und die Unterrichtsbesprechungen dokumentiert. Die zwei ReferendarInnen hatten sich auf eine Anfrage des Leiters eines Studienseminars gemeldet. Danach wurden ihre Fachleiter und Mentoren gefragt, ob sie in der Untersuchung mitwirken wollten. An den folgenden Protokollauszügen sollen die Ergebnisse erläutert werden.

Im Gespräch mit der Referendarin Sara leitete der Fachleiter die Besprechung in folgender Weise ein:

Fachleiter: "Sara kriegt wie immer das erste Wort. Wie in einer Gerichtsverhandlung."

Sara: "Was soll ich sagen?"

Fachleiter: "Ja, immer nicht zu viel Reue zeigen, ein bisschen Reue zeigen, aber auch nicht zu viel."

Sara: "Ja, ich weiß schon."

In dieser Weise musste die Referendarin in den Unterrichtsbesprechungen ihre persönliche Perspektive immer wieder hinter dem Beharren der Fachleiter zurückstellen. Dass die Referendarin ihrer Schüler besser kennt und dass sie bestimmte didaktische Ideen entwickelt hatte, gelangte in der Regel nicht auf die Tagesordnung. In allen drei beobachteten Besprechungen gab es eine deutliche Dominanz des Fachleiters, seine Dominanz setzte sich quantitativ und qualitativ durch. Dieser Aspekt ist das Auffallendste in den Dialogen. Die Untersuchung der drei Besprechungen zeigte ein Muster, das sich oft wiederholte. Dieses Muster setzte sich implizit in der Reihenfolge der Sequenzen durch, aber auch in expliziten Verweisungen auf ein Muster der Besprechung. Solche Verweisungen sind z. B. die einleitende Aufforderung des Fachleiters an die Referendarin, zu ihrer Stunde Stellung zu nehmen, und insbesondere der Vergleich mit Gerichtsverhandlungen. Auch die Fachleiter bestätigen, dass die Besprechungen einem Muster folgen:

"Also, es gibt sicherlich ein Grundmuster, ich versuche immer dem Referendar die Chance zu geben, selber etwas zu sagen; wenn nicht, frage ich ihn gleich etwas ganz Bestimmtes ... ich fange an ... so ein bisschen positiv zu sein ... dann ist es leichter nachher ... auch Kritik zu vertragen."

Diese Verweisungen bezeugen die Existenz eines einflussreichen Musters, das die Interaktion zwischen Fachleitern und Referendarin eher negativ beeinflusst.

Erst in der dritten Besprechung gewann die Referendarin mehr Sprechzeit, hier ergriff sie die Initiative und fragte um Rat. Die Unterhaltung floss jetzt freier und ungestörter. Diese Besprechung war von einer guten Atmosphäre geprägt und alle drei schienen mit der Lektion, die Thema der Besprechung war, zufrieden zu sein. Der Fachleiter war hier vom Muster der zwei ersten Besprechungen abgewichen, indem er nicht jede Sequenz beendete und gleich die nächste einleitete. Die Referendarin hatte folglich mehr Raum für ihre Themen gewonnen.

2.1 Dominanz im Diskurs wird deutlich

Die Besprechungen mit der Referendarin Maria und ihrem Fachleiter Paul hatten im Grunde dieselbe Struktur. Auch hier gab es die einleitende Einladung an die Referendarin, wobei der Fachleiter die Struktur der Besprechung einführte:

"Ja, Frau …, dann würde ich sagen, nehmen Sie doch mal zur Stunde Stellung … jetzt geht es ganz einfach darum, um mal zu vergleichen, wie die Stunde im Vergleich zur Planung verlaufen ist. Wollen Sie ehronologisch vorgehen? Vielleicht ist das ganz sinnvoll, dann strukturieren wir das auch gedanklich ein bisschen."

