

**Lernpartnerschaften
Im Tandem und in Gruppen gemeinsam lernen**



Edwin Achermann
Peter Gautschi
Ruedi Rügsegger

Inhalt

Lernpartnerschaften – im Tandem und in Gruppen gemeinsam lernen	2
Einleitung	3
<hr/>	
Anregungen für die Praxis	
<hr/>	
Lernpartnerschaften	6
Lehrpersonen entwickeln zu zweit (Tandem) oder in Gruppen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz.	
<hr/>	
Aus Erfahrungen lernen	8
Das Handeln der Lehrpersonen im Unterricht hängt davon ab, wie sie ihre Unterrichtserfahrungen verarbeiten. Lernpartnerschaften unterstützen das Lernen aus Erfahrungen.	
<hr/>	
Zusammenarbeiten	10
Wer zusammenarbeitet, setzt sich mit andern Gedanken und Arbeitsweisen auseinander. Wird über Zusammenarbeit nachgedacht, kann daraus gemeinsames Lernen entstehen.	
<hr/>	
Hospitieren, Feedback geben, beraten	12
Lehrpersonen unterrichten meistens allein. Gegenseitige Besuche mit gezielter Beobachtung und sorgfältiger Nachbesprechung sind eine bewährte Methode, um sich gegenseitig in der Entwicklung der Unterrichtsqualität zu unterstützen.	
<hr/>	
<u>Unterricht beobachten</u>	14
Beobachtungen sind subjektiv. Mit Beobachtungsaufträgen kann gezielter wahrgenommen und protokolliert werden.	
<hr/>	
<u>Feedback und Beratungsgespräch</u>	16
Der Nutzen eines Unterrichtsbesuchs ergibt sich erst durch die Besprechung. Damit diese befriedigend abläuft, braucht es klare Regeln.	
<hr/>	
Weitere Möglichkeiten von gemeinsamem Lernen und Feedback	19
Intervision eignet sich besonders für Fallbesprechungen. Wer Feedback von Schülerinnen und Schülern oder von Eltern einholt, bekommt reichhaltige Informationen zur Reflexion und Optimierung des Unterrichts.	
<hr/>	
Werkzeuge	
<hr/>	
Gemeinsam lernen ist nicht immer einfach	21
Als Werkzeuge liegen erprobte Hilfsmittel für die Arbeit in Lernpartnerschaften zur Auswahl bereit.	
<hr/>	
Literaturliste	47

Lernpartnerschaften

Im Tandem und in Gruppen gemeinsam lernen

Zur Geschichte und Absicht der Broschüre

Die überarbeitete Broschüre «Lernpartnerschaften – Im Tandem und in Gruppen gemeinsam lernen» nimmt Erfahrungen der Kursleiterinnen und Kursleiter auf, die sie in Weiterbildung und Beratung mit Unterrichtsteams und Kollegien beim Begleiten von Lernpartnerschaften machten.

Sie basiert auf einer mehrjährigen Arbeit zum Thema, deren Erkenntnisse fortwährend weiterentwickelt wurden und einen Niederschlag in konkreten Instrumenten gefunden haben. («Werkzeuge»).

Die Kursleiterinnen und Kursleiter haben das Lernen in Lernpartnerschaften selber erprobt, reflektiert, theoretisch fundiert und Bedingungen für gemeinsames Lernen beschrieben. Dank dieser kontinuierlichen Arbeit sind die Instrumente praxiserprobt und aktuell.

Verschiedene Modelle des schulinternen Qualitätsmanagements nehmen Aspekte des gemeinsamen Lernens auf. So etwa definieren sie eine konstruktive und wohlwollende Feedback-Kultur als wichtigen «Eckpfeiler» eines gelingenden Qualitätsmanagements – und Lernpartnerschaften können Teil einer Feedback-Kultur sein.

Die Broschüre will gemeinsames Lernen unter Kolleginnen und Kollegen unterstützen und neue Erkenntnisse und Erfahrungsfelder eröffnen. Damit kann sie einen Beitrag zur gemeinsamen Unterrichtsentwicklung in Schulen leisten.

Den Kursleiterinnen und Kursleitern sowie den Autoren danke ich für ihre Innovationskraft und Beharrlichkeit in der Auseinandersetzung mit Lernen und Lehren in Lernpartnerschaften und Gruppen.

Pia Hirt Monico
Leiterin Institut Weiterbildung und Beratung
Pädagogische Hochschule der FHNW

Einleitung

Lehrpersonen lernen, um gut lehren zu können

Lernpartnerschaften unterstützen Lehrpersonen bei ihrem Lernen im Berufsalltag. Die einen nutzen Tandems und Gruppen für die Unterrichtsvorbereitung, andere führen gegenseitige Unterrichtsbeobachtungen durch, wieder andere besprechen sich in Intervisionsgruppen oder kombinieren diese Möglichkeiten.

Die vorliegende Broschüre zeigt, wie Lehrpersonen aller Stufen zu zweit (Tandem) oder in kleinen Gruppen an ihrer Berufskompetenz arbeiten, d.h. gemeinsam lernen können.

- Der erste Teil umschreibt den Begriff der Lernpartnerschaft und den Ansatz des Lernens aus Erfahrung, wobei der Schwerpunkt beim gegenseitigen Hospitieren im Unterricht und dem anschliessenden Feedback- und Beratungsgespräch liegt.
- Der zweite Teil bietet Hilfsmittel («Werkzeuge») für die Praxis des gemeinsamen Lernens.

Die Broschüre kann im Selbststudium durchgearbeitet werden und in der Aus- und Weiterbildung als Unterlage dienen. Sie will Lehrpersonen ermuntern, die Chancen und Möglichkeiten von Lernpartnerschaften in ihrem Berufsalltag zu nutzen. Sie ergänzt die bereits in dieser Reihe erschienenen Hefte:

- «In einer geleiteten Schule arbeiten – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer.»
- «Auf Kurs – Hinweise zur Gestaltung der individuellen Weiterbildung.»
- «Gesucht: Schulleitung – ein Dossier mit CD-ROM für Schulbehörden.»
- «Schulinterne Weiterbildung – eine Orientierung mit Werkzeugen.»

Lernpartnerschaften schliessen die Lücke zwischen individuellem Lernen und dem Lernen im Kollegium.

In Lernpartnerschaften finden Lehrpersonen die notwendige Sicherheit und Herausforderung, die es braucht, um die Berufskompetenz zu vertiefen und zu erweitern. Lernpartnerschaften stellen auch eine Möglichkeit für die Qualitätsentwicklung dar. Sie sind eine Form des Individualfeedbacks.





Anregungen für die Praxis

Lernpartnerschaften

Lehrpersonen lernen zu zweit oder in kleinen Gruppen: Sie arbeiten zusammen und unterstützen sich bei der Weiterentwicklung ihrer Berufskompetenz und bei der Bewältigung von Schwierigkeiten.

Tandem, Tripel, Qualitätsgruppe, Unterrichtsteam, Intervisions- und Praxisgruppe sind Namen für solche Lernpartnerschaften.

Die verschiedenen Namen weisen auf unterschiedliche Ansätze und Organisationsformen hin:

Lernpartnerschaften

- erleichtern die alltägliche Arbeit von Lehrpersonen
- geben Halt im anspruchsvollen Berufsalltag
- ermöglichen die Entwicklung der Unterrichtsqualität
- machen die individuellen Fähigkeiten einer Lehrperson für andere nutzbar
- sind ein Beitrag für die Feedbackkultur an der Schule

Beispiele

Die Lehrpersonen der drei Parallelklassen eines Schulhauses planen ihren Unterricht gemeinsam. Alle sechs Wochen setzen sie sich zusammen, um auszutauschen, wie sich ihre Planung bewährt hat, und um anstehende Fragen und Probleme zu beraten.

Zwei Lehrpersonen der Eingangsstufe besuchen einander im Unterricht, geben sich Rückmeldungen, beraten sich und legen Ziele fest.

Drei Lehrpersonen verschiedener Stufen holen bei ihren Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zum Unterricht ein, werten sie aus und erarbeiten gemeinsam Konsequenzen.

Fünf Lehrerinnen und Lehrer treffen sich monatlich, um irritierende, schwierige Unterrichtssituationen in einer Intervision zu besprechen.

Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Die möglichen Konstellationen von Lernpartnerschaften sind vielfältig: Lehrpersonen aus dem gleichen Schulhaus, aus verschiedenen Gemeinden, aus verschiedenen Stufen und Schultypen, Klassen- und Fachlehrpersonen.

Die Zusammenarbeit findet auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichen Verbindlichkeiten statt, vom gegenseitigen Informieren zum verbindlichen Austauschen und Abstimmen von Regeln und Unterrichtsinhalten, vom gemeinsamen Planen und Auswerten bis zum gemeinsamen Unterrichten.

Gemeinsam ist allen Lernpartnerschaften:

Kolleginnen und Kollegen begegnen sich auf der gleichen Ebene. Ihr Status ist der gleiche.

Lernen und lehren, moderieren und sich beraten lassen, Feedback empfangen und geben sind symmetrisch auf die Beteiligten verteilt.

Keine Lernpartnerschaften im engeren Sinne sind:

Ein Lehrer und seine Schulleiterin, ein Praxislehrer und eine Studentin, der Inspektor und die zu beratende Lehrerin, Mentorin und betreute Lehrperson. Die asymmetrischen Rollen lassen das nicht zu.

Ambivalenzen und Spannungen

Lernpartnerschaften sind von Ambivalenzen geprägt. Sie können bei den Beteiligten zu Spannungen führen.

Offenheit und Vertrauen sind für eine Lernpartnerschaft grundlegend und bereichernd. Offenheit kann aber auch bedrohlich sein, kritische Rückmeldungen können Ängste auslösen und misstrauisch machen.

Die Verschiedenheit der Mitglieder einer Lernpartnerschaft gibt ihr Energie und Substanz, kann aber auch den Zusammenhalt der Lernpartnerschaft bedrohen.

Solche Ambivalenzen können nicht aufgelöst werden. Es gehört zum Lernen in einer Lernpartnerschaft, sich solcher Spannungen bewusst zu sein, sie zu nutzen und auszuhalten.

Die Erfahrung guter Zusammenarbeit und bereichernder Lernprozesse mindern in der Regel und mit der Zeit diese Ambivalenzen.

Wertschätzung, Einfühlung, Konfrontation

Die Haltung von Lehrerinnen und Lehrern in einer erfolgreichen Lernpartnerschaft ist geprägt durch Wertschätzung, Einfühlung und Konfrontation.

Konfrontieren bedeutet nicht «fertig machen» oder «gewinnen wollen». Konfrontieren bedeutet, der Kollegin oder dem Kollegen zu helfen, sich mit der eigenen Wahrnehmung, mit den eigenen Verhaltensweisen und Gewohnheiten auseinanderzusetzen.

Einfühlung meint nicht, «ich verstehe, wo es bei dir fehlt». Gemeint ist die Fähigkeit, Reaktionen aus der Warte des andern anzuschauen.

Wertschätzung meint die Anerkennung der andern Person mit all ihren Möglichkeiten und Grenzen und das Vertrauen in ihre Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten.

Wo Wertschätzung, Einfühlung und Konfrontation zusammentreffen, werden Entwicklung und Lernen möglich.

Klärung der Ziele

Gemeinsames Lernen geschieht in Lernpartnerschaften zielorientiert. Die Beteiligten klären ihr Anliegen und ihre Ziele, ihre Arbeitsweise, die Regeln und die Dauer ihres Engagements.

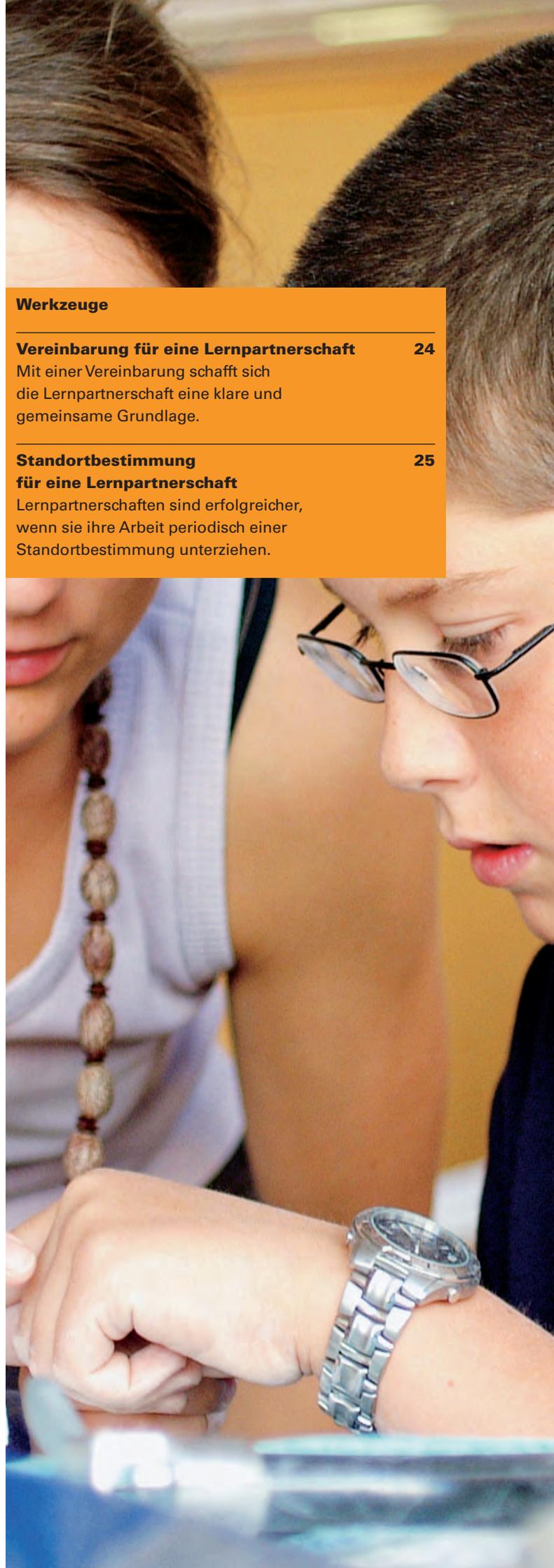
Lernpartnerschaften planen ihre Arbeit, benutzen für das gemeinsame Arbeiten Hilfsmittel und werten ihre Lernprozesse und -ergebnisse aus.

