pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Mühlhausen, Ulf

Gegenseitige Hospitation im Unterricht. Ein (un-)heimlicher Fortbildungswunsch von Lehrerinnen und Lehrern

Die Deutsche Schule 83 (1991) 2, S. 199-215

Quellenangabe/ Reference:
Mühlhausen, Ulf: Gegenseitige Hospitation im Unterricht. Ein (un-)heimlicher Fortbildungswunsch von Lehrerinnen und Lehrern - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 2, S. 199-215 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324597 - DOI: 10.25656/01:32459

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324597
https://doi.org/10.25656/01:32459

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

83. Jahrgang / Heft 2 / 1991

Michael Parmentier

Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer!
Über den Gehalt und die ästhetische Wirkung eines Fünfzeilers von B. B. 132

Diese Aufforderung Bert Brechts läßt sich sehr verschieden deuten: Als taktische Verhaltensanweisung, die auf eine geschicktere Indoktrination zielt, oder als Aufforderung zum „pädagogischen Takt", in dem die Macht der Erziehenden gebunden wird, um die Kräfte der Schülerinnen und Schüler herauszufordern und frei werden zu lassen. Michael Parmentier plädiert für die zweite Deutung.

Eckart Liebau

Kulturpolitik und Schule
Überlegungen zur Schulentwicklung im Modernisierungsprozeß 140

Vor dem Hintergrund der gegenwärtig viel diskutierten Thesen zu den Folgen sozialen Wandels im Prozeß von Modernisierung und Individualisierung analysiert Eckart Liebau die schulpädagogischen Forderungen der baden-württembergischen Landeskunstkonzeption. Seine Einschätzung ist ambivalent: Künftig wird die ästhetische Bildung in der Sek. I eine viel größere Rolle spielen als bisher, das aber könnte zu einer vertieften Spaltung des Schulwesens führen, könnte in eine kulturpädagogisch-höhere und eine sozialpädagogisch-niedere Zweiteilung münden.

Wolfgang Böttcher

Soziale Auslese im Bildungswesen
Ausgewählte Daten des Mikrozensus 1989 151

Die zentrale bildungspolitische Frage der 60er und 70er Jahre lautete: Welchen Beitrag leistet das Schulwesen der Bundesrepublik zur Zementierung bzw. zum Abbau sozialer Ungleichheit? Daß diese Frage in den 90er Jahren absolut nicht als erledigt angesehen werden darf, zeigt dieser Beitrag eindringlich. Er ist auch geeignet, die These von der künftigen sozialen Zweigliedrigkeit des Schulwesens zu stützen.

Paul Schmitt-Wiemann und Rainer Schöneweiß
Perspektiven der Gesamtschule neben dem dreigliedrigen Schulsystem
Ein neuer Diskussionsansatz nach zwanzig Jahren 162

Angesichts des Fortbestehens des dreigliedrigen Schulsystems wurden Gesamtschulen häufig zum Reparaturbetrieb dieses Schulwesens degradiert. Das hatte und hat schwerwiegende Folgen für die pädagogisch-praktische Arbeit von Gesamtschullehrerinnen und -lehrern. Die Autoren bilanzieren aus langjähriger und streckenweise mühevoller Erfahrung und plädieren für neue Lösungen. Auch sie beziehen sich dabei auf die von Klaus Hurrelmann in die Diskussion gebrachte These von der künftigen Zweigliedrigkeit des Bildungswesens.

Günter Warnken und Peter Klein-Nordhues
Unbehagen an Projektwochen – von Gesamtschulen lernen 181

Auch dieser Beitrag bilanziert ein Stück neuerer (Gesamt-)Schulgeschichte. Projektwochen als innovative didaktisch-methodische Wunderwaffe gegen die Ermattung in der „Vergewöhnlichung des Neuen" werden von den Autoren mit erfahrungsnaher Ironie beleuchtet. Es geht ihnen nicht um Diskreditierung, sondern um Stärkung der Projektidee John Deweys; es geht ihnen darum, der Routinisierung des Projektgedankens entgegenzuwirken und die Projektwoche vom Geruch der „unernsten Perioden" im Schulleben zu befreien.

Ulf Mühlhausen
Gegenseitige Hospitation im Unterricht
Ein (un-)heimlicher Fortbildungswunsch von Lehrerinnen und Lehrern 199

Obgleich gegenseitige kollegiale Hospitationen in der Lehrerfortbildungsdiskussion offiziell im Moment keine Rolle spielen, widmen Lehrerinnen und Lehrer dieser Idee innerlich außerordentlich viel Aufmerksamkeit. Das zeigen zwei vom Autor durchgeführte empirische Studien, die hier vorgestellt werden. Auffallend ist besonders die Ambivalenz der Betroffenen: gegenseitige Unterrichtshospitation wird dringlich gewünscht und zugleich heftig gefürchtet. Woran das liegen könnte und welche Bedingungen Hospitationen ermöglichen würden, zeigt die Befragung einer großen Stichprobe.

Elke Kleinau
Oberlehrer und Frauenbewegung im Kampf um die Mädchenbildung, dargestellt am Beispiel des höheren Mädchenschulwesens in Hamburg 216

Anschließend an den Beitrag von Dorle Klika in Heft 1 dieses Jahrgangs beleuchtet Elke Kleinau die Situation der höheren Mädchenbildungsanstalten in Hamburg in der Umbruchssituation der Verstaatlichung des höheren Mädchenschulwesens. Dieser Prozeß war von heftigen Spannungen zwischen den auf Statussicherung und -verbesserung drängenden Oberlehrern und dem Kampf frauenpolitisch engagierter Lehrerinnen um Leitungspositionen an diesen Schulen begleitet. Der Beitrag läßt die Nicht-Staatlichkeit des Mädchenschulwesens in einem positiveren Licht erscheinen, boten die Privatschulen doch Frauen unangefochtenere Positionen und größere Gestaltungsfreiräume für die Mädchenbildung.

Max Kreuzer

Schulsystemeffekte in der Entwicklung des Selbstvertrauens bei Schülern und Schülerinnen 231

Die Entwicklung von Selbstvertrauen kann nicht ohne enge Zusammenhänge zur schulischen Mißerfolgs- oder Erfolgsbiographie gesehen werden. Obgleich dieser Zusammenhang offenkundig ist, gibt es nur wenige empirische Untersuchungen, die ihn belegen. Der Autor referiert eine dänische und eine deutsche Untersuchung, aus denen hervorgeht, daß hoher Selektionsdruck Einfluß auf das Selbstvertrauen und Selbstbild bei Schülerinnen, aber auch bei Schülern hat.

Detlev Kranz

Gestaltpädagogik mit arbeitslosen Jugendlichen in schulisch orientierten Maßnahmen 239

In seinem Erfahrungsbericht über unterrichtsorientierte Projekte mit problembeladenen Jugendlichen gibt Detlev Kranz einen Einblick in das, was Gestaltpädagogik im Überschneidungsbereich von Sozialpädagogik und curricular orientiertem Unterrichten zu leisten vermag. Seine Arbeit stützt sich auf gestaltpädagogische Ausgangsthesen, die sich zu Begriffen wie „Vermeidung", „Kontakt", „Selbstunterstützung", „existentielle Begegnung" verdichtet haben.

Nachrichten und Meinungen 254

- Geschichte und Zukunft Europas
- Fortbildung in Polen

Ulf Mühlhausen

Gegenseitige Hospitation im Unterricht

Ein (un-)heimlicher Fortbildungswunsch von Lehrerinnen und Lehrern

Im Zentrum der Arbeit von LehrerInnen steht das Arrangement von Lehr- und Lernprozessen. Ihre Tätigkeit vollzieht sich vornehmlich in der Ebene des unterichtlichen Handelns und auf diese Ebene sind auch ihre vor- und nachbereitenden Aufgaben bezogen. Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung befassen sich dagegen fast ausschließlich mit Unterricht aus der Planungs- oder aus der Auswertungsperspektive. Die Ebene der Unterrichtsdurchführung selbst – die genuine Lehrertätigkeit also – gerät so gut wie nie in den Blickwinkel von Fortbildung, sie ist allenfalls mittelbar Bezugspunkt. Nur in Ausnahmefällen werden Hospitationen als ein Veranstaltungselement unter mehreren angeboten (z. B. bei der Erkundung von Modellschulen). Ebenso spielt im Schulalltag die gegenseitige Unterrichtshospitation von LehrerInnen höchstens eine untergeordnete Rolle. Auch wenn es kaum verläßliche Daten darüber gibt, in welchem Umfang solche kollegialen Hospitationszirkel als Form einer informellen, fortbildungsorientierten Zusammenarbeit bestehen, so legen die wenigen, bislang vorliegenden Informationen die Vermutung nahe, daß diese Form der Zusammenarbeit unter LehrerInnen eher die Ausnahme ist (z. B. in Gesamtschulen Modelle des „team-teaching").