Es gab eine deutliche Dominanz des Fachleiters, die sich darin manifestierte, dass Fachleiter und Referendarin unterschiedliche Schwerpunkte hatten. Der Fachleiter hatte den Schwerpunkt der Besprechung auf linguistische Details und methodologische Fragen eingeschränkt, während die Referendarin den

Schulkontext als wesentliches Moment ihrer Arbeit auffasste. Sie brachte ihr Engagement für ihre Schüler immer wieder in die Besprechungen ein. Es kam jedoch nicht dazu, diese Differenz in einem wirklichen Dialog zu besprechen. Eine solche Einschränkung auf die inhaltliche Dimension des Unterrichts steht m. E. nicht in Einklang mit den Zielen der Beratung, wie sie in den Ausbildungsplänen beschrieben sind (Der Hessische Kultusminister 1985, 21-22).

Wenn wir wollen, dass Lernen in der Schule eine zweiseitige Angelegenheit ist, in welcher Lehrer und Schüler zu einem erfolgreichen Ergebnis beitragen, dann sollten zukünftige Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls in einer solchen Weise lernen können. In der Lehrerausbildung ist es notwendig, die ReferendarInnen wie die SchülerInnen im Blick zu haben. Es war offensichtlich, dass für den Fachleiter das Verhalten der Referendarin im Unterricht höchste Priorität hatte und dass er nur gelegentlich das Lernen einzelner Schüler diskutieren wollte. Dies ist verständlich, weil er die jeweilige Schule nur dreimal im Jahr für jeweils zwei Unterrichtsstunden besucht und keine genaueren Kenntnisse von den Schülern haben kann. Seine Kommentare haben deshalb in der Regel die einzelnen Schülerinnen und Schüler und deren Lernen nur indirekt im Blick und sie konzentrieren sich stattdessen auf das Verhalten der Referendarin. Diese Perspektive steht im Gegensatz zur Perspektive der Referendarin. Um diese Perspektive in den Vordergrund rücken und dort halten zu können, waren die Besprechungen vom Muster der monologischen Dominanz der Fachleiter geprägt.

2.2 Modell-Lernen und Dialog

Wenn die Referendarin in den Interviews nach ihrem Verhältnis zu ihren Fachleitern und ihrem Mentor gefragt wurde, wurde es jedoch offensichtlich, dass sie diese Situation als problematisch erlebt hat. Es gab Meinungsunterschiede zwischen ihrem Mentor und ihrem Fachleiter in Französisch, aber das Problem hatte sich nicht zu einem Konflikt entwickelt, weil ihr Mentor ihr geraten hatte, sich strategisch zu verhalten. Sie musste in ihrer Ausbildung "auf zwei Hochzeiten tanzen" und anscheinend hat sie das bewältigt.

Dass die Beziehung zwischen der Referendarin und ihrem Mentor enger war, kam darin zum Ausdruck, dass sie einander mit dem weniger zeremoniellen "du" und Vornamen anstatt des "Sie" angeredet haben. Eine entspannte Atmosphäre wurde auch signalisiert, als der Mentor sie während der Konferenz zu einer Tasse Kaffee einlud. Die explizit positive Beurteilung, die der Mentor am Ende der Besprechung des Unterrichts formulierte, hat sicher das Selbstbewusstsein der Referendarin unterstützt.

In der Besprechung mit dem Mentor hat dieser 59 % der gesprochenen Zeit für sich benutzt. Trotzdem ist die Referendarin eindeutig positiv in ihrer Beurteilung dieses Gesprächs. Das muss der viel umfangreicheren Beziehung zugeschrieben werden und auch dem Umstand, dass der Mentor außerhalb der formellen Lehrerausbildung steht und eher in die Rolle eines "Verteidigers" der ReferendarInnen kommt, während die Fachleiter die kombinierten Rollen von Richter und Kläger annehmen. Die Referendarin hat ihre Beziehung zu dem Mentor als viel produktiver und positiver als ihre Beziehungen zum Fachleiter beurteilt:

"Mein Mentor ist Karl, der jetzt auch im Unterricht gesessen hat, der ist sehr bemüht. Ein junger Kollege, er ist auch sehr kompetent, der hat mich im ersten halben Jahr praktisch gewissermaßen an die Hand genommen, ich war fast jeden Tag in seinem Unterricht, wir haben sehr viel miteinander gesprochen, auch über seinen Unterricht, dann habe ich unterrichtet, und er hat hinten gesessen. Das war also eine sehr gute Begleitung."