Vereinbarungen werden oft schriftlich festgehalten. Wer eine Lernpartnerschaft eingeht, lässt sich auf einen kontinuierlichen, verbindlichen, organisierten und partnerschaftlichen Lernprozess ein.

Werkzeuge

Vereinbarung für eine Lernpartnerschaft	24
Mit einer Vereinbarung schafft sich die Lernpartnerschaft eine klare und gemeinsame Grundlage.	

Standortbestimmung für eine Lernpartnerschaft	25
Lernpartnerschaften sind erfolgreicher, wenn sie ihre Arbeit periodisch einer Standortbestimmung unterziehen.	



Aus Erfahrungen lernen

Lehrpersonen machen angenehme und unangenehme, verwirrende und herausfordernde Erfahrungen.

Die Qualität ihrer Arbeit hängt wesentlich davon ab, ob sie das grosse Lernpotential, das in diesen Erfahrungen steckt, entdecken und nutzen.

Erfahrungslernen ist zielorientiertes Handeln und kann als Zyklus mit vier Phasen beschrieben werden: planen, handeln, wahrnehmen, interpretieren und verstehen.

1 Planen

Aufgrund von Erfahrungen und Wissen setzen sich Lehrpersonen Ziele und entwickeln Pläne, um handeln zu können.

Ein Lehrer plant den Unterricht für den nächsten Morgen aufgrund der Anregungen, die er in einem Kurs für erweiterte Lernformen erhalten hat. Er bereitet verschiedene Lernangebote vor, die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Sozialformen bearbeiten können.

2 Handeln

Durch das Handeln entstehen neue Situationen; es geschieht etwas.

Der Lehrer gibt seine Anweisungen bekannt, und die Kinder beschäftigen sich allein, zu zweit und in Gruppen mit den verschiedenen Aufgaben.

Der Lärmpegel ist recht hoch. Der Lehrer ermahnt die Kinder mehrfach, leiser zu arbeiten.

3 Wahrnehmen

Menschen nehmen die gleiche Situation unterschiedlich wahr, zum einen durch die verschiedenen Rollen, die sie je einnehmen, zum andern aufgrund von unterschiedlichen Emotionen, Erfahrungen, Wertvorstellungen und Erwartungen, die sie haben.

Auf diesem Hintergrund werden Informationen subjektiv fokussiert, bewertet oder auch übersehen.

Der Lehrer, die Schülerinnen und Schüler und eine Mutter, die gerade auf Schulbesuch ist, erleben die gleiche Unterrichtsstunde.

Zu Hause erzählen sie, was sie erlebt haben:

«Du hast ständig herumgeschaut, du warst gar nicht konzentriert», sagt die Mutter zu ihrem Kind.

«Ich habe viele Aufgaben gelöst und fast alle richtig», sagt das Kind.

Der Lehrer beschreibt:

«Der Geräuschpegel war hoch. Ein paar Kinder arbeiteten konzentriert. Andere Kinder wechselten häufig ihre Arbeiten.

Zwei Gruppen kamen mit ihren Arbeiten nicht vom Fleck. Ein paar Kinder, die allein arbeiteten, schauten oft herum.

Meine Bitte, leiser zu arbeiten, bewirkte nichts.»

4 Interpretieren und Verstehen

Die Wahrnehmungen werden interpretiert:

Wie kam es zum Ereignis? Wer ist beteiligt? Wie sind Ereignis und Handlungen zu bewerten?

So entsteht für die erlebte Situation ein spezifisches Verständnis.

Der Lehrer deutet und folgert:

Der Lärmpegel verhindert bei den Kindern konzentriertes Arbeiten. Sie sind nicht bereit, leiser zu arbeiten. Sie ignorieren die Mahnungen und lassen sich nicht führen.

Kinder missbrauchen gut gemeinte Freiräume. Sie sind nicht in der Lage, sich selber zu steuern. Offene Lernphasen sind darum ein falscher Ansatz.

Ein Modell, um Unterrichtserfahrungen zu interpretieren und zu verstehen, liefert das Werkzeug «Rahmenbedingungen. Eine Diagnose erstellen».

5 Von neuem planen

Was ein Mensch aus einer Erfahrung lernt, hängt davon ab, wie er wahrnimmt, interpretiert und was er daraus folgert.

Mit seinem neuen Verständnis plant der Lehrer neu und nimmt sich als Ziel vielleicht vor, wieder vermehrt frontal zu unterrichten.

Es gibt immer wieder Probleme, bei deren Lösung eine Person nicht erfolgreich ist, obwohl sie ihre Pläne ständig zu verbessern versucht.

Die Schwierigkeiten liegen dann oft im unzulänglichen Problemverständnis. Aber es kann schwierig sein, die Einseitigkeit und Beschränktheit des persönlichen Verständnisses allein zu erkennen und zu verändern. Nicht immer gelingt es, erweitert wahrzunehmen, neu zu denken und von lieb gewordenen Vorstellungen Abschied zu nehmen.

Die gut gemeinte Anstrengung gleicht dem Versuch Münchhausens, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen. Das individuelle Lernen stösst an Grenzen.

Lernpartnerschaften können weiterhelfen. Der fremde Blick von Kolleginnen und Kollegen ergänzt die eigene Wahrnehmung, die andere Sichtweise relativiert die eigene, die gemeinsame Erörterung eines Problems lässt es in neuem Licht erscheinen, kann blinde Flecken feststellen.

Der Lehrer schildert seiner Lernpartnerin aus seiner Sicht die unbefriedigende Situation. Sie stellen Hypothesen auf, warum sich das Ganze so entwickelt haben könnte. Der Lehrer erweitert seine Sichtweise und kommt zum Schluss, dass seine Absicht wohl gut, die Anforderungen an die Kinder aber zu gross waren.

Gemeinsam werden Möglichkeiten entwickelt, wie der Lehrer die Kinder unterstützen könnte, damit sie die nächste offene Lernphase besser nutzen können. Dadurch vergrössert sich der Erfahrungsschatz, das Verständnis wird präziser, Planung und Handeln werden der Situation angemessener.

Werkzeuge

Reflexionshilfe für den Unterricht	27
Damit kann eine Lektion oder ein Unterrichtshalbtag überdacht werden. Dieses Verfahren ist eher intuitiv.	
Rahmenbedingungen für den Lehr-Lern-Prozess	28
«Diagnose» erstellen	29
Das Verfahren orientiert sich an den wesentlichen Rahmenbedingungen des Lehr-Lern-Prozesses.	
Es ist eher kriteriengeleitet und verlangt von der Lehrperson Einfühlungsvermögen in einen oder mehrere Schüler oder Schülerinnen.	

Zusammenarbeiten

Lehrpersonen tauschen ihre Unterrichtsmaterialien aus. Eine Stufengruppe macht eine Jahresplanung. Zwei Lehrpersonen bereiten miteinander eine Unterrichtseinheit vor.

Ob solche Arbeitsgemeinschaften auch Lernpartnerschaften sein wollen, können die Beteiligten miteinander klären.

Lehrpersonen arbeiten aus verschiedenen Gründen zusammen:

Den Arbeitsaufwand reduzieren

kann das Hauptanliegen einer Arbeitsgemeinschaft sein, denn gut unterrichten ist eine aufwändige Arbeit.

Viele Lehrpersonen entdecken, dass eine Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen zeitlich entlasten kann. Bestehende Unterrichtsmaterialien werden einander zugänglich gemacht, neue Materialien werden arbeitsteilig hergestellt, Vorbereitungsunterlagen werden weitergegeben usw.

Die verschiedenen Ressourcen nutzen

ist das Anliegen einer andern Arbeitsgemeinschaft.

Gut unterrichten ist eine vielfältige Arbeit, und die Lehrpersonen haben ein breites Kompetenzspektrum auszufüllen. Sie müssen über ein solides Fachwissen verfügen, die Kinder in ihrem Lernen wirksam unterstützen, das Zusammenleben in der Klasse konstruktiv steuern, die Lernschwierigkeiten einzelner Kinder verstehen usw. Immer mehr Lehrpersonen gestehen sich einerseits ein, dass sie die einzelnen Ansprüche dieses breiten Anforderungsprofils unterschiedlich gut erfüllen und entdecken andererseits bei ihren Kolleginnen und Kollegen Stärken.

Die Qualität entwickeln und die Zufriedenheit im Beruf erhalten

sind Anliegen einer weiteren Arbeitsgemeinschaft.

Gut unterrichten ist eine anspruchsvolle Arbeit. Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulleitungen und Behörden, Kolleginnen und Kollegen, die Öffentlichkeit und die einzelne Lehrperson selber stellen viele und teils widersprüchliche Ansprüche. Lehrerinnen und Lehrer arbeiten zusammen, um sich mit diesen Ansprüchen und ihrer Einlösung auseinander zu setzen.

Minimale Standards garantieren

machen sich immer mehr Schulen zum Ziel.

Lehrpersonen von Parallelklassen erarbeiten, gestützt auf die Lehrpläne, die minimalen Standards, die jede Schülerin und jeder Schüler erreichen sollten.

Mit einem gleichen Test wird die Zielerreichung überprüft, wobei die Kollegin die Arbeiten der Klasse des Kollegen korrigiert und umgekehrt.

All diese Anliegen sind gute Gründe für eine Zusammenarbeit. Aus Zusammenarbeit wird dann gemeinsames Lernen, wenn die Beteiligten während der Zusammenarbeit ihre Sichtweisen gegenseitig offen legen und sich mit ihnen auseinandersetzen. Ob dies geschieht, hängt von der Beantwortung folgender Fragen ab:

- Warum und mit welchen Zielen wird zusammengearbeitet?
- Haben die Beteiligten die gleiche Vorstellung von guter Schule?
- Was wollen sie voneinander und miteinander lernen?
- Welche Strukturen schaffen sich die Beteiligten, um ergänzend zur Zusammenarbeit das gemeinsame Lernen zu sichern?

Offenheit und Vertrauen

Zusammenarbeiten und gemeinsam lernen ist eine Frage von Offenheit und Vertrauen. Lehrerinnen und Lehrer können Materialien und Informationen austauschen, gemeinsam planen und vorbereiten, zusammen unterrichten und gemeinsam nachbereiten.

Nicht jede dieser Formen bedingt für die Zusammenarbeit das gleiche Ausmass an Nähe. Sie können aber alle zu gemeinsamem Lernen führen, wenn die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Sichtweisen Platz bekommt und wenn die Beteiligten klären, wie sie ihre Beziehung bezüglich Offenheit und Vertrauen gestalten wollen.

Strukturen und Bedingungen

Zusammenarbeit erfordert Strukturen. Lehrerinnen und Lehrer arbeiten einfacher und erfolgreicher zusammen, wenn sie Zeitvereinbarungen treffen und ihre Arbeitsweise klären. Fehlen solche Strukturen, wird die Arbeit mühsam, unergiebig oder verläuft im Sand.

Wenn die Zusammenarbeit auch gemeinsames Lernen bewirken soll, müssen zusätzliche Vereinbarungen getroffen werden, damit die Alltagsarbeit das gemeinsame Lernen nicht verdrängt.

Jede unterrichtsbezogene Zusammenarbeit kann zu gemeinsamem Lernen führen, jede Arbeitsgruppe kann zur Lernpartnerschaft werden, sofern die folgenden Bedingungen erfüllt werden:

- Die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer wollen gemeinsam lernen und sind bereit, dafür Zeit einzusetzen.
- Sie rücken die pädagogischen Anliegen immer wieder ins Zentrum und klären sie gemeinsam.
- Sie setzen sich Ziele, hinterfragen Vorrechte, Traditionen und simple Lösungen und decken die Differenzen ihrer Sichtweisen auf.
- Sie fordern einander in gegenseitiger Wertschätzung.
- Periodisch reflektieren sie miteinander ihr gemeinsames Arbeiten und Lernen.

Stolpersteine

Arbeiten und Gedanken müssen perfekt sein.

Gemeinsam lernen heisst, Arbeiten und Gedanken zur kritischen Auseinandersetzung zur Verfügung zu stellen. Das ist nur möglich, wenn die einzelne Lehrperson ihre Begrenztheit und Unvollkommenheit selber akzeptiert und darüber hinaus weiss und spürt, dass das Wohlwollen der Gruppe nicht von der Qualität ihrer Beiträge abhängt.

Fehlen dieses Bewusstsein und diese Stimmung, haben Versuche, Ab- und Umwege und verquere Gedanken keinen Platz. Lernen ist dann nicht möglich.