Die einzigen generell stattfindenden Hospitationen sind Unterrichtsbesuche durch Dienstvorgesetzte, die der Beratung oder Beurteilung dienen sollen. Die Hoffnung, ausgerechnet sie als innovatorische Momente zur Verbesserung des pädagogischen Dialogs in den Kollegien nutzen zu können, ist jedoch trügerisch (Wirries 1987). Angesichts der „strukturellen Nichtübereinstimmung zwischen Unterrichts-Beamten und Unterrichts-Aufsichtsbeamten" (Rösel 1989) dürften funktionsbedingte Interessengegensätze einer einvernehmlichen Festlegung von Bewertungsmaßstäben im Weg stehen.

Daß gegenseitige Unterrichtsbesuche auf kollegialer Ebene durch die alltäglichen schulischen Arbeitsbedingungen behindert sind und auch in der Lehrerfortbildung durch die etablierten Organanisationsformen weitgehend ausgeschlossen werden, ist insofern überraschend, als Fortbildung zumindest ihrem Anspruch nach primär auf Veränderung des unterrichtlichen Handelns zielt (Alisch & Bormann 1981; Edelhoff 1988).

Dieses Defizit ist auch verwunderlich, weil es durchaus eine solide Erfahrungsbasis mit Fortbildungsformen gibt, die die unterrichtliche Praxis unmittelbar zum Gegenstand gemacht haben. In einer Reihe von Projekten zur Curriculumentwicklung, -implementation und -evaluation in den 70er

und frühen 80er Jahren wurden unterschiedliche Varianten einer Zusammenarbeit in Lehrerarbeitsgemeinschaften erprobt, in denen der Unterricht der AG-Mitglieder selbst in der Fortbildung präsentiert und besprochen wurde. Trotz unterschiedlicher Ausgangsbedingungen, Arbeitsbereiche und Zielsetzungen sind die Ergebnisse in einer Hinsicht vergleichbar. Die Projektberichte belegen, daß eine Veränderung des unterrichtlichen Handelns, ein Abbau von als störend empfundener Handlungsgewohnheiten und Routinen sowie die Aneignung neuer Unterrichtsprinzipien und Arbeitsformen möglich ist, wenn es gelingt, das individuelle unterrichtliche Handeln der beteiligten LehrerInnen in den Fortbildungskontext „hineinzuholen" und zu bearbeiten (Hengartner & Weinrebe 1975; Brügelmann 1978; Laurenze 1978; Hagstedt & Nilshorn 1980; Fuhr 1980). Die Kombination von persönlicher Fortbildung mit der Entwicklung bzw. Erprobung von Unterrichtsmaterial hat die Akzeptanz für diese Form unterrichtsnaher Fortbildung erhöht. Während der Transfer herkömmlicher Fortbildung auf Unterricht außerordentlich zweifelhaft ist, weil das Unterrichtshandeln der Beteiligten nicht thematisiert werden kann, wird es hier unmittelbar zum Gegenstand der Fortbildung. Als wichtige Arbeitsbedingungen werden die freiwillige Teilnahme an solchen Gruppen, die Längerfristigkeit sowie vor allem eine schrittweise und behutsame Annäherung an die Auseinandersetzung mit der Unterrichtspraxis der Teilnehmer hervorgehoben (Buschbeck & Dobe 1983; Nilshon 1983). Da diese Voraussetzungen im Schulalltag kaum realisiert werden können, gibt es für eine solche unterrichtsbezogene Fortbildungspraxis nur geringe Chancen.

Obgleich Hospitationszirkel in der Diskussion über Aufgaben und Perspektiven von Lehrerfortbildung gegenwärtig keine Rolle spielen, widmen LehrerInnen dieser Idee außerordentlich große Aufmerksamkeit. Näheren Aufschluß darüber, wie sie diese mögliche Variante von Fortbildung beurteilen, geben zwei empirische Untersuchungen – eine Interviewstudie und eine schriftliche Befragung von mehreren Tausend LehrerInnen –, die im Rahmen eines vom Kulturminister des Landes Nordrhein-Westfalen initiierten und geförderten Modellversuchs unlängst durchgeführt worden sind und die den Zusammenhang zwischen schulischen Problemen, der Arbeitssituation von LehrerInnen und ihren Fortbildungsinteressen beleuchten (Mühlhausen & Schellhase 1990).

Der ambivalente Wunsch nach gegenseitiger Hospitation – Ergebnisse einer Interviewstudie

Überraschend mit Blick auf Inhalt und Umfang sind Äußerungen von LehrerInnen zum Themenkreis Hospitationszirkel, die diese in Interviews über Probleme ihrer Arbeit sowie über ihre Fortbildungserfahrungen und -wünsche gemacht haben:*) Obgleich das Stichwort „Gegenseitige Hospita-

* Die mit Hilfe eines Leitfadens teilstrukturierten Interviews mit annähernd 40 LehrerInnen aller Schulformen wurden vom Autor dieses Beitrags gemeinsam mit den im Projekt tätigen Lehrern zwischen 1987 und 1988 durchgeführt und ausgewertet (Gövert u. a. 1988).

tion" in dem fünfseitigen Leitfaden, den die Gesprächspartner zuvor erhalten hatten, nur an einer Stelle (zur Erläuterung eines Unterpunktes) erwähnt ist, gehen etwa zwei Drittel der Interviewpartner darauf ein. Die z. T. ausführlichen Stellungnahmen offenbaren eine tiefe Zerrissenheit gegenüber dieser Möglichkeit der Beschäftigung mit dem eigenen Handeln; sie wird in fast allen Stellungnahmen einleitend als außerordentlich bedeutsam und potentiell fruchtbar eingeschätzt, und dann folgen sofort recht skeptische Anmerkungen.

Ein Berufsschullehrer: *„Gegenseitige Unterrichtshospitationen finde ich nicht schlecht. Lehrer im allgemeinen scheinen sehr zu scheuen, wie der Teufel das Weihwasser, daß ein Kollege sieht, wie sie Unterricht machen. Ich finde, da sollten wir uns auch ein bißchen drin üben, so etwas zu ertragen und auch zu diskutieren. Wir Lehrer vertragen ja Kritik ganz schlecht. Ich stelle das manchmal auch bei mir fest, daß ich, wenn wir so irgendwas diskutieren und ein Kollege sagt, er würde das anders machen, daß ich manchmal auch nicht bereit bin, das sofort zu akzeptieren, oder daß mich das so ein bißchen stört. Es gibt natürlich Kollegen, bei denen das so stark ausgeprägt ist, dann sprechen die nicht mehr mit einem. Ich habe eben gerade als Klassenlehrer häufig die Aufgabe, da 'mal Kollegen darauf anzusprechen, wenn irgendwas in ihrem Unterricht in meiner Klasse z. B. nicht läuft. Jetzt bin ich angesprochen worden, ich mache Englisch in der Klasse, und die haben mich jetzt in bezug auf Wirtschafts- und Sozialwissenschaften angesprochen. Dann wollte ich sie natürlich zunächst auf ihren Klassenlehrer, der dort Wisounterricht macht, verweisen, und dann ging es los. Ich sollte da jetzt eingreifen und mich einschalten, was ich auch dann getan habe. Zu dem Kollegen habe ich an und für sich ein ganz gutes Verhältnis, aber ich merkte schon, wie er abblockte. Solche Probleme, ich weiß nicht, in welcher Weise man so etwas fortbildungsmäßig aufbereiten könnte. Vielleicht ganz einfach, durch Selbsterfahrungsveranstaltungen für Lehrer, daß die einfach bereit sind, ein bißchen mehr „aufzumachen" und ein bißchen mehr Kritik zu vertragen".*

Auch ein Realschullehrer hält gegenseitige Hospitationen für die wichtigste Art von Fortbildung, weil man daran am meisten lernen könne (z. B. wie man auf Schüler eingeht, wie man Schülerantworten aufgreift, Schülerinitiativen fördert). Das passiere aber nicht:

„weil viele Kollegen gerade vor diesem Punkt unglaubliche Angst haben, sich vor anderen Kollegen zu präsentieren und immer dahintersteht, man wird in gewisser Weise kontrolliert . . . Es gibt zwei Gründe [dafür, daß Hospitationen so gut wie nie zustandekommen; U. M.]: Einmal, daß Kollegen ihren Unterricht als das Allerheiligste empfinden und da kommt kein anderer 'rein. Höchstens ein Lehramtsanwärter, und der hat sowieso nicht viel zu sagen. Die zweite Sache ist, . . . daß es einfach sehr schwierig ist, in bestimmten Fächern zu hospitieren, wenn nicht viele Kollegen des gleichen Faches an der Schule sind."