3. Vergleich von fünf Unterrichtsbesprechungen

Bakhtin hat dargelegt, dass es einen unzertrennlichen Zusammenhang zwischen den Äußerungen von Menschen und "verhältnismäßig stabilen Formen der Konstruktion vom Ganzen" gibt (Bakhtin 1986, S. 78). Diese Formen sind Sprachgenres, und Menschen lernen Sprachgenres implizit mit Äußerungen, selbst wenn es kein explizites Bewusstsein von den Regeln gibt, die dieses Genre bilden. Bakhtin hat angenommen, dass Sprecher eine intuitive, stillschweigende Kenntnis von Genres haben, die es ermöglicht, ein spezifisches Genre von den ersten Wörtern an zu erkennen.

So wird in den Besprechungen auf Regeln des Genres auf unterschiedliche Weisen hingewiesen. Ein typischer Fall ist, wenn der Fachleiter die Referendarin bittet, ihre Lektion am Anfang der Besprechungen selbst zu kommentieren:

"... dann würde ich sagen, nehmen Sie doch mal zur Stunde Stellung."

Ein anderer Hinweis zu den Mustern des Genres findet sich, wenn der Fachleiter die Referendarin bittet, ihre Kommentare zu beenden. Bakhtin hat das zugrundeliegende Muster, in dem Sprecher die Grenzen eines spezifischen Sprachgenres spüren, folgendermaßen beschrieben:

"... beim Hören der Sprache von Anderen, erraten wir das Genre von den ersten Wörtern; wir sagen eine gewisse Länge (d.h. die ungefähre Länge der Redesequenz) voraus, und eine gewisse Struktur der Gliederung; wir sehen das Ende voraus; d.h. von Anfang an haben wir einen Sinn vom Ganzen der Rede, die nur später während des Sprechens differenziert wird" (Bakhtin 1986,79).

Damit war seine Beschreibung ganz nah an den Aussagen der Referendarinnen. Sie haben die Besprechungen als voraussagbar beschrieben, weil ihre Struktur sich wiederholte. Sara beschreibt die Struktur, die sich auch tatsächlich in den Aufnahmen der Besprechungen wiederfindet:

"Als Ritual ... es gibt im Grunde wenig dazu zu sagen, weil es ist sehr ritualisiert, diese Situation. Also, zunächst einmal wird die Referendarin befragt, wie fanden Sie es? Was hätte besser, was hätte schlechter sein können? Was ist der subjektive Eindruck? Und dann kommt eben die Kritik. Man kann sich dazu äußern im Sinne von Rechtfertigung oder Bestätigung."

Es ist interessant, dass der *Mentor* für sich den größten Teil der Sprechzeit beansprucht hat. Der Mentor hat sich in diesem Gespräch auch bei den Themen der Besprechung qualitativ durchgesetzt, er hat die verschiedenen Sequenzen zusammengefasst und den Unterricht der Referendarin beurteilt. Hier ist es also teilweise die gleiche Struktur wie in den Gesprächen mit dem Fachleiter. Seine Dominanz spiegelt seine Position als ein älterer und erfahrenerer Kollege, und mit Beachtung dieses Aspektes ist diese Unterrichtsbesprechung ähnlich denen mit den Fachleitern. In der Unterrichtsbesprechung mit dem Men-

tor wurde seine Dominanz von der Referendarin nicht als problematisch erlebt. Diese Besprechung war von entspannter Atmosphäre geprägt, die zu einer experimentellen Unterhaltung einlud, und die zwei Teilnehmer haben sowohl didaktische Fragen als persönlich Vertrautes besprochen. Die Atmosphäre war von kleinen Wörtern wie "ja das ist richtig", "richtig", "vielleicht", oder nur einem bestätigenden "Mmm" geprägt.

Die Referendarin verbringt viel mehr Zeit mit dem Mentor als mit ihrem Fachleiter. Sie hat nur eine Unterrichtsstunde bei ihrem Fachleiter, also kaum noch Hospitation. Die Möglichkeit von produktivem Modell-Lernen, wo auch pädagogische Methoden wie Demonstrationen stattfinden können, hat in dieser Beziehung keinen Platz. Die Referendarin beschreibt ihren Mentor als "Vorbild", und sagt, dass sie "gerne von ihm auch Kritik annehme". In dieser Beziehung haben auch gegenseitige Observationen von Unterricht viel Platz, und die Beziehung zeigt, wie ReferendarInnen von einem Meister lernen können. Die Meister-Lehrling-Beziehung ist in diesem Fall von Respekt und Kollegialität geprägt, ist aber ohne Zweifel ein Verhältnis zwischen einem Anfänger und einem "Experten".