Wir haben keine Zeit.

Zwischen den zwei Anliegen «zusammenarbeiten» und «gemeinsam lernen» gibt es immer eine gewisse Spannung. Welches Anliegen darf wie viel Zeit beanspruchen?

Die Erfahrung zeigt, dass die Mitglieder einer Lernpartnerschaft ihre Interessen sorgfältig klären und Vereinbarungen diszipliniert umsetzen müssen, damit das Anliegen «gemeinsam lernen» nicht bloss in den Köpfen existiert, sondern trotz grosser Arbeit auch praktisch realisiert wird.

Niemand hütet die Vereinbarungen.

Sicher ist es ein Ziel, dass jedes Mitglied einer Lernpartnerschaft für sich und die ganze Gruppe Verantwortung übernimmt und auf die Vereinbarungen achtet.

Trotz dieses Anspruchs ist es hilfreich, wenn jemand von der Gruppe den Auftrag erhält, die Vereinbarungen besonders zu hüten, das heisst, darauf aufmerksam zu machen, wenn sie nicht eingehalten werden.

Zusammenarbeiten und dabei miteinander lernen ist schwierig, weil unsere Motivationen zu unterschiedlich sind.

Ein paar Lehrerinnen und Lehrer stellen gemeinsam eine Werkstatt für den Unterricht her. Bald kommt es zu Spannungen. Die einen sind der Meinung, die Zusammenarbeit sei zu wenig effizient, die andern überrascht diese Lagebeurteilung. Ein Gespräch schafft Klarheit:

Für die eine Gruppe steht im Vordergrund, die Werkstatt mit möglichst wenig Aufwand herzustellen. Sie bezeichnen die Zusammenarbeit als effizient, wenn ein möglichst günstiges Verhältnis zwischen dem zu erreichenden Ziel und dem dazu benötigten Aufwand besteht.

Das zentrale Anliegen der andern Gruppe ist es, durch die gemeinsame Auseinandersetzung zu einer Werkstatt zu kommen, die bei den Lernenden möglichst gute Wirkungen erzielt. Die Zusammenarbeit soll qualitätsfördernd sein.

Darum erachten sie inhaltliche und didaktische Klärungsdiskussionen nicht als Umwege, sondern als zwingenden Bestandteil der Zusammenarbeit. Sie bezeichnen die Zusammenarbeit als effektiv, wenn die Werkstatt eine möglichst gute Wirkung erzielt.

Beide Gruppen sind an einer Zusammenarbeit interessiert. Beiden gemeinsam ist das Ziel, eine Werkstatt zu machen. Die Gruppen unterscheiden sich aber in der Motivation.

Wollen sie sich als Arbeitsgruppe oder als Arbeits- und Lernpartnerschaft verstehen?

Hospitieren, Feedback geben, beraten

Lernpartnerschaften, die mit gegenseitigen Besuchen im Unterricht und darauf folgenden Feedbacks und Beratungsgesprächen arbeiten, nennen wir Hospitationsgruppen. Ob zu zweit, zu dritt oder zu viert ist nicht entscheidend. Zu zweit ist die Organisation einfacher, zu dritt können die je subjektiven Sichtweisen besser ausbalanciert werden.

Hospitationsgruppen treffen eine Vereinbarung für eine bestimmte Zeit, zum Beispiel für ein Semester oder ein Schuljahr. In dieser Vereinbarung sind Zielsetzung, Organisation und die Anzahl Besuche – möglichst auch schon die Termine – konkret festgehalten.

Nach der vereinbarten Periode wertet die Hospitationsgruppe die gemachten Erfahrungen aus, beendet die Zusammenarbeit oder trifft eine neue Vereinbarung, eventuell mit anderen Schwerpunkten. Eine Sequenz sieht so aus:

Vorbereitungsgespräch

Vereinbarung
Beobachtungsauftrag

Unterrichtsbesuch

Beobachtung

Feedback

Selbstbeobachtung
Feedback
Beurteilung des Feedbacks
Eventuell ergänzendes Feedback

Beratung

Wahl eines Themas
Darlegung, Bewertung
Festlegung von Entwicklungszielen
Blitzlicht zum Gespräch

Stolpersteine

Die Kinder können nicht allein gelassen werden

Unterrichtet eine Lehrperson im Vollpensum mit Blockzeiten, kann es schwierig sein, einen Unterrichtsbesuch abzumachen.

Je nach Alter und Selbstständigkeit der Klasse kann eine andere Lehrperson die Klasse zusätzlich übernehmen, die Klasse aufgeteilt und mehreren Lehrpersonen zugeteilt werden oder die Klasse arbeitet selbstständig und eine andere Lehrperson ist Bezugsperson für «Notfälle».

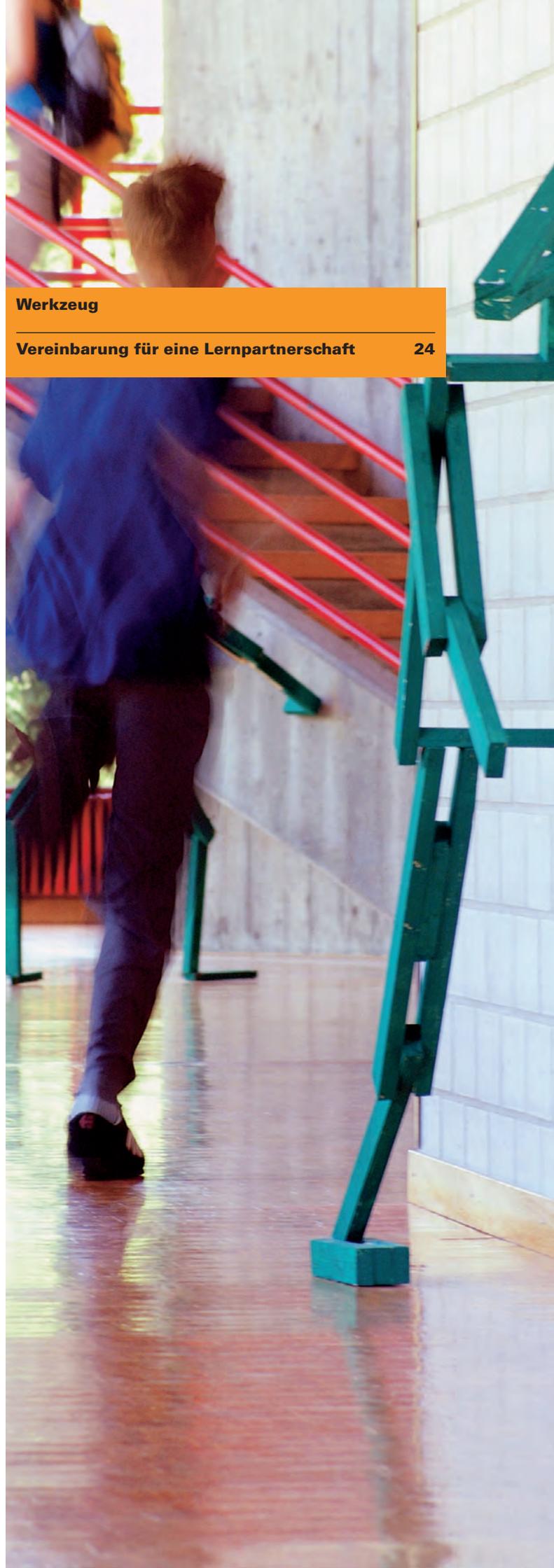
Zu dritt besteht die Möglichkeit, dass eine der drei Personen die Klasse der Besucherin übernimmt und dann am Gespräch teilnimmt, ohne den Unterricht selber beobachtet zu haben.

Da niemand länger als zwei Lektionen den Unterricht aufmerksam verfolgen kann, ist es sinnvoll, die Besuche auf eine oder zwei Lektionen zu beschränken.

Werkzeug

Vereinbarung für eine Lernpartnerschaft

24



Unterricht beobachten

Wer unterrichtet, hat schon Unterricht beobachtet oder wurde im Unterricht besucht. In der Ausbildung ist Unterrichtsbeobachtung eine bewährte Methode, und gegenseitige Besuche im Unterricht von Lehrpersonen haben Tradition.

Unterricht beobachten

Beobachtungen sind subjektiv

Die persönliche Sichtweise beeinflusst die Wahrnehmung. Alles, was wir mit unseren Augen wahrnehmen, wird im Kopf aufgrund gemachter visueller Erfahrungen konstruiert.

Weil jedes Individuum einen einzigartigen Erfahrungshintergrund hat, nimmt es ganz spezifisch wahr.

Wir beobachten selektiv und emotional wertend, auch wenn wir uns noch so Mühe geben, objektiv zu beobachten. Entscheidend ist, dass wir uns dieser Subjektivität und Relativität bewusst sind. Mit diesem Wissen sind wir eher bereit, andere Sichtweisen ernst zu nehmen.

Eine Unterrichtsbeobachtung ohne Auftrag nach dem Motto «Was fällt mir auf?» zeigt die Subjektivität des Betrachters besonders deutlich. Denn die Komplexität macht es sehr unwahrscheinlich, dass sich die Beobachtungen des Besuchers und der besuchten Lehrperson auch nur in geringem Masse decken.

Findet anschliessend ein Gespräch statt, so wird es sich vor allem um die persönlichen pädagogischen Überzeugungen drehen – was sehr anregend sein kann.

Fokussieren

Um die Komplexität einer Unterrichtssituation zu reduzieren, ist es von Vorteil, das Spektrum der Beobachtung mit einem Beobachtungsauftrag zu fokussieren.

Ein solcher Auftrag kann ein Aspekt des Unterrichtsgeschehens sein, der mit Hilfe des didaktischen Dreiecks gewählt wird. Auch personenbezogene Aufträge wie Sprache, Gestik, Blickkontakt der Lehrperson oder der Lernenden erleichtern das Beobachten.

Anspruchsvoller, aber ergiebiger sind kriteriengeleitete Aufträge, die mittels Diagnose erarbeitet werden.

Beispiel:

Eine Lehrerin stellt fest, dass sie von den Lernenden zu wenig wahrgenommen wird. Sie hat das frustrierende Gefühl, an eine Wand zu reden. Sie berichtet ihrer Partnerin davon und vereinbart mit ihr, die Rahmenbedingung Akzeptanz und Kontext zu beobachten.

Die Beobachterin richtet ihr Augenmerk eine Zeit lang vor allem auf die Lernenden, anschliessend auf die Lehrperson. Sie stellt fest, dass die Lehrerin kaum einmal den Blickkontakt mit einzelnen Schülern sucht.

Im anschliessenden Gespräch ist die besuchte Lehrerin von dieser Rückmeldung überrascht.

Als Entwicklungsziel nimmt sie sich vor, vermehrt auf den Blickkontakt zu achten.

Bei kriteriengeleiteter Beobachtung genügt es nicht, nur die Lehrperson zu beobachten. Oft erfährt man mehr über den Lehr-Lern-Prozess, wenn einzelne Schülerinnen in den Blick genommen werden, um möglichst genau festzuhalten, wann diese bei der Sache sind bzw. sich aus dem Lernprozess ausklinken.

Ein guter Platz der beobachtenden Person ist vorne am Rand, um sowohl die Lernenden wie die Lehrperson im Blick zu haben.

Protokollieren

Das beste Format gibt es nicht, je nach Auftrag muss ein passender Beobachtungsbogen gewählt werden.

Bewährt hat sich das Spaltenformat.

Eine Spalte für die Zeitangaben, zwei Spalten für die Beobachtungen und die dabei gemachten Gedanken oder erlebten Emotionen.

Beobachten in anderen Arbeitsfeldern

Beobachtungen mit Rückmeldungen sind auch in anderen Arbeitsfeldern möglich: Elternabende, Eltern-Lehrperson-Kind-Gespräche, Sitzungsleitungen in der Konferenz.

Zu beobachtende Kinder wie Erwachsene müssen im Voraus informiert und um ihr Einverständnis gebeten werden.

Werkzeuge

Reflexionshilfe für den Unterricht 27

Daraus kann ein Beobachtungsauftrag abgeleitet werden.

Rahmenbedingungen für den Lehr-Lern-Prozess 28

«Diagnose» erstellen 29

Instrument für kriteriengeleitete Beobachtungsaufträge.

Beobachtungsfallen 30

Beobachten ist pannen anfällig. Ist man sich der Fallen bewusst, erhöht sich die Qualität der Beobachtungen.

Beobachtungsaspekte 31

Das didaktische Dreieck gibt einen Überblick über mögliche Inhalte der Unterrichtsbeobachtung.

Beobachtungsbogen 33-35

Beobachtungen können auf vielfältige Art und Weise festgehalten werden.

Verschiedene Beobachtungsbogen stehen zur Auswahl bereit.

Nicht jede Art ist für jeden Beobachtungsauftrag geeignet.

Feedback und Beratungsgespräch

Der Nutzen eines Unterrichtsbesuchs erweist sich erst in dessen Besprechung. Damit diese befriedigend abläuft, ist es ratsam, auf einige Kommunikationsregeln zu achten.

Kommunikation

Gelungene Kommunikation ist ein Glücksfall, Missverständnisse sind der Normalfall – könnte überspitzt formuliert als Schlussfolgerung aus dem Kommunikationsmodell von Schulz von Thun gezogen werden (siehe Werkzeuge).