Ein Gymnasiallehrer: *„Zu gegenseitiger Unterrichtshospitation muß man sagen, das ist ja ein sehr heißes Eisen. Das funktioniert wirklich nur, wenn auch die Situation innerhalb einer Lehrerschaft vernünftig ist. Bei uns läuft das manchmal zwischen Lehrern einer Fachgruppe, die sich vorher absprechen,*

die sich aber persönlich auch gut verstehen. Ansonsten ist es leicht ein Punkt, wo irgendwelche innerschulischen Aggressivitäten dann erzeugt werden. Sehr schwierig, da müssen sich Psychologen mit beschäftigen."
Eine Realschullehrerin: *„[Gegenseitige Unterrichtshospitation; U. M] Fände ich auch sehr gut, wenn das machbar ist. Es ist natürlich auch sehr schwierig, da ist eine gewisse Hemmschwelle da unter den Kollegen, aber ich glaube, wenn man da so gewissermaßen etwas gemeinsam erarbeitet hat und dann ein gewisser Austausch besteht oder man sich untereinander kennt, ist das machbar und bringt dann auch etwas."*
Eine Grundschullehrerin: *„Ich bin ja als Alleinherrscher da, das ist also ganz was Furchtbares, es hat den Vorteil, daß ich nicht nur Fachunterricht gebe, das finde ich schon wichtig, gerade im Primarbereich, aber was ich mir wünschen würde, daß da immer noch jemand ist, der also mit seiner Blickrichtung die Probleme aufnimmt und mit mir darüber reden kann. Das ist ja fast nicht möglich, einmal aus Zeitgründen, einmal aber auch aus organisatorischen Gründen."*
Ob nur eine „gewisse Hemmschwelle", ein heißes Eisen", oder gar „wie für den Teufel das Weihwasser", das Stichwort „gegenseitige Hospitation" hat eine Reihe von Interviewpartnern recht nachdenklich gemacht. Sie erleben die Möglichkeit, sich im Unterricht als Alleinherrscher zu entfalten, als faszinierend und beängstigend zugleich. Ungleich beängstigender ist für sie jedoch die Vorstellung, diese Macht vorzuführen und sich der Kritik anderer Kollegen zu stellen.
Erfahrungen mit kollegialen Hospitationen haben nur wenige Interviewpartner. Zwei Grundschullehrerinnen berichten über Hospitationen im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen an anderen Schulen, zum einen anläßlich einer Exkursion in eine Peter-Petersen-Schule Holland, zum anderen bei einer Tagung zur Freien Arbeit, bei der u. a. ein Lehrer sie mit seiner Klasse vorgeführt hat. Beide beurteilen diese Erfahrungen als „wirklich sehr informativ", man „habe das heute noch ganz deutlich vor Augen; es bleibt mehr haften, als wenn man nur darüber redet."
Eine Realschullehrerin beschreibt ihre Schwierigkeiten in einer Klasse als bedrängend und hebt ihre positiven Erfahrungen mit der Hospitation eines Beratungslehrers hervor:
„Ich hatte Probleme mit einer Klasse, die ich jetzt schon zwei Jahre unterrichtete, und zwar im Fach Geschichte. Das war eine 8. Klasse, in die ich reinkam und ich hatte Disziplinprobleme, ganz stark. Die Klasse, das kann ich nur sagen, sie haben mit mir gemacht, was sie wollten . . . Hinzu kommt, daß dort Schüler und Schülerinnen waren, die mich ganz persönlich treffen konnten. Die konnten also Dinge machen, die mich wirklich in die Ecke gedrängt haben, so gefühlsmäßig. Mir blieb die Luft weg, ich wußte überhaupt nicht mehr, was ich machen sollte, ich wurde handlungsfähig, also ich empfand das als dramatisch für mich und da habe ich dann den Beratungslehrer angesprochen . . . das Leistungsverhalten ist absolut schlecht, aber viel schlimmer ist, daß ich mit den Mädchen nicht umgehen kann, daß die mich fertigmachen können und daß das die Klasse merkt und daß ich schon einen Horror habe, da reinzugehen. Da hat er gesagt, gut, o.k., dann wollen wir

doch 'mal gucken, ob wir da vielleicht etwas machen können. Dann haben wir erstmal . . . darüber reden, was mich eigentlich so fertiggemacht hat und wo ich offensichtlich in eine Sackgasse geraten war mit meinem Handlungsmuster und dann hat er gesagt, so und dann komme ich 'mal mit, sind Sie damit einverstanden? Da habe ich gesagt, ja sicher, das ist eigentlich für mich das Wichtigste, daß Sie 'mal gucken, was ich da eigentlich mache und wie hilflos ich da bin. Ja, und dann ist er mitgegangen in der Stunde. Es war nun eine Stunde, was die Disziplin anging, die überhaupt unproblematisch war. Die Schüler haben schon sehr geguckt, die kannten ihn ja auch, er ist ja auch Lehrer in dieser Klasse gewesen und ist es auch immer noch, aber die fanden das schon sehr eigenartig. Da habe ich nur gesagt, ja, der guckt jetzt 'mal ein bißchen so 'rum, mehr habe ich denen auch nicht verraten. Es war ruhig, die Mitarbeit war gedämpft, muß ich sagen, war nicht sehr ausführlich, aber er hat mir einige interessante Dinge über mich gesagt, wie ich da so agiert habe. Er hat zum Fachlichen nicht viel sagen können, weil er nicht zum Fach gehört, aber er hat mir doch so über mein Verhalten, meine Reaktionen, auch so, was ich nonverbal vermittelt habe, eine Menge dazu sagen können. Dann bin ich anschließend in die Klasse gegangen mit dem Gefühl, so nun wollen wir doch mal gucken, ob ich in der Lage bin, etwas anders zu machen. Er hatte mir auch sehr präzise Punkte genannt. Ich muß sagen, das war die erste Stunde in der Klasse, wo ich gelacht habe, auch gelacht habe, ohne daß ich jetzt Angst hatte, die hüpfen dir gleich über Tisch und Bänke, also, daß ich mit denen lachen konnte. Ich habe auch einfach ein paar Sachen sausen lassen, habe ich mich nicht drum gekümmert und es ging ruhig und friedlich ab . . . Das zur Hospitation, und ich fände es gut, wenn ich das häufiger machen könnte, wenn auch der Lehrer dafür Freistunden zur Verfügung hätte, in denen er dann kommen könnte, um einfach 'mal die Kollegen zu begucken."

Über eine kontinuierlichere Form der Zusammenarbeit berichtet dagegen nur ein Lehrer aus einer Gesamtschule:

„Wir haben zu Beginn meiner Tätigkeit hier uns gegenseitig hospitiert. Das wurde teilweise auch von der Schulleitung angeraten, da gab es sog. Beratungsbesuche durch die Stufenleiter . . . Das sollte keine Kontrolle sein, sondern gerade den Neuanfängern Hilfen geben können. Es wurde den einzelnen Kollegen zugesichert, daß keinerlei schriftliche Aufzeichnungen weitergegeben würden und die Erfahrungen auch nicht weitergegeben würden. Das war eigentlich auch sehr informell, nur unsereins kannte dann die Möglichkeit eines Besuches eben noch aus der frischen Referendarzeit und sah es vielleicht nicht ganz so locker. Untereinander haben wir uns auch besucht, die Kolleginnen und Kollegen, die dann an der Schule anfingen. Was auch stattgefunden hat, waren Besuche des Klassenlehrers in besonders problembeladenen Stunden oder bei Lehrern, die mit einer Klasse nicht auf Anhieb zurechtkamen. Wir hielten es alle für sehr sinnvoll, nur es ist mittlerweile eingeschlafen, weil eigentlich so das typische Selbstverständnis einsetzt, man kann das jetzt erstmal und hat es nicht nötig, wobei ich es eigentlich sehr sinnvoll finde . . . Man setzt sich wieder anders mit seinem eigenen Unterricht auseinander, wenn ein Kollege dazukommt, selbst, wenn das ein Kollege ist, der das rein informell macht, wenn einer aus der Freistunde

mitkommt. Die Reihenfolge oder die Schritte einer Unterrichtsstunde werden anders geplant, als wenn man nur locker seinen Stoff weiterführt und ein Thema behandelt, man macht sich doch den einen oder anderen Gedanken mehr, insofern sollte das also wirklich gefördert werden."