Sprachgenres beeinflussen die Beiträge der Teilnehmer in den Dialogen, und gleichzeitig benutzen die Sprecher die Genres für ihre Zwecke. Bakhtin hat Sprachgenres nicht hauptsächlich als Einschränkungen für die Kommunikation gesehen, sondern als eine Gelegenheit, Individualität zu formulieren. Die Unterrichtsbesprechung mit der Referendarin und dem Mentor ist ein Beispiel dafür, wie Genres frei und dialogisch benutzt werden können, um eine professionelle Entwicklung zu unterstützen. Der Mentor hat der Referendarin positive und persönliche Rückmeldung gegeben:

"Ich denke so am Schluss, also ich finde die Entwicklung ausgesprochen gut, die du machst, wir haben uns relativ lange kaum gesehen, habe ich ja gesagt, du hast dich freigeschwommen, du machst deinen Kram, und du machst den gut. Die Schüler – und das hat man gesehen – haben eine Bindung zu dir."

3.1 Ausbildung reflektierender oder technischer Praktiker

Der zweiten Phase der Ausbildung von deutschen Lehrern ist vorgeworfen worden, zu technisch zu sein und dabei den ReferendarInnen keine Ausbildung zu bieten, die gleichzeitig praktisch und reflektierend ist (vgl. Groothoff/Klafki 1966, S. 13). Kritiker behaupten, dass die historische Tradition, nach der Lehrlinge zu Lehrern ausgebildet wurden, noch die Lehrerausbildung in der zweiten Phase prägt. Die Alternative zu technischer Lehrerausbildung ist reflektierende Praxis, und seit den 80er Jahren ist der Begriff des "reflektierenden Praktikers" auch bei weitem der einflussreichste Begriff in der Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten und in Europa (Laursen 1994).

Die Interviews geben keine Unterstützung für eine Schlussfolgerung, dass ein technisches Verhalten vorherrschend ist, soweit es um die Absichten der Fachleiter und der Mentoren ging. Die Frage ist, in welchem Maß etwas anders als die vorherrschenden Lernmethoden – d.h. Frontalunterricht durch den Lehrer – angenommen und in den Besprechungen bei den Fachleitern unterstützt werden. In den Besprechungen musste die Referendarin sich einige Kritik von ihren Fachleitern anhören. Deren Haupteinwendungen waren, dass sie dazu neigte,

ihre Lektionen mit zu vielen Ideen zu überlasten. Ihre Fachleiter meinten, dass sie einseitig mit Methoden beschäftigt sei, und dass sie sich mehr auf ihre Schüler konzentrieren solle. Der Fachleiter hat sogar vorgeschlagen, dass sie mehr Raum für die Schüler-Teilnahme schaffen und sich auch mehr bemühen solle, einen authentischen Dialog in der Klasse zu schaffen. Dieser Vorschlag ging in die entgegengesetzte Richtung von mehr Vorträgen und Lehrermonologen. Gewöhnlich haben die Fachleiter die Methoden angenommen, die die Referendarin Sara vorgeschlagen hat, und sie haben nie versucht, sie in eine traditionellere Richtung zu steuern. Es gibt keine Spuren der Kritik an ihren Lernmethoden in den Besprechungen. Die Referendarin wurde in der Zweiten Staatsprüfung für ihre Leistung auch mit der besten Note belohnt, was als Bestätigung dafür verstanden werden kann, dass in der Lehrerausbildung verschiedene Methoden üblich sind. Die Materialien dieser Arbeit geben folglich keine Grundlage für die Kritik, dass die Ausbildung der zweiten Phase technisch sei, soweit es um die Reproduktion traditioneller Unterrichtsmethoden geht.