Wie die Beobachtung geschieht jedes Verstehen und jedes Mitteilen vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen. Der emotionale und meist unbewusste Anteil einer Botschaft beträgt mehr als zwei Drittel. Die Zuwendung zum Gesprächspartner ist zentral, aktives Zuhören ganz wichtig.

Feedback

Feedback oder Rückmeldungen sind dann fruchtbar, wenn der Empfänger sie emotional verkräften kann. Die wichtigsten Feedbackregeln:

- einander wertschätzen
- Situationen beschreiben statt bewerten
- konkrete Aussagen machen
- für sich selber sprechen
- Störungen ansprechen
- für sich selber verantwortlich sein

Ein Feedback sollte vorbereitet sein. Die Beobachtungsnotizen werden nochmals gesichtet und sortiert. Nicht alles, was beobachtet wurde, gehört ins Feedback.

Beim Feedback wirkt die Subjektivität zweifach: Die Geberin teilt ihre subjektiven Beobachtungen mit, der Empfänger bewertet das Gesagte auf seine subjektive Weise. Die Entscheidung, was von einem Feedback entgegengenommen und was zurückgewiesen wird, entscheidet der Empfänger und die Geberin respektiert das.

Beratung

Im Beratungsgespräch wird die Feedbackgeberin zur Moderatorin und der Feedbackempfänger zum Ratsuchenden. Sie erteilt keine Ratschläge, sondern verhilft dem Ratsuchenden, sich selber klar zu werden.

Weiss er, was ihn beschäftigt, bedrückt oder umtreibt, versucht er dieses Thema als Fragestellung oder knappe Aussage zu formulieren.

Anschliessend legt er dar, was alles damit zusammenhängt, um ein möglichst umfassendes Bild vieler Aspekte und Gründe zu erhalten.

Die Moderatorin hört aufmerksam zu, fragt nach, um genau zu verstehen, stellt aber keine Warum-Fragen.

Diese Darlegung verschafft dem Ratsuchenden eine klarere Sicht und gibt ihm die emotionale Sicherheit, ohne Angst Alternativen zu bisherigen Handlungsweisen zu suchen. Er überlegt zusammen mit der Moderatorin andere und neue Handlungsweisen. Gelingt dies, kann er ein oder mehrere Entwicklungsziele festlegen, an denen er arbeiten wird und die zum Beispiel bei einer nächsten Hospitation mit einem geeigneten Beobachtungsauftrag überprüft werden können.

Die Hospitationsbesprechung im Überblick:

Feedback

Selbstbeobachtung

Der besuchte Lehrer berichtet aus seiner Sicht über seine Lektion.
Damit zeigt er der Feedbackgeberin seine Selbsteinschätzung.

Feedback

Die Feedbackgeberin hält sich an die Regeln, der Empfänger ist offen und rechtfertigt sich nicht.

Beurteilung des Feedbacks

Der Empfänger nimmt Stellung zum Feedback, entscheidet, was er entgegennehmen will.

Ergänzendes Feedback

Ist eine dritte Person am Gespräch beteiligt, gibt sie ein ergänzendes Feedback zum Unterrichtsbesuch oder ein Feedback zum Rückmeldegespräch.

Beratung

Wahl eines Themas

Der Feedbackempfänger wird zum Ratsuchenden, die Feedbackgeberin zur Moderatorin.

Der Ratsuchende wählt ein Thema aus, das er besprechen möchte, und formuliert es in knappen Worten.

Darlegung, Bewertung

Der Ratsuchende breitet sein Thema aus, macht explizit, was ihn daran beschäftigt.

Die Moderatorin hört aktiv zu.

Am Schluss der Darlegung wird die Formulierung des Themas nochmals überprüft.

Festlegung von Entwicklungszielen

Der Ratsuchende und die Moderatorin suchen alternative Handlungsweisen.

Der Ratsuchende formuliert ein oder mehrere Ziele.

Blitzlicht zum Gespräch

Der Ratsuchende und die Moderatorin und eventuell eine dritte Person berichten kurz, wie sie die Besprechung erlebt haben.

Stolpersteine

Ich kann nicht beraten.

Lehrpersonen haben aus ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen Beratungserfahrung.

Wenn das Verhältnis zwischen Kolleginnen und Kollegen durch Einfühlung und Wertschätzung geprägt ist, bei der Besprechung passende Werkzeuge eingesetzt werden und alle Beteiligten auf die Kommunikation achten, können sich Lehrpersonen wirkungsvoll unterstützen und beraten.

Und wenn keine Lösung gefunden wird?

«Geteiltes Leid ist halbes Leid, geteilte Freude ist doppelte Freude.» Den Effekt dieser Volksweisheit erleben Kolleginnen und Kollegen, wenn sie in Lernpartnerschaften Probleme und Herausforderungen besprechen und beraten.

Die Einsicht in die (Psycho-)Logik eines Problems wirkt entlastend. Verständnis und Anteilnahme setzen schlummernde Energien frei.

Oft führt das gemeinsame Besprechen und Beraten auch zu Problemlösungen. Das ist aber nicht immer der Fall. Dann bleiben mindestens zwei Möglichkeiten:

In einer weiteren kollegialen Beratung wird die Frage bearbeitet, wie der Kollege oder die Kollegin mit dem zurzeit nicht zu lösenden Problem gut leben kann. Oder es wird professionelle Hilfe beansprucht (zum Beispiel von Schulleitung, Lehrer- und Lehrerinnenberatung oder Inspektorat).

Werkzeuge

Kommunikationsmodell nach Schulz von Thun	36
Kommunikationsschwierigkeiten verstehen Eine Übung mit dem Kommunikationsmodell	37
Feedbackregeln Die Regeln und wie reagiert werden kann, wenn die Regeln gebrochen werden	38
Personenzentrierte Kommunikation Elemente aus der personenzentrierten Gesprächsführung	39
Standortbestimmung Hilfreich bei der gemeinsamen Evaluation einer längeren Hospitationsphase	41
Rückmeldung einer Drittperson Hilfestellung für die Rückmeldung zum Feedback	43
Vereinbarung mit sich selber Hilfestellung bei der Erarbeitung von Entwicklungszielen	44
Hindernisse bearbeiten Hilfestellung bei der Suche nach neuen Handlungsweisen	45

Weitere Möglichkeiten von gemeinsamem Lernen und Feedback

Es ist empfehlenswert, sich für die folgenden Feedbackformen durch eine erfahrene Person einführen zu lassen.

Intervision

Eine Gruppe von Lehrpersonen trifft sich regelmässig und bespricht in Fallbesprechungen schwierige Situationen des Schulalltags.

Diese bewährte Beratungsform ist relativ einfach zu handhaben und lässt sich vielfältig abwandeln (siehe Werkzeuge).

Feedback von Schülerinnen, Schülern

Beobachtungen und Befindlichkeiten von Schülern und Schülerinnen werden in mündlicher Form bei Ratingkonferenzen oder anonymisiert mit Fragebogen eingeholt.

Sie geben den Lehrpersonen erhellende Einblicke und bieten eine gute Grundlage für Beratungsgespräche in Lerngruppen.

Feedback von Eltern

Das Gleiche gilt für das Einholen von Elternfeedbacks. Damit wird die Zusammenarbeit zwischen Schule und Erziehungsberechtigten intensiviert.

Individualfeedback in Qualitätsgruppen

Lernpartnerschaften und Lerngruppen entsprechen den Qualitätsgruppen in der Qualitätsentwicklung.

Beim Aargauer Modell QUES (Qualitätsentwicklung und -sicherung) wird dies als Individualfeedback bezeichnet.

Werkzeug

Anleitung zur Intervision

46

Ablauf einer Intervisionssitzung





Werkzeuge



Lernpartnerschaften

Vereinbarung für eine Lernpartnerschaft	24
Standortbestimmung für eine Lernpartnerschaft	25

Aus Erfahrungen lernen

Reflexionshilfe für den Unterricht	27
Rahmenbedingungen für den Lehr-Lern-Prozess	28
«Diagnose» erstellen	29

Beobachten

Beobachtungsfallen	30
Beobachtungsaspekte	31
Protokollhilfe	33
Interaktionsverhalten der Lehrperson beobachten	34
Lerntätigkeiten beobachten	35

Feedback geben und beraten

Kommunikationsmodell nach Schulz von Thun	36
Kommunikationsschwierigkeiten verstehen	37
Feedbackregeln	38
Personenzentrierte Kommunikation	39
Standortbestimmung	41
Rückmeldung einer Drittperson	43
Vereinbarung mit sich selber	44
Hindernisse bearbeiten	45
Anleitung zur Intervision	46

Vereinbarung für eine Lernpartnerschaft

Anliegen

Die Lehrpersonen einer Lernpartnerschaft halten ihre Absichten für die gemeinsame Lernpartnerschaft in einer Vereinbarung fest.

Anleitung

Vereinbarungsbogen für alle Beteiligten kopieren und gemeinsam ausfüllen. Die Schulleitung bekommt ein Exemplar mit den Angaben der Gruppenmitglieder und der Daten (alles andere bleibt diskret).

Vereinbarung	Schule	Schuljahr
wir Namen der Gruppenmitglieder		
bearbeiten Inhalte Fragestellungen Ziele		
mit Form der Zusammenarbeit Instrumente Methoden		
am Termine (genaue Daten oder Monate) und voraussichtliche Dauer der Besuche und Gespräche		
Bemerkungen		

Unterschriften:

Standortbestimmung für eine Lernpartnerschaft

Anliegen

Eine Lernpartnerschaft will ihre Arbeit auswerten.

Anleitung

1. Die Lehrpersonen entscheiden, welchen Raster (1 oder 2) sie für ihre Standortbestimmung verwenden wollen.
2. Der Raster wird vergrößert und in die Mitte gelegt.
3. Die Lehrpersonen wählen gemeinsam ein Standortkärtchen aus.
4. Jede Person markiert auf dem Raster mit einer Spielfigur ihre Einschätzung.
5. Das Bild wird gemeinsam besprochen:
Was sagt dieses Bild? Verstehen alle jede Position?
Was bedeutet das für die weitere Arbeit?
Zur Verdeutlichung und Klärung kann zum gleichen Stichwortkärtchen mit einer zweiten Spielfigur die Wunschposition gesetzt werden.
6. Die Vereinbarungen werden festgehalten. Es wird vereinbart, wann sie wieder überdacht werden sollen.
7. In dieser Weise werden weitere Standortkärtchen bearbeitet. Variante: Um die Vernetzung zwischen den einzelnen Standortkärtchen deutlich und sichtbar zu machen, werden so viele Raster wie Standortkärtchen gemacht und alle Positionen gleichzeitig gestellt. Erst dann wird diskutiert und an den Konsequenzen gearbeitet.

Standortkärtchen:

Wir haben klare Arbeitsvereinbarungen.	Unsere Arbeit ist ausreichend dokumentiert.	Alle tragen Entscheidungen mit.	Wir begegnen einander mit Wertschätzung.
Wir haben die Leitungsfrage gut geklärt.	Unsere Arbeitsplanung bewährt sich.	Unsere Ziele sind klar und konkret.	Wir tragen Konflikte konstruktiv aus.
Arbeiten und Zuständigkeiten sind sinnvoll verteilt.	Unsere Treffen verlaufen in angenehmer Atmosphäre.	An den Treffen bringen sich alle ein und alle hören zu.	Wir reden darüber, wie wir unsere Zusammenarbeit empfinden.
Wir kommen alle gut vorbereitet an die Treffen.	Unsere Treffen verlaufen speditiv.	Wir nehmen uns regelmässig Zeit für Feedback und Evaluation.	Unser eigenes Kriterium:

Raster 1:

zufrieden	Ergebnis			
eher zufrieden				
eher nicht zufrieden				
nicht zufrieden				
			Prozess	
	nicht zufrieden	eher nicht zufrieden	eher zufrieden	zufrieden

Raster 2:

gut	Realisierung			
eher gut				
eher ungenügend				
ungenügend				
			Bedeutung	
	unwichtig	eher unwichtig	eher wichtig	wichtig

Reflexionshilfe für den Unterricht

Anliegen

Die Qualität des Unterrichts hängt wesentlich davon ab, ob Lehrpersonen den Schatz, der in ihren Erfahrungen steckt, entdecken und nutzen können. Das geschieht nicht automatisch. Es ist deshalb hilfreich, die eigenen Reflexionen festzuhalten.

Anleitung

Sich nach dem Unterricht ein wenig Zeit geben, die folgenden Punkte auszufüllen, und dabei überlegen: Was war geplant? Was geschah? Was denke ich jetzt darüber? Anschliessend die Notizen in der Lernpartnerschaft besprechen und überlegen, ob sich daraus ein Beobachtungsauftrag ergibt.

Lerninhalt In Bezug auf die gewählten Schwerpunkte fällt mir auf:	Lernprozess In Bezug auf den Lehr-/Lernprozess fällt mir auf:
Ich Was mir heute zu mir selber aufgefallen ist; mein Umgang mit Inhalt und Lernprozess:	Die andern Was mir in Bezug auf die Lernenden aufgefallen ist:
Mein Lerngewinn Was ich heute neu gelernt habe; was mir wieder wichtig geworden ist:	Lernabsichten, Unerledigtes, nächste Ziele Wo ich unsicher bin; wo weitere Lernanstrengungen nötig sind; was ich mir als Nächstes vornehme:
Beobachtungsauftrag für meinen Lernpartner:	

Rahmenbedingungen für den Lehr-Lern-Prozess

Anliegen

Der Lehr-Lern-Prozess ist von gewissen Rahmenbedingungen abhängig, die sich förderlich oder hinderlich auf das Lernen auswirken können. Diesen Rahmenbedingungen können die wichtigsten Qualitätsmerkmale eines guten Unterrichts zugeordnet werden.