Die Einschätzungen der Interviewpartner offenbaren eine seltsam ambivalente Haltung gegenüber kollegialen Hospitationen. Viele sind von dieser Möglichkeit angezogen und abgestoßen zugleich. Einigen scheint sie als der heimliche Fortbildungswunsch geradezu „auf den Nägeln zu brennen", wobei sie die damit möglicherweise verbundenen, erheblichen Schwierigkeiten durchaus mit reflektieren.

Ein Hindernis besteht darin, daß sich einige LehrerInnen zurückversetzt sehen in ihre Ausbildungszeit, in der sie Hospitationen ausschließlich als Element eines Beurteilungsverfahrens erlebt haben, das für sie mehr bedrohlich als hilfreich gewesen ist; so z. B. eine Grundschullehrerin:

„Ich muß da sehr vorsichtig mit mir umgehen, weil ich einfach Manschetten habe in der Unterrichtshospitation, so einfach so da etwas hinzulegen. Weil ich immer noch das Gefühl habe, das ist eine Prüfung. Das geht nicht nur mir so, ich weiß, daß es bei anderen auch so ist. Das ist mir bei der letzten Hospitation so gegangen, da habe ich gedacht, meine Güte, was ist denn mit dir? Ich machte den Unterricht ganz anders als normalerweise. Die nötige Freiheit, die man eigentlich bräuchte, damit die Kollegen wirklich sehen, was da abläuft, die habe ich dann nicht, und da ist es für mich hilfreich im Moment, eine Kollegin aus einer anderen Schule zu bitten, also nicht aus der gleichen Schulform. Vielleicht löst sich dann irgendwo ein Stein und ich bin dann so frei und kann auch eine Kollegin aus der eigenen Schule bitten, 'mal zu kommen."

Ein weiteres Problem besteht darin, daß viele LehrerInnen jede Möglichkeit einer engeren Beziehung zu anderen KollegInnen als Bedrohung empfinden, weil dadurch eigene Schwächen zutage treten könnten. Ein Hauptschullehrer:

„Weil jeder sich in sein Schneckenhaus zurückgezogen hat und gar nicht die Freiheit entwickelt hat, auch 'mal offen über Probleme oder über bestimmte Dinge im Schulalltag, die man selbst hat, zu reden. Das ist sozusagen ein Wesensmerkmal geworden von Lehrern . . . Lehrer arbeiten ja auch z. T. im eigenen Kollegium unter einem gewissen Druck, nämlich dem Druck, daß man sozusagen zu funktionieren hat als Lehrer und dementsprechend also eigene Fehler ganz gerne auch verheimlicht und von daher sich auch isoliert in seiner Arbeit, d. h., also ja nichts aus dem eigenen Klassenraum nach außen dringen lassen, aus Angst, der andere könnte abfällige Bemerkungen darüber machen, bzw. die eigene Stellung innerhalb des Kollegiums könnte dadurch angekratzt werden."

Für einen Sonderschullehrer ist das der Grund dafür, gegenseitige Hospitationen grundsätzlich nicht mit Lehrern zu machen. Er hat eine andere Möglichkeit erprobt: *„Ich habe also Erfahrungen gemacht, die ich ganz toll finde, die aber wahrscheinlich kaum durch Fortbildung zu etablieren sind. Ich habe ein paar Freunde, mit denen ich Karten spiele, mit denen ich Urlaub mache, mit denen ich mich auch z. B. über unsere beruflichen Probleme unterhalte und wir haben das 'mal gemacht und haben uns gegenseitig 'mal*

unseren Beruf angeguckt, d. h., ich bin bei einem Freund mit zu einer Gerichtsverhandlung gegangen, der ist Rechtsanwalt, oder bei dem anderen, der ist Schreiner. Ich habe mir mal angeguckt, wie der so seine Arbeit macht in seinem Betrieb, und das haben die mit mir auch gemacht, das war irre . . . wo ich bei denen 'mal zugeschaut habe, was die so machen und die haben bei mir zugeguckt, was ich so mache. Wir haben z. B. 'mal gemeinsam versucht 'rauszukriegen, weshalb machen wir eigentlich einen Job, den wir machen. Sie glauben ja nicht, was dabei 'rausgekommen ist. Bei einem Sonderschullehrer erwartet man doch, daß er bereit ist, Kindern zu helfen, so dieses ganze soziale Gemulche. Bei mir, als ich mir das 'mal richtig überlegt habe, was dabei herausgekommen ist, habe ich gedacht, zu etwas anderem nicht zu doof als zum Lehrer."

Nicht zu unterschätzen sind auch die mangelnden Fähigkeiten, sich über kritische Aspekte des beobachteten Unterrichts auszusprechen, z. B. auf unterschiedliche Unterrichtsstile einzugehen oder Fehler anzusprechen. Die Zusammenarbeit kann allein schon aus dem Grund unterbleiben, weil diese Gefahr – vermutlich durchaus realistisch – antizipiert wird. Eine Grundschullehrerin: *„. . . wenn man versucht, so etwas im Kollegium anzusprechen, und merkt, daß man da auf Granit beißt, daß da Blockaden sind und man nicht weiß, wie man die abbauen kann . . . die liegen ganz wesentlich da, daß Kollegen, bei denen es irgendetwas am Unterrichtsstil zu kritisieren gibt, das gleich als persönliche Niederlage, als ganz großen Mangel interpretieren, sich ausgegrenzt fühlen, sich unfähig fühlen und lieber ungeheure Schwierigkeiten in der Klasse oder im Kollegium ertragen wollen, als anfangen wollen, dieses Problem zu bearbeiten. Das Öffnen den anderen gegenüber ist ihnen so fremd, daß sie das nicht angehen wollen."*

Hospitationen verunsichern in besonderer Weise, weil sie das berufliche Selbstverständnis in Frage stellen und eine mühsam gewonnene Sicherheit gefährden. Diese wird einerseits verteidigt, andererseits aber auch als problematische Scheinsicherheit empfunden, die zu überwinden ist, um an sich selbst wahrgenommene, negative Handlungsweisen und Interaktionsmuster abzulegen.

Erfahrungen mit Hospitationszirkeln und Wünsche für ihre Gestaltung – Ergebnisse einer Umfrage

Die Einschätzungen der Interviewpartner waren Anlaß, um eine größere schriftliche Befragung zu Problemen der Lehrerfortbildung zum Nachfragen zu nutzen. Sie sollte ein repräsentativeres Bild von der Verbreitung solcher Hospitationszirkel, ihrer generellen Einschätzung durch LehrerInnen sowie über die für erforderlich gehaltenen Rahmenbedingungen zur Realisierung dieser Art von Fortbildung erbringen. An dieser Befragung, die im Schuljahr 1988/89 an etwa 250 Schulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt worden ist und die sich auch auf eine ganze Reihe anderer Fragebereiche bezog (z. B. Erfahrungen mit Fortbildung; thematische und methodische Gestaltungswünsche für verschiedene Varianten von Fortbildung; Zugangshindernisse auf dem Weg zur Fortbildung) beteiligten sich knapp zweieinhalbtausend LehrerInnen aller Schulformen.

Teilnahme an Hospitationszirkeln

Um ein Bild von der Häufigkeit bereits bestehender, informeller Hospitationszirkel zu erhalten, wurden die Befragungsteilnehmer um Auskunft darüber gebeten, ob sie in Lehrerarbeitsgemeinschaften mitarbeiten, in denen gegenseitige Unterrichtsbesuche organisiert und besprochen werden. Da solche Arbeitsgemeinschaften in der Regel nicht nach einem festen Zeitplan „tagen", konnte als Gradmesser für deren Intensität nicht nach der Veranstaltungshäufigkeit oder der genauen Zeitdauer gefragt werden. Deshalb sollten die Befragungsteilnehmer angeben, ob sie diese Form der Zusammenarbeit im letzten Jahr „regelmäßig", „gelegentlich", „selten" oder „nie" praktiziert haben.