3.2 Autoritäre und überzeugende Rede in der Beratung

Die Bevorzugung indirekter Beratungsstrategien in internationaler Theorie und Praxis der Beratung erhebt die Frage, ob die Beratungspraxis in der Lehrerausbildung ebenfalls von dieser Tendenz beeinflusst ist. Einen Hinweis auf Formen der direkten bzw. indirekten Beratung kann die quantitative Verteilung der gesprochener Zeit geben. Der Fachleiter kontrollierte die gesprochene Zeit, als er 75 % der ersten Besprechung und 50 % der Zeit der zweiten Besprechung für sich benutzte. Die Referendarin benutzte jeweils um 25 bzw. 45 %. Der Mentor sprach in der zweiten Besprechung weniger als 5 % der gesamten gesprochenen Zeit. Diese Zahlen deuten den Einfluss der Teilnehmern an. Wenn der Mentor 5 % oder weniger von der gesamten Besprechungszeit spricht, sind seine Möglichkeiten, die Richtung und den Inhalt der Unterhaltung zu beeinflussen, nicht groß. Die Analyse von Beziehungen und Inhalt bestätigt dies. Auffällig ist m. E. der Unterschied in den zwei Besprechungen: In der ersten Besprechung nutzte der Fachleiter 25 % mehr Zeit als in der zweiten Besprechung. Ist diese Zurückhaltung eine Folge der Anwesenheit des Mentors, oder ermutigt dessen Anwesenheit die Referendarin, eine tätigere Rolle einzunehmen? Die Beziehungen zwischen den drei Teilnehmern lassen darauf schlie-Ben, dass die Anwesenheit des Mentors - selbst wenn er nicht viel spricht - die Machtverhältnisse zu Gunsten der Referendarin ändert.

Die Verteilung der gesprochenen Zeit in den Unterrichtsbesprechungen ist wichtig, aber nicht entscheidend für die Beurteilung der Qualität. In den zwei Besprechungen mit ihrem Mentor und ihrem Fachleiter hat die Referendarin jeweils 41 % und 59 % der Sprechzeit für sich benutzt. Müssen wir dann die Schlussfolgerung ziehen, dass die Beziehung zwischen Referendarin und Fachleiter gleicher und produktiver war als die Beziehung zwischen Referendarin und Mentor? Die Analyse der qualitativen Dimensionen widerspricht einer solchen Interpretation, weil sie zeigt, dass die Unterrichtsbesprechung mit Maria und Karl in allen wesentlichen Aspekten als näher zu einem wahren Dialog als beide Unterrichtsbesprechungen mit Maria und Paul erfahren wird (vgl. Skagen 1998, 222-225). Die Verteilung gesprochener Zeit ist nicht ohne Relevanz, weil ein Minimum von verfügbarer Zeit für alle Teilnehmer notwendig ist, um zu einem Dialog beizutragen. Aber wie die positive Beurteilung der Referen-

darin nach der Unterrichtsbesprechung mit ihrem Mentor zeigt, ist eine ungleiche Verteilung der Sprechzeit kein Hindernis für einen echten Dialog.

Eine wichtige Bedingung für eine erfolgreiche Ausbildung ist, dass ein gewisser Umfang von Zusammenarbeit und Koordination in der Organisation existiert. Koordination zwischen Fachleitern und Mentoren kann auf zwei Ebenen studiert werden: auf der organisatorischen Ebene im Studienseminar und auf einer Mikroebene in den Besprechungen. Studienseminare sind bemüht, die Fachleiter zu koordinieren. Solche Koordination findet in Sitzungen statt, in denen didaktische Fragen diskutiert werden. Sie wird vom Leiter des Studienseminars arrangiert.

Die fast ausgegrenzte Position des Mentors in dieser Besprechung spiegelt seine Position außerhalb der formellen Lehrerausbildung. Unterrichtsbesprechungen sind offizielle Veranstaltungen, die Teile der Beurteilung der ReferendarInnen bilden, und Mentoren haben dabei keinen Einfluss. Sie dürfen vom Schulleiter über ihre ReferendarInnen befragt werden, schreiben aber nicht ihre eigenen Berichte über die professionelle Entwicklung der ReferendarInnen. Die Beziehung zwischen Fachleiter und Mentor wird von deren formellen Positionen innerhalb und außerhalb der Lehrerausbildung entschieden, und die Unterrichtsbesprechungen sind in dieser Hinsicht als so ritualisiert anzusehen, dass sie institutionelle und geschlossene Kommunikationsformen erfordern. In meinem Material waren die Beziehungen zwischen Mentoren und Fachleiter weitgehend nicht von einem Diskurs der Offenheit und der guten Argumente geprägt und auch nicht von der Suche nach dem besten Argument. Entwickeln von stärker flexiblen und dialogischen Sprachgenres.