Mit der kritischen Befragung der Rahmenbedingungen bei der eigenen Klasse und der Qualitätsmerkmale des eigenen Unterrichts kann eine vorläufige Diagnose erstellt werden.

Dabei sind wir auf unsere Beobachtungen, Interpretationen und Hypothesen angewiesen.

Rahmenbedingungen im Überblick:

Ebenen	Individuelle Rahmenbedingungen fürs Lernen – als Ressource oder Hindernis	Qualitätsmerkmale	
Personelle Interaktion Soziale Emotionen	Akzeptanz und Kontext Schüler/in prüft und bewertet: Kann ich die Lehrperson ernst nehmen? Stimmen Raum und Zeit? Ist es mir wohl in der Gruppe?	Akzeptanz Reflexion Lernklima	Klarheit und Struktur betrifft alle Ebenen
Individuelle Ressourcen und Zugänge	Lernvoraussetzungen und Heterogenität Jedes Individuum hat eine spezifische Ausprägung (Begabung/Behinderung) bezüglich: – Gedächtnisleistung – Lernbegabung, Lernstil – Aufmerksamkeits-Regelung – fam./soz. Hintergrund In jeder Klasse gibt es Häufungen spezifischer Begabungen/Behinderungen	Angemessener Methodeneinsatz Individuelle Förderung	
Individuelle Ressourcen und Zugänge	Motivation und Lernbereitschaft Für die Lernenden stellen sich immer wieder Fragen wie: Ist die Lernsituation attraktiv, lohnt sich die Anstrengung? Kann ich das? Ist es spannend? Kann ich die Zeit produktiv nutzen? (= Selbstwirksamkeit) Die Lernenden sollten auf mittlerem Niveau positiv gestresst sein. Kein Stress bedeutet Langeweile, hoher Stress erzeugt Angst.	Attraktivität (des Unterrichts) Effizienz (effektive Lernzeit) Belohnung (durch Erfolg)	
Interesse für den Inhalt	Vorwissen und Gedächtnis Kann die lernende Person den Lerninhalt mit ihrem Vorwissen verknüpfen? Für die Nachhaltigkeit ist die Verknüpfung (Anwendung, Transfer) mit anderen Inhalten und insbesondere der Lebenswelt entscheidend.	Relevanz Anschluss (ans Vorwissen) Anwendung (Transfer)	

Quellen: Gerhard Roth (2004), Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?, in Herrmann, Neurodidaktik (2006), S. 49–59.

Zu Qualitätsmerkmalen: Helmke (2004); Meyer (2003)

«Diagnose» erstellen

Anliegen

Die Lehrperson versetzt sich in die Lernenden und versucht für diese die Fragen zu beantworten. Für den Einstieg empfiehlt es sich, nur eine kleine Gruppe Lernender in den Blick zu nehmen.

Beobachtungsauftrag

Was soll beobachtet werden, um einen Teil der hypothetischen Diagnose zu bestätigen bzw. zu widerlegen?

Rahmenbedingungen	Meine Vermutungen als Lehrperson	Beurteilung unproblematisch = 0 sehr problematisch = 3
<p>Akzeptanz und Kontext Wie akzeptieren Lernende die Lehrperson? Wie fühlen sich die Lernenden in der Klasse? Wie ist die Gruppendynamik? Wie werden Störungen angegangen? Q-Merkmale: Akzeptanz, Reflexion, Lernklima</p>		
<p>Lernvoraussetzungen, Heterogenität Werden die Lernenden bezüglich Gedächtnisleistung und Lernbegabung adäquat gefordert? Sind die Lernenden über- bzw. unterfordert? Können sie Aufmerksamkeit und Konzentration aufrechterhalten? Q-Merkmale: Methodeneinsatz, Förderung</p>		
<p>Motivation, Lernbereitschaft Zeigen die Lernenden Neugier und Bereitschaft für das Unterrichtsgeschehen oder eher Langeweile? Wie reagieren die Lernenden auf Belohnung oder Mahnungen? Wie hoch ist der zeitliche Anteil effektiver Lernphasen in einer Lektion? Q-Merkmale: Attraktivität, Effizienz, Belohnung</p>		
<p>Vorwissen und Gedächtnis Empfinden die Lernenden den Inhalt als für sie bedeutend? Entspricht der Unterrichtsinhalt bzw. dessen Präsentation dem Vorwissen der Lernenden? Können sie die neuen Inhalte mit ihren Erfahrungen verknüpfen? Q-Merkmale: Relevanz, Anschluss, Anwendung</p>		
<p>Klarheit und Struktur Wissen die Lernenden jederzeit, was zu tun ist? Was von ihnen erwartet wird? Welche Ziele der Unterricht verfolgt? Wo sie Hilfe holen können? Q-Merkmale: Klarheit und Struktur</p>		

Beobachtungsfallen

Anliegen

Unsere Wahrnehmung ist subjektiv, immer wieder tapen wir in «Beobachtungsfallen». Die unten aufgeführten Fallen sind nicht immer trennscharf. Wenn man sie kennt, kann man sie vielleicht umgehen, zumindest aber ihren Einfluss relativieren.

Anleitung

Beim Durcharbeiten der folgenden Liste für jede Falle ein Beispiel suchen und die Fallen markieren, in die man selber häufig tappt. Die Liste kann auch für die Reflexion eines Besuchs und die Vorbereitung des Feedbackgesprächs genutzt werden.

Selektive Wahrnehmung

Ob ich etwas wahrnehme oder nicht, wird durch meine Interessen, Alltagstheorien, Neigungen usw. bestimmt.

Identifikation

Ungenügende Rollendistanz: Ich versetze mich unbewusst in die beobachtete Person und fühle, denke und handle wie sie.

Oder: Ich empfinde die beobachtete Person als Konkurrentin und bin deshalb geneigt, ihr Handeln abzuwerten.

Übertragung

Ich übertrage ein positives oder negatives gefühlsmässiges Verhältnis zu einem nahen Menschen (Mutter, Vater, Partner) auf die beobachtete Person.

Projektion

Ich schreibe der beobachteten Person eigene Mängel oder Bedürfnisse zu.

Attribution

Ich schreibe der beobachteten Person mir sinnvoll erscheinende Eigenschaften zu, obwohl ich diese nicht beobachtet habe.

Stereotypisierung

Meine Vorurteile gegenüber bestimmten Gruppen (Schicht, Rasse, Geschlecht) übertrage ich auf die beobachtete Person.

Halo-Effekt

Eine Beobachtung, die ich gemacht habe, bekommt ein so starkes Gewicht, dass sie alle anderen Beobachtungen beeinflusst.

Pygmalion-Effekt

Meine Erwartungen bezüglich des beobachteten Verhaltens eines Menschen wollen erfüllt sein, deshalb sehe ich alles in rosa Farben.

Oder: Werden die – vielleicht zu hohen – Erwartungen nicht erfüllt, taucht die Enttäuschung alles ins graue Licht des Ungenügens.

Primacy-Effekt

Mein erster Eindruck prägt meine weiteren Beobachtungen.

Reihungs-Effekt

Mehrere ähnliche Beobachtungen hintereinander prägen meine weiteren Beobachtungen.

Beobachtungsaspekte

Anliegen

Eine Lehrperson lädt eine Kollegin oder einen Kollegen zu sich ins Klassenzimmer ein, um den Unterricht beobachten zu lassen. Sie überlegt sich, was genau sie beobachten haben möchte.

Soll sie die Kollegin oder den Kollegen einladen, eine offene Beobachtung durchzuführen, bei der möglichst viele Aspekte des Unterrichts wahrgenommen und festgehalten werden, oder soll sie eine auftragsbezogene Beobachtung wünschen, bei der sich die Beobachterin oder der Beobachter auf wenige ausgewählte Aspekte des Unterrichtsgeschehens beschränkt?

Anleitung

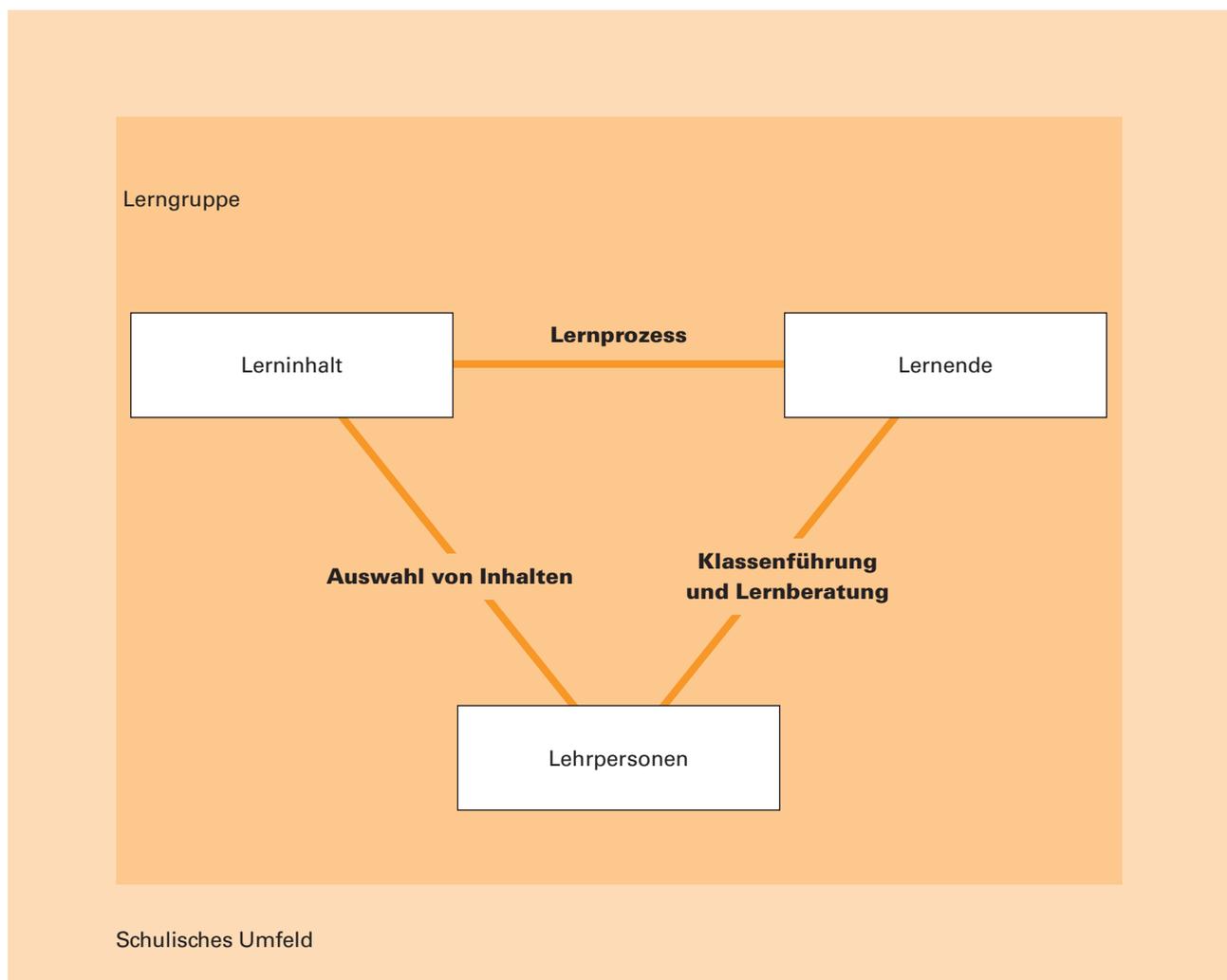
Wenn sich die Lehrperson für eine auftragsbezogene Beobachtung entscheidet, kann das folgende Werkzeug helfen, einen zentralen Aspekt zu finden.

Die Beobachterin oder der Beobachter kann den Fokus entweder auf den Lerninhalt, auf die Lernenden oder auf die Lehrpersonen richten.

Diese drei Aspekte bilden die Eckpunkte des so genannten didaktischen Dreiecks.

Die Beobachterin oder der Beobachter kann aber auch die Beziehungen zwischen diesen drei Eckpunkten betrachten, nämlich den Lernprozess, die Klassenführung und Lernberatung oder die Auswahl von Inhalten und Zielen.

Überdies kann die Beobachterin oder der Beobachter die Lerngruppe oder das schulische Umfeld des Unterrichts in den Blick nehmen und zum Beispiel die Bedingungen beobachten.