Tabelle 1: Teilnahme an Hospitationszirkeln im letzten Jahr

Häufigkeit Prozent	Grund-schule N=218	Haupt-schule N=208	Sonder-schule N=115	Real-schule N=201	Gesamt-schule N=416	Gymna-sium N=338	Berufs-schule N=480	Kolleg-schule N=382	Summe N=2358
nie oder keine Angabe	136 62,4	148 71,2	70 60,9	144 71,6	212 51,0	270 79,9	390 81,3	300 78,5	1670 70,8
selten	37 17,0	25 12,0	33 28,7	32 15,9	99 23,8	42 12,4	54 11,3	53 13,9	375 15,9
gelegentlich	41 18,8	24 11,5	10 8,7	19 9,5	77 18,5	19 5,6	30 6,3	25 6,5	245 10,4
regelmäßig	4 1,8	11 5,3	2 1,7	6 3,0	28 6,7	7 2,1	6 1,3	4 1,0	68 2,9

Die Angaben zeigen, daß diese Form einer informellen fortbildungsorientierten Zusammenarbeit kaum verbreitet ist. Fast drei Viertel aller Befragten haben überhaupt keine Erfahrung damit; von einer gelegentlichen oder sogar regelmäßigen Mitarbeit berichtet nur jeder achte Befragte. Bezieht man die eher diskontinuierlichen Arbeitskontakte nicht mit ein und berücksichtigt ausschließlich Angaben über eine regelmäßige Zusammenarbeit, so verbleibt nur eine kleine aktive Gruppe von insgesamt knapp 3% aller befragten LehrerInnen, die gegenseitige Hospitation regelmäßig betreibt. Bei diesem schon sehr niedrigen Durchschnitt ist zu bedenken, daß Hospitationszirkel in einigen Gesamtschulen (knapp 7% aller Lehrkräfte) und Hauptschulen (knapp 5% aller Lehrkräfte) überdurchschnittlich häufig bestehen. In fast allen übrigen Schulformen ist die Erfahrung mit solchen Arbeitsgemeinschaften also noch erheblich geringer.

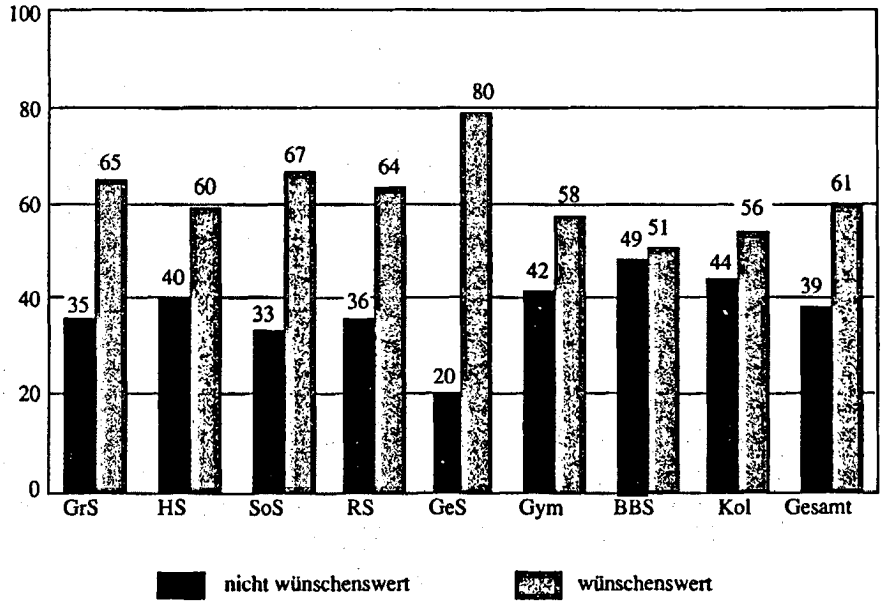
Der Wunsch nach Mitarbeit in Hospitationszirkeln

Da bereits die Interviewstudie Anhaltspunkte dafür gegeben hat, daß diese Form der Zusammenarbeit eher ungewöhnlich und wenig verbreitet ist, wurde im Fragebogen die Frage nach ihrer Einschätzung einleitend folgendermaßen erläutert:

„Gegenseitige Unterrichtsbesuche als eine Form der Lehrerfortbildung: Eine Möglichkeit zur Beschäftigung mit dem eigenen Unterricht stellt die gegenseitige Unterrichtshospitation und Nachbesprechung im Rahmen von Klein-

gruppen (sog. Hospitationszirkel) dar. Halten Sie eine solche Form der Fortbildung für wünschenswert?"
Um die möglicherweise skeptischen Einschätzungen hinsichtlich der Realisierbarkeit dieser Art von Zusammenarbeit bei der Beantwortung angemessen zu berücksichtigen, wurden anstelle einer mehrstufigen Antwortskala (z. B. von „sehr wichtig" bis „nicht sinnvoll") nur die beiden Antwortkategorien „ist für mich nicht wünschenswert" und „ist für mich unter bestimmten Voraussetzungen wünschenswert" vorgegeben. Zusätzlich wurde um Auskunft darüber gebeten, „welche organisatorischen und ‚atmosphärischen' Bedingungen gewährleistet sein müßten, damit Sie an solchen Hospitationszirkeln teilnehmen?" Dieser zweite Teil der Frage hat zu einer Vielzahl von Anmerkungen und Anregungen für die Gestaltung von Hospitationszirkeln geführt, die im folgenden ausführlicher vorgestellt werden.
Fast 98% aller Befragungsteilnehmer sind auf diesen Fragebereich eingegangen. Damit erreicht er eine der höchsten Antwortquoten im Fragebogen – bei den anderen Fragen liegt diese Quote im Durchschnitt bei etwa 90%. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, daß die mit der Frage angerissene Problematik von nahezu allen Beteiligten als bedeutsam angesehen wird. Aufgeschlüsselt nach Schulformen ergibt sich folgendes Antwortprofil.

Abbildung: Der Wunsch nach Beteiligung an Hospitationszirkeln
(N = 2391; keine Angabe: 55 bzw. 2,2%)



Mit mehr als 61% hält eine klare Mehrheit aller Befragten diese Form von Fortbildung für wünschenswert, sofern besondere Voraussetzungen erfüllt sind. Zwischen den einzelnen Schulformen sind zwar erhebliche Unterschiede in der Häufigkeit zu verzeichnen, aber in allen Schulformen votiert mindestens die Hälfte der Lehrkräfte für diese Möglichkeit. Besonders erwünscht sind Hospitationszirkel in der Gesamtschule, in der sie bislang

schon vergleichsweise häufig praktiziert werden: 7% der in dieser Schulform befragten LehrerInnen haben eigene Erfahrungen mit dieser Form der Fortbildung, vier Fünftel halten sie für wünschenswert. Ebenfalls auffällig häufig werden sie von SonderschullehrerInnen gewünscht, obgleich in dieser Schulform bislang so gut wie keine Lehrperson Erfahrungen mit solchen Arbeitsgemeinschaften gemacht hat. Die tatsächliche Verbreitung von Hospitationszirkeln bestimmt also nicht allein die Häufigkeit der ‚positiven' Wünsche. In den Grund- und Realschulkollegien sind es etwas weniger als zwei Drittel der Lehrkräfte, die diesen Wunsch äußern, während der Anteil in den Gymnasien und Kollegschulen bei ca. 57% liegt. Am wenigsten ausgeprägt ist der Wunsch unter den LehrerInnen aus Berufsschulen (ca. 51%).
Insgesamt favorisieren mehr Frauen als Männer diese Form der Fortbildung; fast zwei Drittel der Frauen sprechen sich dafür aus. Zwar stimmt ihr auch bei den Männern mit gut 58% immer noch eine deutliche Mehrheit zu. Der Unterschied ist jedoch angesichts der Größe der Stichprobe auffällig. Dieser Gesamttrend ist in fünf der acht Schulformen noch wesentlich ausgeprägter, während er in drei Schulformen nicht gilt: In den Grund- und Berufsschulen ist er kaum ausgeprägt. In den Realschulen ist er genau umgekehrt; mit 68% liegt der Anteil an Lehrern, die sich für Hospitationszirkel aussprechen (gegenüber 57% bei den Lehrerinnen) erheblich höher. Die wohl auffälligsten Unterschiede ergeben sich bei einer Aufschlüsselung der Angaben nach dem Dienstalter. In einer für Statistiken dieser Größenordnung selten so deutlich ausgeprägten Weise schwächt sich der Wunsch nach Hospitationszirkeln mit zunehmendem Dienstalter nahezu linear ab.