Können die Ergebnisse dieser kleinen Untersuchung zur Verbesserung von Besprechungen in der Lehrerausbildung beitragen? Sollte ein Modell-Lernen durch Meister-Lehrling-Beziehungen gefördert werden, das ein flexibleres und dialogischeres Sprachgenre, eine Revision der umfangreichen Prüfungsordnung, einen besseren Zusammenhang zwischen den verschiedenen Formen der Beratung und eine Ausweitung der Kompetenzen der Fachleiter und Mentoren aufweist?

Es gibt in allen beobachteten Besprechungen einige gemeinsame Kennzeichen. Unter diesen sind die typische Teilung der Besprechungen in Sequenzen, die ihnen eine klar ritualistische Prägung verleihen. Diese Struktur hat die dialogische Dimension der Besprechungen nicht erhöht. Die beiden ReferendarInnen haben sich in der Regel auf knappe Bemerkungen beschränkt, weil sie wussten, dass Kritik und Rat ohnehin folgen würden. Fachleiter fühlten eine Verpflichtung, ernste Kritik am Unterricht der ReferendarInnen zu üben und Korrekturen vorzuschlagen. Diese sequentielle Struktur der Besprechungen ist oft, aber nicht immer, ein Hindernis für einen freieren und produktiveren Dialog. Besprechungen sollten zu flexibleren und offenen Dialogen entwickelt werden, in denen Fachleiter und Mentoren ein flexibleres Genremuster entwickeln können, die verschiedenen ReferendarInnen und den situativen Kontexten besser angepasst werden können.

Die Lehrerausbildung hat in Deutschland wie die übrigen Bildungsbereiche ein fein abgestuftes Notensystem. Aber die verschiedenen Notenziffern spiegeln die tatsächlichen Unterschiede der beruflichen Kompetenzen oder die Möglichkeit, solche Kompetenz (weiter) zu entwickeln, nicht angemessen wi-

der. Die Noten, die die ReferendarInnen bekamen, sind Beispiele dafür: Die Referendarin Maria hat eine bessere Note erhalten als Ihre Kollegin Sara, aber es war nach meinem Eindruck schwierig, den Unterricht der beiden zu unterscheiden. Diese feinen Unterscheidungen dienen hauptsächlich einem Zweck: nämlich einige ReferendarInnen für eine weitere Karriere zuzulassen und andere auszuschließen. Die Notenordnung bevorzugt wahrscheinlich Ausdauer und intellektuelle Kapazität mehr als pädagogische Kompetenzen wie Empathie oder Kommunikationsfähigkeit. Auf diese Weise engt sie wahrscheinlich die Palette von Lehrerpersönlichkeiten in deutschen Schulen ein. Ein produktives Modell-Lernen, bei dem ReferendarInnen, Fachleiter und Mentoren ihren Unterricht vorzeigen und diskutieren, sollte eine größere Rolle in der Lehrerausbildung spielen. ReferendarInnen beobachten ihre Fachleiter nur am Anfang der Ausbildung, und Observationen werden nicht systematisch in Besprechungen ausgenutzt. Eine kritische Rehabilitation des Prinzips, von einem Meister zu lernen, der ReferendarInnen in eine Kultur des Lernens, dürfte sich produktiv auswirken. In diesem Kontext wären Vorführungen von Beispielen des guten Unterrichts ein Element, ReferendarInnen zur Auswahl und Experimenten im eigenen Unterricht bewegen könnten. Die Nachbesprechungen zeigen eine sehr starke Dominanz der Ausbilder. Vorbesprechungen über die Planung von bevorstehenden Lektionen und die Diskussion von Perspektiven und neuen Methoden sollten ein stärkeres Gewicht in der zweiten Phase der Lehrerausbildung bekommen. Dies würde das Potential für neue und schöpferische Unterrichtsprojekte vermehren.