Beobachtungsaspekte	Beobachtungshilfen
Lerninhalt – Sachliche Richtigkeit des Inhaltes – Interesse der Schülerinnen und Schüler am Lerninhalt	– Stichwortprotokoll – Abschrift der Tafelskizzen und Hellraumprojektorfolien – Schätzsкала zum Interesse – Schülerbefragung
Lernende – Lernaktivitäten – Aufmerksamkeit – Konzentration	– Zeitdiagramm – Strichlisten – Minutenprotokoll – Schätzsкаlen – Beobachtungsprotokoll
Lehrpersonen – Sprache, Vokabular, Tonfolge – Aussprache, Mundart, Verständlichkeit – Auftreten der Lehrperson Lernprozess – Lerneinstieg und Lernabschluss – Mediale Unterstützung des Lernprozesses	– Tonbandprotokoll – Schätzsкаlen – Standorterhebung – Adjektivsammlung – Videoprotokoll – Fotos
Klassenführung und Lernberatung – Überblick der Lehrperson über das Klassengeschehen – Wahrnehmung der Lehrperson von einzelnen Lernenden – Lenkung des Unterrichtes durch Anweisungen – Aufträge und Regeln	– Strichlisten – Standorterhebung – Protokollieren der Anweisungen – Aufträge und Regeln sowie der Reaktionen der Lernenden mit Zeitangaben
Auswahl von Inhalten und Zielen – Zielsetzung des Unterrichtes – Lernzieldimensionen – Anspruchsniveau der Ziele – Unter- bzw. Überforderung – Stufenangepasstheit	– Formulierung der Lernziele protokollieren – Einschätzbogen – Schülerbefragungen
Lerngruppe – Kommunikation unter den Lernenden – Machtverteilung in einer Lerngruppe	– Interaktionsdiagramm – Klassenspiegel mit Pfeilen – Kriterienkatalog
Lerngruppe Sinnvoll und bewusst gestaltete Lernumgebung – Schulzimmer: Form, Ausrüstung, Raumgestaltung, Licht und Luft – Schulhaus und Schulareal: Lage, Gestaltung, Grösse, Atmosphäre, Immissionen	– Zeichnungen – Skizzen – Geräteinventar – Video – Pläne – Schülerbefragung

Protokollhilfe

Anliegen

Ein Beobachtungsauftrag ist so formuliert, dass eng gerasterte Beobachtungshilfen keine Unterstützung sind, oder es wurde um eine offene Beobachtung ohne Beobachtungsauftrag gebeten.

Anleitung

Die Beobachterin oder der Beobachter protokolliert während einer gewissen Zeit möglichst viele Ereignisse, die er oder sie während des Unterrichts wahrnimmt. Die Protokollnotizen können fortlaufend auf Papier festgehalten oder in Form einer Mind-Map dargestellt werden. Manchmal wird die Interpretation erleichtert, wenn eine Protokollhilfe die Beobachtungen strukturiert. Folgende zwei Möglichkeiten haben sich bewährt:

Möglichkeit 1:

Zeit	Das nehme ich wahr	Das fühle ich	Das denke ich

Möglichkeit 2:

Zeit	Beobachtungen zu Lerninhalt und Lernprozess	Beobachtungen zu Lernenden	Beobachtungen zu Lehrperson(en)	Fragen und Interpretationen

Interaktionsverhalten der Lehrperson beobachten

Anliegen

Lehrpersonen wollen erfahren, mit wem sie während einer bestimmten Unterrichtssequenz auf welche Weise interagieren.

Anleitung

Die Beobachterin oder der Beobachter hält jede Äußerung der Lehrperson mit einem Strich in der zutreffenden Rubrik fest.

Zudem können die Äußerungen nach Adressaten unterschieden werden, zum Beispiel nach Knaben/Mädchen/Klasse oder sogar nach den Namen aller einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Lehrperson	zu Mädchen	zu Knaben	zur Klasse
lobt Verhalten			
ermutigt			
scherzt			
stimmt zu, bejaht, bestätigt			
wiederholt Schüler/innen-Äußerung			
tröstet			
zeigt Verständnis			
unterstützt eigene Gedanken des Kindes			
nimmt Impuls auf und stellt weiterführende Frage			
ruft auf			
hilft nach			
schlägt etwas vor			
äußert eigene Meinung, kommentiert			
fasst zusammen			
fordert Information			
erfragt die Meinung			
zweifelt			
unterbricht, korrigiert, tadelt Leistung			
tadelt Verhalten			
pocht auf Richtlinien und Regeln			
verneint, weist zurück, unterbricht			
verteidigt sich			
weist zurecht, greift an			
berührt			

Lerntätigkeiten beobachten

Anliegen

Die Güte von Unterricht zeigt sich oft daran, was Schülerinnen und Schüler während einer Lektion tun.

Anleitung

Die Lernpartner erstellen eine auf den zu beobachtenden Unterricht abgestimmte Liste von Schüler- und Schülerinnentätigkeiten.

Mögliche Kategorisierung von Lerntätigkeiten:

- Aufnehmen und Verarbeiten von Wissen und Können
- Etwas nachahmen
- Repetieren und Üben
- Anwenden und Wiedergeben von Wissen und Können
- Denken und Problemlösen
- Selbständiger Aufbau von Wissen und Können
- Etwas selbständig entdecken
- Zusammenarbeiten
- Über das Lernen nachdenken
- Ausdrücken und Darstellen

Die Beobachterin oder der Beobachter hält die Lerntätigkeit einer ausgewählten Schülerin, eines ausgewählten Schülers alle zwei Minuten mit einem Kreuz in der zutreffenden Zeile fest.
Es können auch gleichzeitig mehrere solche Protokollbögen parallel, zum Beispiel um eine Minute verschoben, geführt werden.

Beispiel für den Geschichtsunterricht zu den Lerntätigkeiten «Aufnehmen und Verarbeiten»:

Zeit in Minuten	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30	32	34	36	38	40	42	44	46	48	50	
Verlaufsprotokoll																										
Einer Erzählung zuhören																										
Einer Erklärung zuhören																										
Einen Sachtext lesen																										
Ein Bild betrachten																										
Am Zeitenstrahl arbeiten																										
Einen Film anschauen																										
Ein Museum besuchen																										
Eine Exkursion machen																										
Ein Lied singen																										
Ein Musikstück hören																										

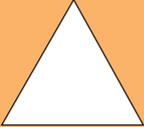
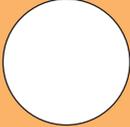
Kommunikationsmodell nach Schulz von Thun

Anliegen

Kommunizieren ist eine vielschichtige Angelegenheit. Das Modell mit den vier Seiten einer Nachricht ist in diesem komplexen Geschehen eine Orientierungshilfe.

Anleitung

Kritisch durchlesen und mit eigenen Kommunikationserfahrungen vergleichen.

Senderin	Nachricht		Empfänger
	Sachinhalt	Appell	
	Selbstoffenbarung	Beziehung	

Senderin	Empfänger
Die Senderin teilt mit dem Sachinhalt Informationen über Dinge und Vorgänge mit.	Der Empfänger versucht mit dem Sach-Ohr den sachlichen Informationsgehalt zu verstehen.
Die Senderin gibt mit der Selbstoffenbarung etwas über sich bekannt, darüber, wie sie sich sieht und fühlt.	Mit dem Selbstoffenbarungs-Ohr diagnostiziert er: Was ist bei der Senderin los, welche Gefühle und Motive will sie mitteilen?
Mit dem Beziehungshinweis gibt die Senderin zu erkennen, wie sie zum Empfänger steht und wie sie die Beziehung zu ihm empfindet.	Mit dem Beziehungs-Ohr nimmt der Empfänger auf, was die Senderin von ihm zu halten scheint.
Mit dem Appell will die Senderin Einfluss nehmen, wie der Empfänger denken, fühlen und handeln soll.	Mit dem Appell-Ohr vernimmt der Empfänger offene und verdeckte Aufforderungen der Senderin.
Was ist mein Anliegen? Wie sage ich es?	Auf welchem Ohr bin ich eher schwerhörig? Auf welchem Ohr höre ich besonders gut?

Das Kommunikationsmodell an einem Beispiel:

Senderin	Habt ihr die Kaninchen gefüttert?			Empfänger
	Kaninchen brauchen Futter.	Sachinhalt	Kaninchen brauchen Futter.	
	Mir ist es wichtig, dass die Kaninchen rechtzeitig gefüttert werden.	Selbstoffenbarung	Du bist ein Pedant.	
	Es ärgert mich, dass ich euch immer daran erinnern muss.	Beziehung	Schon wieder ein Vorwurf von dir!	
	Die Kaninchen müssen jetzt gefüttert werden.	Appell	Ich geh ja schon!	

Kommunikationsschwierigkeiten verstehen

Anliegen

Eine Lehrperson hat mit einem Schüler oder einer Schülerin einen unbefriedigenden Wortwechsel erlebt. Sie möchte mit Hilfe des Kommunikationsmodells nach Schulz von Thun (siehe Seite 36) verstehen, warum die Kommunikation nicht geglückt ist.

Anleitung

1. Die ratsuchende Lehrperson beschreibt die Situation und den Wortwechsel.
2. Sie bestimmt, welche Passage – Aussage der Lehrperson und/oder Aussage des Schülers, der Schülerin – mit Hilfe des Kommunikationsmodells analysiert werden soll.
3. Jede Person analysiert selbständig die Aussagen nach dem unten stehenden Schema.
4. Die Ergebnisse werden miteinander verglichen und besprochen.
5. Hypothesen für den unbefriedigenden Gesprächsverlauf werden erarbeitet und mögliche Konsequenzen diskutiert.
6. Die ratsuchende Lehrperson bestimmt für sich ein Ziel.
7. Gemeinsamer Arbeitsrückblick.

Wortlaut der Nachricht:

Senderin	vier Seiten	Empfänger
	Sachinhalt	
	Selbstoffenbarung	
	Beziehung	
	Appell	

Feedbackregeln

Anliegen

Lehrpersonen klären, wie sie es in ihrer Lernpartnerschaft mit dem Feedback halten wollen.

Sich und die andern wertschätzen

Die Grundhaltung beim Feedback ist eine realistische Einstellung zu sich und den andern.

Rückmeldungen zum Verhalten sind ein Angebot, mehr darüber zu erfahren, wie andere einen wahrnehmen. Sie sind weder objektive Wahrheiten noch Werturteile und sie betreffen nicht den Kern der Persönlichkeit, sondern deren Erscheinungsbild.

Beschreiben, nicht bewerten

Die Person, die Rückmeldungen gibt, beschreibt ihre Wahrnehmungen und Beobachtungen – also das – was ihr am Verhalten der andern Person aufgefallen ist und sie teilt mit, was das in ihr an Gefühlen, Überlegungen und Fragen bewirkt.

Sie wertet und moralisiert nicht und macht keine Vorwürfe. Ist eine Wertung unvermeidbar, wird sie als solche deklariert.

Konkrete Rückmeldungen geben

Rückmeldungen beziehen sich auf konkretes positives oder kritisches Verhalten.

Pauschalaussagen und abstrakte Betrachtungen sind nicht hilfreich. Fällt trotzdem ein Pauschalurteil, fragt der Feedbackempfänger nach dem konkreten Anlass.

Für sich selber sprechen

Wer Feedback gibt, spricht das Gegenüber direkt und persönlich an. Alle beziehen sich auf die eigenen Erfahrungen und Empfindungen. Kurz: Ich-Botschaften senden und nicht die «man»-Form benützen.

Keine Ratschläge erteilen

Die Feedback empfangende Person soll stets die Möglichkeit haben, eigene Wege und Problemlösungen zu finden. Ratschläge haben erst in der Beratungsrunde nach dem Feedback Platz – und nur dann, wenn sie ausdrücklich gewünscht werden.

Störungen ansprechen

Wer sich verletzt oder durch die Situation verunsichert fühlt, teilt dies sofort mit, damit darüber gesprochen werden kann.

Verantwortung für sich selber übernehmen

Rückmeldungen sind keine Verdikte und keine Verpflichtungen, sondern Angebote zur Selbstüberprüfung.

Die Person, die das Feedback entgegennimmt, hört zu und entscheidet selbst, was sie mit dem Feedback machen will, was sie bei sich oder in der Beziehung zur andern Person verändern will und was nicht.

Personenzentrierte Kommunikation

Anliegen

Eine Lehrperson oder eine Lernpartnerschaft will Kommunikationselemente kennen lernen, die personenzentrierte Gespräche fördern.

Anleitung

Die folgende Liste kann als Anregung in einem Beratungsgespräch oder als Reflexionsinstrument genutzt werden.

Zum Beispiel: Eine der Formen bewusst im Gespräch anwenden (Üben von offenen und geschlossenen Fragen). In der Reflexion jene Formen suchen, die für die besuchte Person besonders hilfreich waren.

Ich-Botschaften senden

Du-Botschaften sind oft aggressiv und schuldzuweisend. Ich-Botschaften tragen dazu bei, Verantwortung zu übernehmen, Spannungen aufzufangen und nach Lösungen zu suchen.

Vollständige Ich-Botschaften bestehen aus vier Teilen:

- «Ich bin enttäuscht, wütend, traurig»
das Gefühl benennen
- «wenn du...»
den Auslöser benennen
- «sodass...»
die Wirkung beschreiben
- «und ich möchte...»
die Erwartung formulieren

Beispiele:

«Ich ärgere mich, wenn du mir immer wieder das Wort abschnidest. So ziehe ich mich dann zurück, sage nichts mehr und wir kommen nicht weiter.» «Ich möchte, dass wir das miteinander anders machen.» Verkürzte Ich-Botschaften enthalten den Gefühlsteil und den Auslöser.

Spiegeln

«Spiegeln» oder «paraphrasieren» bedeutet, mit den eigenen Worten kurz wiederzugeben, was der oder die andere an Fakten und Gefühlen geäußert hat. «Spiegeln» ist eine Form des Zuhörens. Es dient der Überprüfung, ob alles richtig verstanden wurde.