Tabelle 2: Dienstalter und Hospitationszirkel

	Dienstjahre:				
	bis 5 Jahre	5 – 10 Jahre	10 – 20 Jahre	20 – 30 Jahre	mehr als 30 Jahre
Hospitations-zirkel:					
keine Angabe	3 2,9%	4 0,7%	29 2,5%	10 2,3%	3 3,4%
nicht wünschenswert	27 26,0%	175 32,5%	438 37,8%	189 42,6%	40 45,5%
unter bestimmten Vor. wünschensw.	74 71,2%	360 66,8%	693 59,7%	245 55,2%	45 51,1%

Berufsanfänger sprechen sich mit großer Mehrheit für diese Form der Zusammenarbeit aus, während der Anteil an zustimmenden Äußerungen in den vier folgenden Altersgruppen kontinuierlich zurückgeht. In der Gruppe der Dienstältesten („mehr als 30 Jahre") votieren nur noch gut die Hälfte aller Befragten dafür.
Unter den Befragten, die in den letzten fünf Jahren Erfahrungen mit schulinterner Fortbildung gemacht haben, ist der Anteil derer, die Hospitationszirkel für wünschenswert halten, durchweg erheblich größer als unter

denen, die bislang damit noch keine Erfahrungen haben. In nahezu allen Schulformen liegt er um mindestens 10% höher, z. T. sogar um über 15%. Ausnahmen bilden die beiden Schulformen, in denen die häufigsten bzw. die wenigsten Erfahrungen mit schulinterner Fortbildung gemacht worden sind: In den Gesamtschulen ist der Anteil an Zustimmung in beiden Untergruppen annähernd gleich hoch (81% zu 77%) und in den Berufsschulen annähernd gleich niedriger (53% zu 49%).
Eine mögliche Ursache hier könnte darin liegen, daß in vielen Gesamtschulen der aktuelle Erfahrungshintergrund mit schulinterner Fortbildung ausgeprägter ist als in den anderen Schulformen (vgl. Mühlhausen & Schellhase 1990). Die Ergebnisse legen den Schluß nahe, daß schulinterne Fortbildung günstige „klimatische" Bedingungen schaffen kann, auf deren Hintergrund Hospitationszirkel eher als wünschenswert und realisierbar angesehen werden.
Innerhalb der einzelnen Schulformen gibt es z. T. ganz erhebliche Einschätzungsunterschiede zwischen LehrerInnen verschiedener Fächer; andererseits deutet sich aber auch an, daß von ausgeprägteren „fächertypischen" Einstellungen zur Hospitation über die Schulformen hinweg kaum gesprochen werden kann. Eine über alle Schulformen hinweg ähnliche Antworttendenz zeichnet sich nur für zwei Fächer ab: Lehrpersonen, die Deutsch unterrichten, stimmen in allen Schulformen mindestens durchschnittlich, in Gymnasien und Berufsschule deutlich überdurchschnittlich für Hospitationszirkel. Lehrpersonen, die Mathematik unterrichten, stimmen in allen Schulformen leicht unterdurchschnittlich, im Gymnasium klar unterdurchschnittlich für Hospitationszirkel.

Gewünschte Rahmenbedingungen

Auf die Zusatzfrage *„Welche organisatorischen und ‚atmosphärischen' Bedingungen müßten gewährleistet sein, damit Sie an solchen Hospitationszirkeln teilnehmen?"* gehen mehr als die Hälfte aller Befragten (1271 LehrerInnen) ein. Sie formulieren in 1859 Angaben (einschließlich Mehrfachangaben) die von ihnen für wünschenswert erachteten Bedingungen. Betrachtet man die relative Häufigkeit der Angaben, so nehmen LehrerInnen aus Gesamt- und Sonderschulen, die dieser Arbeitsform am aufgeschlossensten gegenüberstehen, auch besonders oft Stellung (68% bzw. 61%), während LehrerInnen aus Berufs- und Hauptschulen, die dieser Form der Zusammenarbeit am reserviertesten gegenüberstehen, auch erheblich weniger oft darauf eingehen (jeweils 46%).
In allen Schulformen am häufigsten, d. h. in etwa jeweils der Hälfte aller Angaben, genannt werden Bedingungen, die bestimmte Besonderheiten des Hospitationszirkels, Teilnahme- bzw. Teilnehmermodalitäten hervorheben. Vier Aspekte werden vorzugsweise angesprochen. Besonders oft geht es um eine Vertrauensbasis als Voraussetzung für die Zusammenarbeit, aber auch als eine Art klimatische Bedingung, die den Arbeitsprozeß prägen sollte. Mehr als ein Fünftel aller Wünsche entfallen allein auf diesen Aspekt. „Gegenseitiges Vertrauen", ein „kollegiales", „solidarisches", „verantwortungsvolles Klima der Zusammenarbeit", „gut bekannte Kollegen",

„Offenheit", „Toleranz", „Ehrlichkeit", „Sympathie", „Angstfreiheit" sowie „Anonymität" und „Verschwiegenheit" gegenüber Nichtteilnehmern sind immer wieder geäußerte Wünsche, die in allen Schulformen an erster Stelle rangieren.

Notwendige Kompetenzen und Voraussetzungen, die die am Zirkel beteiligten KollegInnen haben sollten, werden in etwa 12% aller Nennungen hervorgehoben. Vorwiegend angesprochen sind dabei vier Aspekte: Für diejenigen, die sich unterrichtsfachbezogene Hospitationen wünschen, steht die fachliche Qualifikation der beteiligten Kollegen im Vordergrund. Für andere ist wichtig, daß die Mitglieder des Hospitationszirkels sich von gleichen oder zumindest ähnlichen Erziehungsvorstellungen und -zielen leiten lassen (z.B. „gleiche Bewertung von Schülerverhalten", „gleiche Wellenlänge"). Ein dritter Bereich betrifft ähnliche Ausgangsprobleme, z.B. der „Neueinstieg in fachfremden Unterricht", die „Arbeit in der gleichen Jahrgangsstufe", „Kollegen mit ähnlichen Problemen" bzw. „ähnlichen Interessen" oder einfach „auf gleichem Niveau". Unschwer lassen sich hier unterschiedliche Akzentsetzungen in der Zielvorstellung für Hospitationszirkel ausmachen, die auch an anderer Stelle zum Ausdruck gebracht werden. Sehr viele Angaben zu „Kompetenzen und Voraussetzungen" sprechen individuelle Fähigkeiten zum Umgang miteinander an: Gewünscht wird vor allem eine hohe „Sensibilität im Umgang mit Kritik", d.h. die „Fähigkeit, Kritik zu äußern" und „Kritik entgegenzunehmen und auszuhalten" und „Konflikte produktiv auszutragen". Daneben werden auch „Kooperations-" und „Diskussionsbereitschaft" sowie bestimmte psychosoziale Kompetenzen (z.B. „Psychologische Kompetenz", „Vorkenntnisse im Verhaltenstraining") genannt. Auffällig ist, daß in den vier Schulformen mit kleinen Kollegien (Grund-, Haupt-, Sonder- und Realschule) solche Fähigkeiten etwa doppelt so oft angesprochen werden wie in den vier „großen" Schulformen.

Als weiteres Merkmal eines wünschenswerten Hospitationszirkels wird ebenfalls noch häufig die Freiwilligkeit der Zusammenarbeit in etwa 8% aller Angaben hervorgehoben. Relativ wichtig ist dieses offensichtlich den LehrerInnen in Berufs- und Kollegschulen, aber auch in fast allen anderen Schulformen scheint diese Bedingung bedeutsam zu sein. Nur seitens der RealschullehrerInnen wird sie kaum angesprochen.

Schließlich beziehen sich etwa 6% der Angaben auf die gewünschte Größe solcher Hospitationszirkel. Die überwiegend konkreten Zahlenangaben lassen keine Zweifel darüber aufkommen, daß fast ausschließlich sehr kleine Gruppen (2 bis 4 Teilnehmer, selten 5 oder mehr) bevorzugt werden.