In den Verordnungen für die Hessische Lehrerausbildung wird vorgeschrieben, dass alle ReferendarInnen Mentoren haben sollen, um sie in ihrer Arbeit an den Schulen während der Ausbildung zu unterstützen. Wie wir gesehen haben, ist es ziemlich "zufällig" von den jeweiligen Personen bzw. der Personlichkeit und dem Verhalten der Ausbilder abhängig, ob dies funktioniert oder nicht. Die Referendarin Maria hat eine sehr produktive Beziehung zu ihrem Mentor in Französisch entwickelt, aber die Referendarin Sara hatte praktisch keinen Kontakt zu ihrem ernannten Mentor. Die Untersuchung dokumentiert, wie ein Mentor vom Dialog in Unterrichtsbesprechungen ausgeschlossen wird. Die Fachleiter und die Mentoren dieser Untersuchung hatten keine Ausbildung bezüglich ihrer Aufgaben als Lehrerausbilder. Die Forschung deutet an, dass Ausbildung in Beratung positive Wirkungen hervorbringt (Mathisen/Hauge 1995). Die Analyse der Besprechungen scheint zu belegen, dass es dort ein Bedürfnis für eine derartige Ausbildung gibt. Die Untersuchung zeigt Beispiele der Unterrichtsberatung, die ein Gleichgewicht zwischen akademischen Kenntnissen und beruflichen Kompetenzen aufweist. Aber sie dokumentiert auch, dass eine Beratungspraxis, die zu sehr auf zu viele Details fokussiert ist, auch darin versagt, dialogische Interaktion zu verwirklichen.

Literatur

Bakhtin, Mikhail Mikhailovich 1986: Speech Genres and Other Late Essays. Austin. University of Texas Press

Der Hessische Kultusminister 1985: Ausbildungspläne für die pädagogische Ausbildung für die Lehrämter. Wiesbaden

Frech, Hartmut-W. 1976: Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. Studien und Berichte 34A. Berlin. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

- Frech, Hartmut-W.; Roland Reichwein 1977: Der vergessene Teil der Lehrerbildung. Institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzen im Referendariat der Gymnasiallehrer. Stuttgart: Klett-Cotta
- Groothoff, Hans Hermann; Klafki, Wolfgang. In: Preissler, Gottfried (1966): Versuche zur Volksschul- und Gymnasialehrerbildung. Berlin: Westermann
- Laursen, Per F. 1994: Teacher Thinking and Didactics: Prescriptive, Rationalistic and Reflective Approaches. In: J. Carlgren, G. Handal, and S. Vaage: Teacher's Minds and Actions. Research on Teachers' Thinking and Practice. London. The Falmer Press, S. 125-135
- Mathisen, Lill-Karin; Trond Eiliv Hauge 1995: Supervisors as Reflective Practitioners. Aims and Effects of an Educational Programme for Supervisors in teacher Education. Paper vorgelegt auf der ISATT-Besprechung 1995
- Nielsen, Klaus; Steinar Kvale 1997: Current issues of apprenticeship. Nordisk Pedagogik, 17(3)
- Nielsen, Klaus; Steinar Kvale 1999: Mesterlære. Læring som sosial praksis. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Skagen, Kaare 1998: A Mind Free From Distraction. A Micro-sociological Study of Supervision Conferences in Teacher Training. Tromsö: Institut für Pädagogik, Universität Tromsö
- Zeichner, Kenneth M. 1986: Lehrersozialisation und Lehrerausbildung: Forschungsstand und Perspektiven. In: Bildung und Erziehung, 1986, Heft 3, S. 263-278

Kaare Skagen, geb. 1948, førsteamanuensis; dr. polit; Lehrer an Grundschule und Gymnasium 1971 bis 1981 in Norwegen, Lektor an der Ludwig-Maximilian-Universität, München 1985-87, førsteamanuensis, Universität Tromsö, Norwegen seit 1998

Anschrift: Universität Tromsö, PLP,9037 Tromsö, Norwegen

Email: kaare.skagen@plp.uit.no