Regeln:

Du-Formulierungen benutzen: «Du meinst, wir hätten deine Vorschläge nie wirklich ernst genommen».

Nicht bewerten: «Das hat dich verletzt».

Nicht: «Das wäre mir in deiner Situation sicher auch so gegangen».

Gerafft spiegeln. Halte dich kürzer als dein Gegenüber.

Aktiv zuhören

- Aktiv zuhören bedeutet, sich in eine andere Person hineinzuversetzen und zu verstehen, was sie fühlt und zum Ausdruck bringen möchte.
- Die zuhörende Person sendet keine eigene Botschaft, kein Urteil, keine Meinung, keinen Rat, kein Argument.
- Über das reine Spiegeln hinaus werden beim aktiven Zuhören auch die hinter den Fakten versteckten und nicht direkt ausgesprochenen Gefühle «entschlüsselt» und verbalisiert.
- Beim aktiven Zuhören muss die gehörte Meinung nicht geteilt werden.
Es geht lediglich darum, die andere Person möglichst ganzheitlich zu verstehen, ihr dieses Verständnis durch die Rückmeldung anzubieten und es ihr so zu ermöglichen, sich selber besser zu verstehen.

Beispiele:

«Als ich gestern ins Lehrerzimmer kam, hat mich niemand gegrüßt, nur ich sagte: Hoi zäme!
Wir sind wirklich ein eigenartiges Kollegium, ich frag mich manchmal schon, wo ich eigentlich bin.»
«Du fühlst dich im Kollegium manchmal etwas allein, fremd und möchtest, dass ihr sorgfältiger miteinander umgeht, dir ist nicht immer wohl in eurem Team.»

Drastifizierend zuhören

Drastifizierendes Zuhören ist eine Form des aktiven Zuhörens. Die zuhörende Person verstärkt zaghaft Ausgedrücktes.

Beispiele:

«Es stört mich manchmal schon ein bisschen, wenn sie die Arbeiten nicht macht, die wir vereinbart haben.»
Drastifizierendes Zuhören: «Wenn sie die Arbeiten nicht macht, macht dich das richtig wütend.»

Fragen

Es gibt offene und geschlossene Fragen:

- Geschlossene Fragen verlangen nach eindeutigen und kurzen Antworten, zielen in eine bestimmte Richtung, wirken eher einengend.
- Offene Fragen legen nicht fest. Sie regen dazu an, eine Aussage oder Befindlichkeit zu verdeutlichen und können eine Reaktion auslösen.

Beispiele:

«Was geht in dir vor, wenn du das hörst?»
«Kannst du noch mehr darüber erzählen?»

Echo-Antworten geben

Ein Wort oder ein Satz einer Aussage wird wiederholt, um die Aufmerksamkeit auf das zu richten, was noch unklar ist.

Beispiele:

«Da fragen sie uns zuerst nach unserer Meinung und dann bringen sie diesen unmöglichen Vorschlag.»

Echo: «Unmögliches!»

«Eigentlich arbeiten wir ja gut zusammen.»

Echo: «Eigentlich!»

Umformulieren

Feindselig formulierte Aussagen führen zu Verteidigung oder Gegenangriff.

Provozierende oder verletzende Äußerungen können in eine annehmbare Sprache umformuliert werden.

Beispiele:

«Ich wäre zu Zugeständnissen bereit, wenn er nicht so stur auf diesem Punkt beharren würde.»

«Du wärst zu Zugeständnissen bereit, wenn er in diesem Punkt mit sich reden liesse.»

Ins Blaue hinein vermuten

Wenn vage und indirekte Aussagen nicht konkretisiert werden können, vermag eine Vermutung ins Blaue hinein weiterhelfen.

Beispiele:

«Gewisse Verhaltensweisen von ihm gehen mir gegen den Strich.»

Vermutung: «Du magst es nicht, wenn er dir immer widerspricht.»

Reaktion: «Nein, das ist es nicht, aber wenn er...»

Zusammenfassen

Mit Zusammenfassungen wird das Gespräch geordnet, eine Phase abgeschlossen, der Blick auf ein neues Thema gelenkt, Unwichtiges aussortiert, das Wichtige auf den Punkt gebracht.

Nonverbale Hinweise aufnehmen

Mimik und Gestik sprechen immer mit. Sie entziehen sich der bewussten Kontrolle. Ein Seufzer, ein Lachen, knetende Finger sind wichtige Hinweise.

Werden solche Äußerungen angesprochen, darf dies nicht interpretierend oder blossstellend geschehen. Die Haltung ist: Lass uns gemeinsam herausfinden, was das für dich zur Klärung beitragen kann.

Beispiele:

«Wenn dein Seufzer sprechen könnte, was würde er jetzt sagen?»

«Was könnte das sein, was du mit deinen Händen so bearbeitest?»

Standortbestimmung

Anliegen

Eine Lernpartnerschaft will ihre Unterrichtsbeobachtung und die Rückmeldung auswerten und besprechen.

Anleitung

Jede Person füllt die folgenden Raster allein aus. Die Ergebnisse werden einander vorgestellt und diskutiert. Für die Weiterarbeit werden Konsequenzen vereinbart.

Vorbereitung:

Merkmal	trifft zu	trifft nicht zu
Wir nahmen uns Zeit für ein Vorgespräch.		
Das Vorgespräch fand zwischen Tür und Angel statt.		
Das Vorgespräch hat sich als nützlich erwiesen.		
Wir haben kein Vorgespräch geführt und ich habe es im Nachhinein auch nicht vermisst.		
Ich habe meinen Beobachtungsauftrag schriftlich bekommen.		
Ich habe die Art der Notizen auf den Beobachtungsauftrag abgestimmt.		
Wir haben die Schülerinnen und Schüler ausreichend über den Unterrichtsbesuch informiert.		
Wir haben den Ablauf des Rückmeldungsgesprächs klar festgelegt.		
Wir haben unsere Gefühle zum Unterrichtsbesuch ausgetauscht.		

Beobachtungsauftrag für die beobachtende Person:

Merkmal	trifft zu	trifft nicht zu
Der Beobachtungsauftrag war erfüllbar.		
Ich konnte Beobachtungen und Interpretationen gut trennen.		
Ich konnte mich gut auf den Beobachtungsauftrag konzentrieren.		

Beobachtungsauftrag für die ratsuchende Person:

Merkmal	trifft zu	trifft nicht zu
Der Beobachtungsauftrag formulierte mein Problem/meine Fragestellung.		
Die Beobachtungen und Interpretationen führten zu einer Klärung meiner Fragestellung.		

So habe ich das Rückmeldungsgespräch als beobachtete Person erlebt:

Merkmal	trifft zu	trifft nicht zu
Ich konnte den Gesprächsverlauf (mit)bestimmen.		
Ich wurde in eine Ecke gedrängt.		
Ich habe Verständnis erfahren.		
Ich erlebte Abwertung.		
Mein Blickwinkel wurde erweitert.		
Ich habe nichts Neues erfahren.		
Schwierigkeiten oder Entwicklungsmöglichkeiten wurden aufgedeckt.		
Kritische Punkte wurden höflich umschiff.		
Ich fühlte mich mit den Fragen und Schwierigkeiten allein gelassen.		
Ich wurde beim Entwickeln von Zielen und Lösungen unterstützt.		
Die Rückmeldung hat zu konkreten Auswirkungen geführt.		
Wir haben die Vereinbarungen für das Rückmeldungsgespräch eingehalten.		

So habe ich das Rückmeldungsgespräch als rückmeldende Person erlebt:

Merkmal	trifft zu	trifft nicht zu
Ich hatte für die Rückmeldung genügend Material. Es gelang mir weitgehend, Beobachtungen und Interpretationen zu trennen.		
Ich spürte Druck, etwas Wichtiges sagen zu müssen. Ich wusste nicht, ob ich auch Ratschläge erteilen sollte. Ich hatte Angst zu verletzen.		
Es war gut, dass die Rückmeldung unmittelbar nach der Beobachtung stattfand.		
Ich hätte mich auf die Rückmeldung lieber vorbereitet. Ich erlebte mein Gegenüber als offen.		
Ich stiess auf Widerstand.		
Durch die dritte Person, die die Rückmeldung beobachtete, fühlte ich mich gehemmt.		
Die Rückmeldung der dritten Person hat mir etwas gebracht.		

Rückmeldung einer Drittperson

Anliegen

Eine Lernpartnerschaft will sich vertieft mit der Qualität ihres Rückmeldungsgesprächs nach einem Unterrichtsbesuch auseinander setzen.

Die beiden laden dazu einen Kollegen oder eine Kollegin ein mit dem Auftrag, ihr Rückmeldungsgespräch zu beobachten und dann ein Feedback zu geben.

Anleitung

Die Drittperson beobachtet das Rückmeldungsgespräch. Sie kann dazu den Beobachtungsraster benutzen. Die Drittperson gibt nach dem Rückmeldungsgespräch ein Feedback.

Die Beteiligten besprechen das Feedback.

So habe ich das Rückmeldungsgespräch als beobachtete Person erlebt:

Merkmal	trifft nicht zu	trifft zu	Beispiel
beschreibend			
interpretierend, wertend			
konkret			
allgemein, abstrakt			
wesentlich / klar			
weitschweifig / kompliziert			

So nimmt die Lehrperson, die beobachtet wurde, die Rückmeldung entgegen:

Merkmal	trifft nicht zu	trifft zu	Beispiel
eingreifend			
verstehend / nachfragend			
erklärend / verteidigend			
prüfend			
zuhörend			

So tauschen sich die Beteiligten über die Rückmeldung aus:

Merkmal	trifft nicht zu	trifft zu	Beispiel
abwertend			
konfrontativ			
beschönigend			
wertschätzend			
gemeinsam suchend			
beweisend / überredend			

Vereinbarung mit sich selber

Anliegen

Eine Lehrperson will für sich nach einem Rückmeldungsgespräch ein erreichbares Ziel festlegen und sich bei der Arbeit daran vom Lernpartner oder von der Lernpartnerin unterstützen lassen.

Anleitung

Die Lehrperson beantwortet für sich schriftlich die unten stehenden sechs Fragen. Die Lehrperson teilt der Lernpartnerin oder dem Lernpartner ihre Antworten zu den sechs Fragen mit.

Die zuhörende Person achtet darauf, ob die Antworten verständlich und genügend konkret sind. Wenn nicht, wird durch Nachfragen eine präzisere Antwort erarbeitet. Dabei sollen die Antworten inhaltlich nicht kommentiert werden, ausser die Lehrperson fordere dazu auf.

Die Lehrperson teilt mit, wann sie den Lernpartner oder die Lernpartnerin über den Verlauf ihrer Arbeit am Ziel informieren wird.

1. Was will ich entwickeln, verändern?
Nur ein Ziel anführen. Bei mehreren Zielen muss die Fragerunde mehrfach durchgespielt werden.
2. Woran sehe ich, dass ich dieses Ziel erreicht habe?
3. Was will ich bis wann tun, um dieses Ziel zu erreichen?
4. Wer oder was könnte mich daran hindern?
5. Wer oder was könnte mich dabei unterstützen?
6. Will ich das unter 1. formulierte Ziel jetzt noch erreichen oder will ich es verändern?

Hindernisse bearbeiten

Anliegen

Eine Lehrperson kann ihren Unterricht nicht wie geplant durchführen. Sie kennt das Hindernis, weiss aber nicht, wie mit ihm umgehen, oder sie kennt das Hindernis noch nicht.

Anleitung

1. Die Rat suchende Lehrperson beschreibt die Situation.
2. Alle phantasieren, welches die Hindernisse sein könnten. Eine Liste wird erstellt.
3. Die Rat suchende Lehrperson kommentiert die Liste und entscheidet sich, welches Hindernis sie weiterbearbeiten möchte.
4. Den unten stehenden Raster auf ein Plakat übertragen und das ausgewählte Hindernis eintragen.
5. Über mögliche Ursachen diskutieren, die zu diesem Hindernis führen könnten, und die Stichwörter ins zweite Feld eintragen.
6. Die Rat suchende Lehrperson kommentiert die Stichwörter und bezeichnet eine bis maximal drei mögliche Ursachen, die ihr besonders wichtig erscheinen.
7. Die Meinungen darüber austauschen, welche Wirkungen diese Ursachen haben, und die Stichwörter im Feld 3 notieren.
8. Mögliche Lösungsansätze für die im Feld 2 bezeichneten Ursachen suchen und mit Stichwörtern in Feld 4 auflisten.
9. Die Rat suchende Lehrperson kommentiert die Liste und bezeichnet einen oder mehrere mögliche Lösungsansätze, die sich aus ihrer Sicht zu konkretisieren lohnen.
10. Im Gespräch werden die gewählten Lösungsmöglichkeiten konkretisiert.
11. Die Rat suchende Lehrperson gibt bekannt, was sie wie und bis wann zu tun gedenkt.
12. Einen Termin für die Rückmeldung der Rat suchenden Lehrperson vereinbaren.
13. Einen Arbeitsrückblick machen.

1. Das Hindernis:	2. Mögliche Ursachen:
3. Mögliche Wirkungen:	4. Lösungsansätze:

Anleitung zur Intervention

Anliegen

Eine Gruppe von Lehrpersonen trifft sich regelmässig und bespricht miteinander schwierige Situationen des Schulalltags. Durch Selbsthilfe (ohne Supervisorin) werden Alltagssituationen besser verstanden und der Handlungsspielraum wird erweitert.