Die am zweithäufigsten angesprochenen Wünsche hinsichtlich Arbeitsweise und der Funktion solcher Zirkel spielen insbesondere in den „großen" Schulformen eine Rolle. Hier beziehen sich im Durchschnitt 20% der Angaben darauf, während dieser Aspekt in den „kleineren" Schulformen weniger häufig genannt wird. Fast durchgängig in allen Schulformen wird Wert gelegt auf die Gegenseitigkeit der Hospitation, auf eine besondere Vorbereitung bzw. Vorabsprache und auf die genaue Abklärung der Funktion, die der Zirkel bzw. die Stundenbesprechung haben sollten. Unter

den hierzu formulierten ca. 60 Antworten gibt es kaum Angaben, die mehrfach genannt werden. Diese Bandbreite der angesprochenen Funktionsvorstellungen unterstreicht, wie notwendig, eine vorausgehende Klärung sein dürfte. Daneben wird – allerdings nur in den „größeren" Schulformen – der Wunsch nach Moderation geäußert. Eine besondere Nachbereitung bzw. Auswertung wird nur von wenigen LehrerInnen aus Gesamtschulen, Gymnasien und Kollegschulen angesprochen.
Der dritte Schwerpunkt sind organisatorische Bedingungen, die fast in allen Schulformen (ausgenommen die Berufsschulen) etwa in jeder zehnten Antwort angesprochen werden. Die Angaben konzentrieren sich fast ausschließlich auf stundenplantechnische Bedingungen, während andere Punkte (Fahrtkosten, räumliche Nähe, Unterstützung durch Schulleitung) nur vereinzelt angeführt werden.
Mit Negativformulierungen („Was auf keinen Fall sein darf") drückten die Befragten in knapp 10% ihrer Angaben aus, was aus ihrer Sicht vor allem zu vermeiden ist, wenn Hospitationszirkel erfolgreich sein sollen. Ein ganz wichtiger, vor allem in den „großen" Schulformen hervorgehobener Punkt ist dabei der Ausschluß von Dienstvorgesetzten, also von Schulleitungsmitgliedern und von Schulaufsichtsbeamten. Damit hängen auch Bedenken zusammen, die sich aus der Erinnerung an die Referendariatszeit ergeben, und die sich offenbar für einige zu einem unverarbeiteten „Hospitations-Trauma" verdichtet haben. Hospitationen sind für einige LehrerInnen mit Prüfungs- und Zensierungsängsten, sowie mit dem Streß eines unverhältnismäßig hohen Vorbereitungsaufwands verbunden. Viele Angaben zu diesem Bereich sprechen gewissermaßen in Umkehrung der sonst genannten positiven Formulierungen Gesichtspunkte an, die belastend sein könnten: z. B. „Leistungsdruck", „abfällige Bemerkungen", „persönliche Angriffe", „Benotung", „Profilneurosen", „Konkurrenz".
Schließlich wird in ca. 7% aller Angaben darauf aufmerksam gemacht, daß solche Formen der Zusammenarbeit der Entlastung bedürfen. In den meisten Angaben wird eine Anrechnung auf das Pflichtstundendeputat gewünscht. Darüber hinaus werden vereinzelt noch weitere Entlastungsmöglichkeiten angesprochen: Vertretungsunterricht, Entbindung von anderen Aufgaben, Arbeitszeitverkürzung sowie Entlastung allgemein. Auffällig ist, daß dieser Gesichtspunkt von nur einem Hauptschullehrer angesprochen wird, während sich im Gesamtschulbereich immerhin 10% aller Angaben darauf beziehen. Die intensiveren Erfahrungen mit Hospitationszirkeln in dieser Schulform dürften hier ausschlaggebend dafür sein, auch diese Rahmenbedingungen nicht außer acht zu lassen.
Zwei markante Unterschiede zwischen Frauen und Männern fallen auf. Für Lehrerinnen sind Kompetenzen und Voraussetzungen der Mitglieder von Hospitationszirkelns ungleich wichtiger als für ihre männlichen Kollegen. Prozentwertunterschiede um das zwei- bis dreifache liegen im Grund- und Kollegschulbereich vor, aber auch Haupt- und Gesamtschullehrerinnen sprechen diesen Bereich fast doppelt so häufig an wie die Lehrer in diesen Schulformen. Von den Lehrerinnen wird hier vor allem die „Sensibilität im Umgang mit Kritik" auffällig häufiger genannt. Der Wunsch nach Entla-

stung kommt dagegen häufiger von Lehrern als von Lehrerinnen; besonders ausgeprägt ist der Unterschied in der Realschule, aber auch Kolleg-, Gymnasial- und Sonderschullehrer führen diesen Wunsch auffällig häufiger an. Lehrerinnen in Realschulen sprechen darüber hinaus die gewünschte Funktionsweise des Zirkels und Bedingungen für seine Organisation eher als ihre männlichen Kollegen an. In dieser Schulform liegen die meisten und auch die am stärksten ausgeprägten Differenzen zwischen Lehrerinnen und Lehrern vor.

Zusammenfassung

Die vorliegenden Ergebnisse belegen, daß kollegiale Hospitationszirkel für viele der befragten LehrerInnen von großer Bedeutung sind. Persönliche Erfahrungen mit dieser Form der Zusammenarbeit hat zwar nur ein sehr kleiner Teil der Lehrerschaft. In allen Schulformen äußert jedoch eine überwiegende Mehrheit den Wunsch, diese Form der Fortbildung zu praktizieren, sofern die dazu für erforderlich gehaltenen Bedingungen geschaffen werden.

Wenn man die an diesen Wunsch geknüpften Bedingungen näher analysiert und dabei auch die von den Interviewpartnern geäußerte Skepsis berücksichtigt, erkennt man, daß viele LehrerInnen gegenüber Hospitationszirkeln eine ambivalente Haltung einnehmen. Auf der einen Seite sehen sie die gegenseitige Hospitation als Chance an, weil diese Form der Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis zu produktiven Anregungen für eine Reflektion und Veränderung des eigenen Unterrichtsstils führen kann. Auf der anderen Seite verspüren sie eine Bedrohung, weil diese ungeschützte Offenlegung zuviel über die eigene Persönlichkeit preisgeben könnte. Sie befürchten, sich schutzlos der Kritik von KollegInnen auszusetzen.

In fast allen Schulformen wird der Wunsch nach Hospitationszirkeln stärker von den Jüngeren geäußert, während der Anteil an Zustimmung mit zunehmendem Dienstalter zurückgeht. Für ältere LehrerInnen dürfte es wahrscheinlich noch schwerer sein, sich der Kritik ihrer KollegInnen zu öffnen und den über lange Jahre hinweg entwickelt Unterrichtsstil in Frage stellen zu lassen. Diese auf den Durchschnitt bezogene Einschätzung muß jedoch keinesfalls im Einzelfall zutreffen. Ebenso, wie es sehr engagierte und für Kritik offene ältere KollegInnen gibt, gibt es auch Berufsanfänger, die sich schon nach kurzer Zeit zurückziehen und nicht mehr bereit sind, über ihren Unterricht zu sprechen (Neumann 1990).

Die für erforderlich gehaltenen Rahmenbedingungen verweisen darauf, daß Hospitationszirkel nicht einfach administrativ angebahnt werden können. Sie zeigen, mit welcher Vorsicht vorgegangen werden müßte, um LehrerInnen bei der Bildung von Hospitationszirkeln zu unterstützen. Die „vertrauensvolle Zusammenarbeit", die „Sensibilität im Umgang nit Kritik", eine einvernehmliche „Abstimmung der Zielsetzung", diese häufig genannten Bedingungen sind nicht einfach herstellbar, sondern können sich nur im Prozeß der Kooperation entwickeln. Sie werden von vielen Befragten zwar als Voraussetzung für eine Zusammenarbeit gewünscht, sind aber selbst schon ein wichtiges Teilergebnis, das häufig erst bei gegenseitigen Besuchen