Anleitung

Eine Lehrperson leitet die Besprechung nach folgendem Ablauf:

1 Rückblick

Die Personen, deren Thema an der letzten Sitzung bearbeitet wurde, erzählen kurz über die in der Zwischenzeit gemachten Erfahrungen.

2 Themen sammeln

Jede Person berichtet in wenigen Sätzen über eine Situation aus ihrem Unterrichts- oder Schulalltag und notiert dazu für alle sichtbar ein Stichwort.

3 Sich auf ein Thema einigen

Die Gruppe entscheidet, welches Thema sie heute bearbeiten will. Entscheidungshilfen: Grad der Betroffenheit, Aktualität, Interesse.

4 Die ausgewählte Situation schildern

Die betroffene Person schildert konkret und erlebnisnah die Situation. Sie kann zur Veranschaulichung Hilfsmittel beiziehen.

Die andern hören zu. Sie richten ihre Aufmerksamkeit auf die erzählende Person, auf den Inhalt und auf die eigenen Gefühle, Bilder und Gedanken.

5 Sach- und Verständnisfragen stellen

Die Gruppe erfragt Fakten, die noch fehlen. Keine Interpretation und Diskussion.

6 Die Situation ausbreiten

Die betroffene Person hört zu. Die andern äussern ihre Gefühle, Bilder, Erfahrungen, Gedanken und sie diskutieren Zusammenhänge, Ursachen, Wirkungen. Eventuell visualisieren.

7 Die Situation einschränken und vertiefen

Die betroffene Person kommentiert das Gehörte aus ihrer Warte. Sie betont, was sie jetzt besonders beschäftigt und in welche Richtung sie das Thema vertiefen möchte. Alle diskutieren den Fall gemeinsam in diese Richtung weiter.

8 Lösungsmöglichkeiten zusammentragen

Die betroffene Person hört zu. Die andern schlagen Lösungsmöglichkeiten vor und halten sie je mit einem Stichwort fest.

9 Die Lösungsmöglichkeiten prüfen

Die betroffene Person kommentiert die Lösungsmöglichkeiten. Sie klärt, was für sie warum (un)brauchbar, neu, überraschend und bedenkenswert ist.

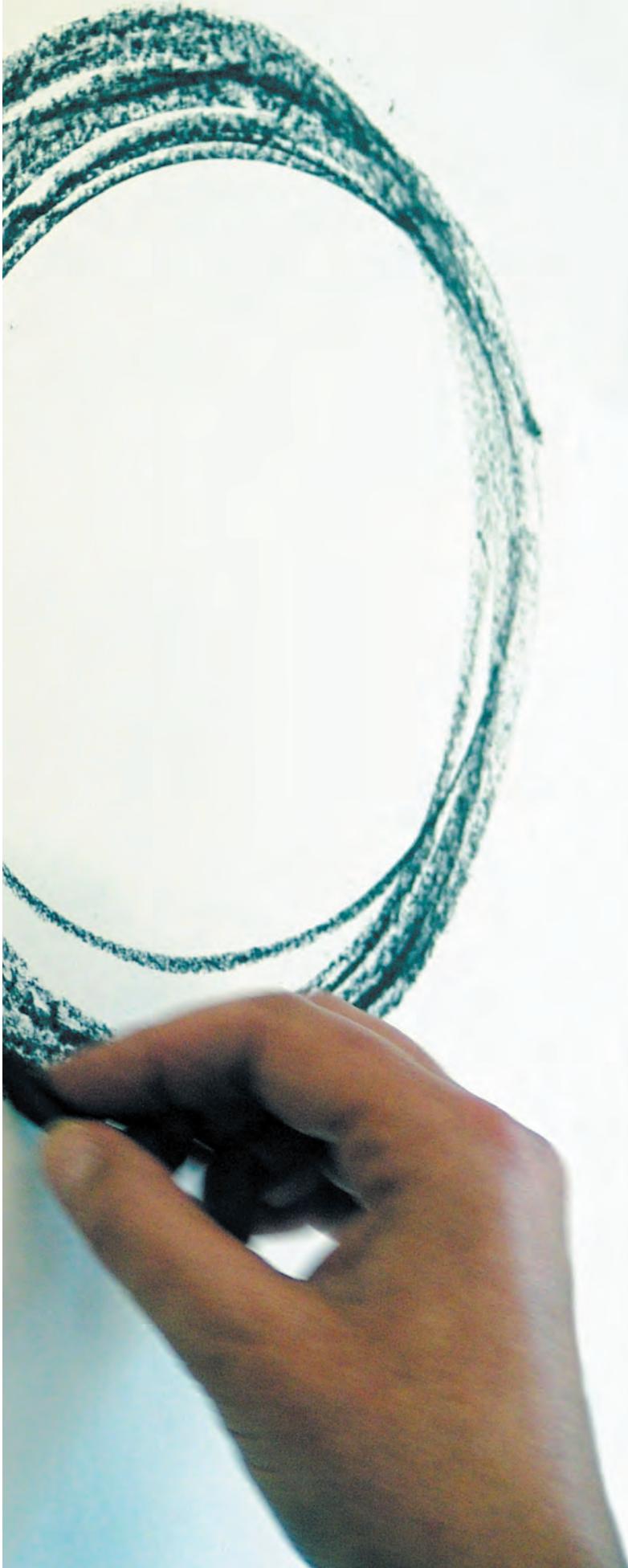
10 Die nächsten Schritte planen

Die betroffene Person entscheidet für sich die nächsten Schritte und bespricht mit den andern: Was? Wer? Wie? Wann? Wo?

11 Gemeinsam abschliessen

In einem Blitzlicht nehmen alle zur Besprechung und zu ihrer aktuellen Befindlichkeit kurz Stellung.

Literaturliste



Altrichter, Herbert; Posch, Peter

Lehrer erforschen ihren Unterricht

Eine Einführung in die Methode der Aktionsforschung.
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1994/2006 (4.)

In diesem Buch erfahren Lehrpersonen, wie sie ihren Unterricht systematisch reflektieren können, um sich beruflich weiterzuentwickeln.

Becker, Georg, E.

Unterricht auswerten und beurteilen

Handlungsorientierte Didaktik 3.

Weinheim und Basel: Beltz, 1998/2005 (8.)

Viele anregende Gedanken zur Unterrichtsbeurteilung, aus denen sich interessante Beobachtungsmöglichkeiten ergeben.

Ackermann, Edwin

Unterricht gemeinsam machen

Bern, Schulverlag, 2005

Anregungen für die Unterrichtsentwicklung in Teams.

Gudjons, Herbert; u.a.

Auf meinen Spuren

Reinbek bei Hamburg: Rowohlt rororo, 1986/1999 (5.)

Theorie und Konzepte zur biographischen Selbstreflexion mit vielen praktischen Übungen, die helfen können, den eigenen Alltagstheorien auf die Spur zu kommen.

Helmke, Andreas

Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten

Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2003

Handbuch zur Unterrichtsforschung. Was macht guten Unterricht aus?

Herrmann, Ulrich

Neurodidaktik

Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen.

Weinheim, Beltz, 2006

Verschiedene Autoren zeigen, warum bewährte pädagogische Methoden etwas bewirken.

Humpert, Winfried; Dann, Hanns-Dietrich

KTM – Kompakt

Bern: Hans Huber, 2001

Basistraining zur Störungsreduktion, Konfliktlösung und Gewaltprävention für pädagogische und helfende Berufe auf der Grundlage des «Konstanzer Trainingsmodells».

Kahl, Reinhard

Treibhäuser der Zukunft

Wie in Deutschland Schulen gelingen

Beltz GmbH, Julius, 2004

3 DVD-Videos

Klippert, Heinz

Kommunikations-Training

Übungsbausteine für den Unterricht, 2.

Basel und Weinheim: Beltz, 1999/2005 (10.)

Das Buch ist eine Fundgrube für alle Lehrkräfte, welche die Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit ihrer Schüler nachhaltig fördern möchten.

Landwehr, Norbert

Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur

hep Verlag, 2003

Für das Thema Lernpartnerschaften ist diese Broschüre begleitend.

Landwehr, Norbert; Steiner, Peter

Q2E

Qualität durch Evaluation und Entwicklung.

hep Verlag, 2003

Schuber mit fünf thematischen Broschüren zur Schulqualitäts-Entwicklung.

Lippmann, Eric

Intervision

Kollegiales Coaching professionell gestalten.

Berlin, Heidelberg: Springer, 2004

Sammlung von Modellen und Methoden kollegialer Beratung.

Marmet, Otto

Ich und du und so weiter

Weinheim und Basel: Beltz, 1996 (3.)

Kleine Einführung in die Sozialpsychologie mit hilfreichen Gedanken zur Kommunikation, zur Gruppe und zum sozialen Lernen.

Meyer, Hilbert

Was ist guter Unterricht?

Berlin: Cornelsen, 2004

Anschauliche Darstellung der wichtigsten Merkmale guten Unterrichts.

Mutzeck, Wolfgang

Kooperative Beratung

Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1996/2002 (4.)

Das Werk bietet nicht nur eine wissenschaftliche Grundlage für eine kooperative Beratung, es beinhaltet auch eine Praxisanleitung zum Erwerb von Gesprächs- und Beratungskompetenzen für Einzel- und Gruppenberatung (Supervision).

Niggli, Alois

Unterrichtsgespräche im Mentoring

Oberentfelden, Sauerländer, 2005

Pallasch, Waldemar

Supervision

Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern.

Weinheim und München: Juventa, 1997 (3.)

Übersicht zur Supervision sowie Überlegungen und Anregungen für die Umsetzung in der Schule.

QUES Aargau –

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an der Aargauer Volksschule

Download: www.ag.ch/geleiteteschule

Das offizielle Dokument für die aargauische Schulqualitäts-Entwicklung.

Schulz von Thun, Friedemann

Miteinander reden 1/2

Sonderausgabe

Reinbek bei Hamburg: Rowolth, 1999

Ein Sachbuch zur Psychologie der Kommunikation, in dem Stile und Störungen dargestellt und mögliche Klärungen vorgeschlagen werden.

«Miteinander reden 1»

beschreibt Kommunikation als vielschichtigen Vorgang.

«Miteinander reden 2»

entwickelt aus dieser Analyse Einsichten in unterschiedliche persönliche Kommunikationsstile.

Schulz von Thun, Friedemann

Miteinander reden 3

Das «innere Team» und situationsgerechte Kommunikation.

Reinbek bei Hamburg: Rowolth, 1998

Entwickelt die Gedanken von «Miteinander reden 1/2» weiter zum Modell des «Inneren Teams», das Sprechen, Handeln und den Aufbau der Persönlichkeit bestimmt: Lehrpersonen lernen, ihre innere Vielstimmigkeit zu verstehen und kommunikativ auszudrücken.

Schulz von Thun, Friedemann

Praxisberatung in Gruppen

Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen zum Selbsttraining.

Weinheim und Basel: Beltz, 1999/2003 (5.)

Gibt anhand von Beispielen eine grundlegende Einführung in die erlebnisaktivierende Praxisberatung, deren Hintergründe und Methoden.

Stamm, Margrit

Qualitätsevaluation und Bildungsmanagement im sekundären und tertiären Bereich

Aarau; Frankfurt am Main; Salzburg: Sauerländer, 1999 (2.) (Fortis)

Theoriegestütztes Grundlagenwerk zur Qualitätsevaluation, u.a. durch Beobachtung, Beratung und Begleitung.

Thomann, Geri

Wahrnehmen – Beurteilen – Beraten

Aus der Praxis für die Praxis Nr. 20

Zürich: Akademie für Erwachsenenbildung, 1999

Handliche und gut lesbare Broschüre mit einem ausführlichen Kapitel zur Wahrnehmung, das mit vielen anschaulichen Beispielen angereichert ist.

Wahl, Diethelm

Lernumgebungen erfolgreich gestalten

Julius Klinkhardt, 2006

Eine Einführung in den weiten Weg vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln.

Edwin Achermann, Peter Gautschi, Ruedi Rügsegger

1. Auflage 2000, Nachdruck 2002

2. überarbeitete Auflage 2007

3. überarbeitete Auflage 2010

Überarbeitung der 2. Auflage: Ruedi Rügsegger, Tobias Obrist

Überarbeitung der 3. Auflage:

Herausgeberin: Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Pädagogische Hochschule
Institut Weiterbildung und Beratung, Aarau/Schweiz

Satz: Theo Gamper Grafik Solothurn

Druck: Sprüngli Druck AG, Villmergen

Aarau, 2010

Auflage:

© Pädagogische Hochschule FHNW

Die Broschüre wird vom Institut Weiterbildung und Beratung in Angeboten zu
Lernpartnerschaften und zum Aufbau einer Feedbackkultur in Schulen eingesetzt.

Folgende Hochschulen der Fachhochschule
Nordwestschweiz FHNW bieten Weiterbildung an:

- Hochschule für Angewandte Psychologie
- Hochschule für Architektur, Bau und Geomatik
- Hochschule für Gestaltung und Kunst
- Hochschule für Life Sciences
- **Pädagogische Hochschule**
- Hochschule für Soziale Arbeit
- Hochschule für Technik
- Hochschule für Wirtschaft

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Weiterbildung und Beratung
Küttigerstrasse 42
5000 Aarau

T +41 62 836 04 62
F +41 62 836 04 66
iwb.ph@fhnw.ch
www.fhnw.ch/ph/iwb