im Unterricht und bei der fundierten Besprechung des Erlebten erreicht wird. Eine Reihe von Bedingungen („Freiwilligkeit", „sich gegenseitig gut kennen", „selbstbestimmtes Aussuchen der anderen Teilnehmer", „kontinuierliche, längerfristige Zusammenarbeit", „Gegenseitigkeit") können das Erreichen dieses Teilergebnisses erleichtern, aber nicht garantieren. Auf der anderen Seite sind Befürchtungen ernst zu nehmen, wonach ein Mißerfolg durch bestimmte Vorgaben gewissermaßen vorprogrammiert ist. Abgelehnt wird vor allem die Teilnahme von Dienstvorgesetzten an Hospitationszirkeln, weil dadurch die Prinzipien der Freiwilligkeit und der Gegenseitigkeit beeinträchtigt werden können. Dienstvorgesetzte haben das Recht zur Hospitation und sehen es nicht selten auch als ihre Pflicht an, davon zum Zwecke der ‚Beratung' Gebrauch zu machen. Bei nicht wenigen Befragten scheint allein schon diese Perspektive unangenehme Erinnerungen an Hospitationserfahrungen in der Ausbildungszeit wachzurufen. Die damit verbundenen Ängste und Streßgefühle sind offensichtlich nicht bewältigt oder abgebaut, sondern tauchen in den Antworten unvermittelt wieder auf. Nicht wenige LehrerInnen haben die Ausbildungszeit als Herrschaftssituation erlebt, in der es nicht so sehr darum ging, sich etwas selbst Nachvollziehbares anzueignen, sondern beim Schreiben und Umsetzen von Entwürfen ein Ritual nach den von Ausbildern und Prüfern vorgegebenen Regeln zu absolvieren, um anschließend der Beobachtungs- und Urteilsfähigkeit der Personen ausgeliefert zu sein, die die ‚Amtsgewalt' hatten, festzusetzen, was guter Unterricht ist. Die Angst vor dem Hospitiert- und Beurteilt-Werden sitzt deshalb tief und wirkt auch noch lange nach der Verbeamtung nach. Sie scheint als eine Art ‚Hospitationstrauma' das Schlüsselproblem bei der Realisierung solcher Zirkel zu sein.

Schwierig durchzusetzen, aber nicht unmöglich dürfte dagegen die Realisierung der gewünschten organisatorischen Bedingungen sein („stundenplantechnische Abstimmung", „Gewährleistung von Vertretungsunterricht", „Entlastung für geleistete Mehrarbeit"). Die Einschätzung vieler LehrerInnen, daß unter diesen Voraussetzungen gegenseitige Unterrichtsbesuche eine außerordentlich produktive Form der Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht sein könnten, spricht dafür, kollegiale Hospitationszirkel als eine Möglichkeit von weitgehend selbstgesteuerter innerschulischer Fortbildung zu erproben.

Auch neuere empirische Arbeiten zum Lehrerhandeln liefern Argumente dafür, den kollegialen Hospitationszirkeln größere Aufmerksamkeit zu widmen. Handlungstheoretisch ausgerichtete Untersuchungen haben den Nachweis erbracht, daß ein wichtiger Bestandteil des Lehrerhandelns im Unterricht Interaktionsroutinen sind, die sich als Muster einschleifen und damit der Wahrnehmung und Reflektion des Lehrers nicht mehr ohne weiteres zugänglich sind. Einen Zugang zur Beschäftigung mit ihren Handlungsroutinen und impliziten Zielvorstellungen können LehrerInnen finden, indem sie sich mit der Komplexität der Unterrichtssituation konfrontieren und diese im nachhinein analysieren. Besonders wichtig scheint dabei der Rollenwechsel vom Handelnden zum Beobachtenden und vice versa zu sein (Voigt 1984; Bromme 1985; Koch-Priewe 1986; Tennstädt

1988). In einer stärker curriculumtheoretisch und didaktisch ausgerichteten Analyse hat Nilshon (1983) herausgearbeitet, daß die Aneignung neuer Unterrichtsmethoden und didaktischer Prinzipien durch eine vergleichende Inblicknahme des Unterrichtshandelns mehrerer LehrerInnen erleichtert werden kann. Die zunächst nur auf dem Papier (in Unterrichtsmaterialien, Richtlinien u. ä.) an Begriffen festgemachten und ggfs. in beispielhaften Unterrichtssequenzen erläuterten Konzepte erfahren durch die Umsetzung von verschiedenen Lehrern in jeweils anderen Klassen eine ganz verschiedenartige Inszenierung, die das Verständnis für das jeweilige Konzept fördert. Die Erfahrung der unterschiedlichen Auslegung und Umsetzung ein- und desselben Konzepts ermöglicht den Beteiligten das Gespräch darüber, ob die verschiedenen Varianten als aufgrund der je besonderen Lehr- und Lernsituation gerechtfertigte Auslegungsmöglichkeiten des Konzepts verstanden werden können oder ob sie als nicht konzeptadäquate Umsetzungsversuche zu sehen sind. Erst die Beschäftigung mit der Transformation von begrifflich fixierten Unterrichtskonzepten in eine komplexe und vielfältige Unterrichtspraxis kann den Blick für Auslegungsmöglichkeiten und -grenzen eines Konzepts schärfen.

Da sowohl die Interessenlage der Betroffenen als auch die Untersuchungen zum Lehrerhandeln dafür sprechen, daß Verbesserungen von Unterricht vor allem in direkter Konfrontation mit realem Unterricht erreicht werden können, könnten kollegiale Hospitationszirkel eine wichtige Bereicherung des Angebotsspektrums von Lehrerfortbildung sein.

Literatur

Alisch, L.-M. & Bormann, M. (1981): Die innovative Funktion von Hospitationen und Lehrproben. In: Die Deutsche Schule 73, 1981, 523–528.

Bromme, R. (1985): Was sind Routinen im Lehrerhandeln? Eine Begriffsklärung auf der Grundlage neuerer Ergebnisse der Problemlöseforschung. In: Unterrichtswissenschaft 2/1985; 182–192.

Brügelmann, H. (1978): Veränderungen des Curriculum auf seinem Weg vom Autor bis zum Kind. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1978; 601–618.

Buschbeck, H. & Dobe, S. (1983): Ansätze zu einer praxisgebundenen Lehrerfortbildung. In: Unterrichtswissenschaft 3/1983; 244–254.

Edelhoff, C. (1988): Schulreform und die Anforderungen an den Lehrer – Verpflichtung oder Freiwilligkeit? In: Die Deutsche Schule 80, 1988, 324–330.

Fuhr, R. (1980): Lehrerfortbildung zwischen Professionalisierung und entschultem Lernen. In: Die Deutsche Schule 72, 1980, 668–675.

Gövert, H. Hörster, H., Mühlhausen, U. & Schellhase, R. (1988): Die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen in Nordrhein-Westfalen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1988.

Hagstedt, H. & Nilshon, I. (1980): Das Intervallseminar als Modell unterrichtsbezogener Lehrerfortbildung. In: Die Deutsche Schule. 72. Jg. 1980; 659–668.

Hengartner, E. & Weinrebe, H. M. A. (1975): Lehrerfortbildung als handlungsorientierte Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1975; 34–53.

Koch-Priewe, B. (1986): Subjektive didaktische Theorien von Lehrern – Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik um alltägliches Handeln im Unterricht. Frankfurt 1986.

Laurenze, A. (1978): Curriculumentwicklung als Lehrerfortbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1978; 363–372.
Mühlhausen, U. & Schellhase, R. (1990): Schulinterne Lehrerfortbildung aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern: Erfahrungen, Gestaltungswünsche, Strategien. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1990.
Nilshon, I. (1983): Lehrerfortbildung zwischen Produkt- und Adressatenorientierung. In: Garlichs, A.; Knab, D. & Weinert, F. E. (Hrsg.): CIEL II – Fallstudie zu einem Förderungsprogramm der Stiftung Volkswagenwerke zur Elementarerziehung. Göttingen 1983; 362–381.
Neumann, K. (1990): Ältere Lehrerinnen und Lehrer in den Kollegien – Ältere Lehrerinnen und Lehrer in der Fort- und Weiterbildung. In: Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.): Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Hildesheim 1990, 199–223.
Rösel, M. (1989): Der verpaßte Konsens. Von der strukturellen Nichtübereinstimmung zwischen Unterrichts-Beamten und Unterrichts-Aufsichtsbeamten. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2/1989.
Tennstädt, K.-C. (1988): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – Ein Selbsthilfeprogramm zur Verbesserung des Umgangs mit Unterrichtsstörungen für Lehrer/innen. In: Die Deutsche Schule 80, 1988, 313323.
Wirries, I. (1987): Mit Hospitationsringen den pädagogischen Dialog realisieren. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen 10/1987; 12–13.
Voigt, J. (1984): Interaktionsmuster und Routinen im Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und mikroethnographische Falluntersuchungen. Weinheim 1984.

Anschrift des Autors: Dr. Ulf Mühlhausen, Bachstelzenweg 16, 3003 Ronnenberg 1