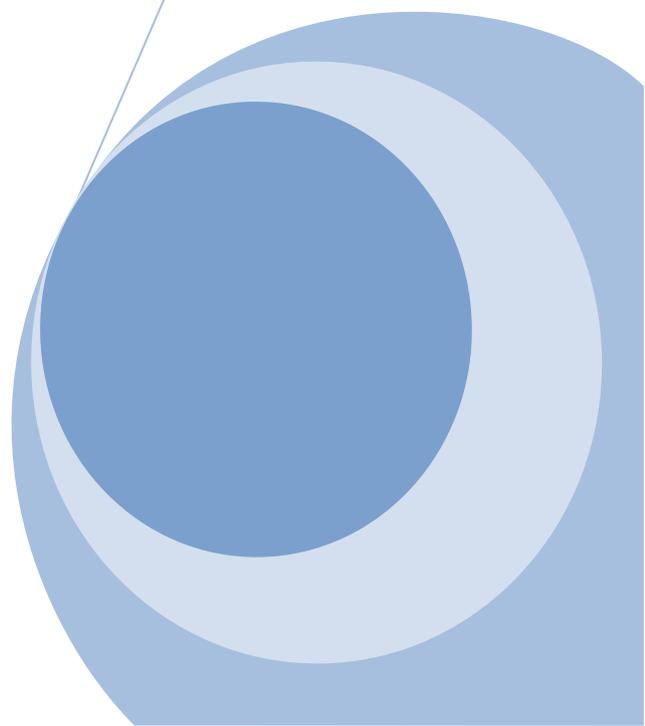
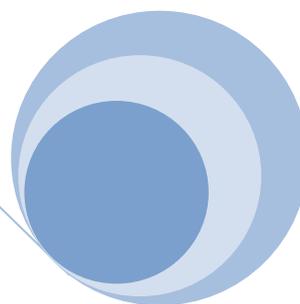
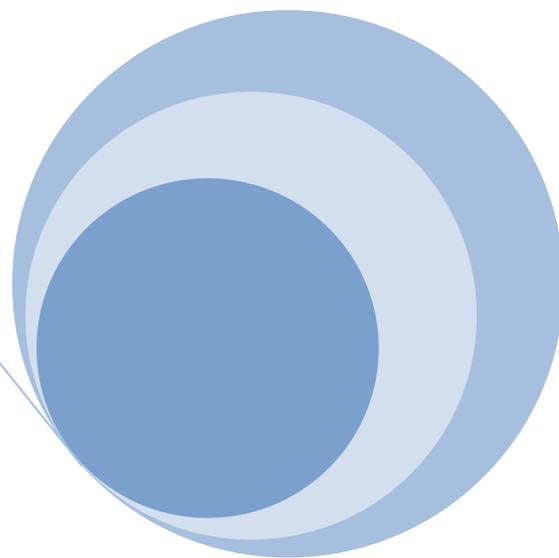


Agnes Christ-Fiala

TZI als Basis für eine kollegiale Unterrichtsreflexion – Entwicklung und Erprobung eines Verfahrens

Schriftlich Arbeit im Rahmen der Aufbauausbildung in TZI
zur Erlangung des Diploms.

August 2012



TZI als Basis für eine kollegiale Unterrichtsreflexion –

Entwicklung und Erprobung eines Verfahrens

1 Einleitung

Zu meiner Tätigkeit als Fachleiterin für Erziehungswissenschaften am Landesinstitut für Schule in Bremen gehört auch die Durchführung von Gruppenhospitationen mit einer anschließenden gemeinsamen Beratung zum besuchten Unterricht. Seit einigen Jahren führe ich diese Gruppenhospitationen nach dem Modell der Kollegialen Evaluation (KoEv®) nach Alexander Neveling¹ durch.

Dieses sehr stark strukturierte und formalisierte Verfahren bietet die Möglichkeit, in einer Gruppe von Personen ohne Ausbildung für eine Beratungstätigkeit Gruppenberatungen durchzuführen, die der hospitierten Person einen maximalen Schutz gewährleisten, und ihr in einer Atmosphäre von Sicherheit und Vertrauen Anregung zur Selbstreflexion ermöglicht. Ich habe diese Form der Gruppenhospitation bisher durchaus mit Erfolg durchgeführt. Die Rückmeldungen der Referendarinnen und Referendare², die nach jedem Jahrgang durch eine schriftliche und mündliche Evaluation eingeholt wurden, bestätigten den Nutzen für die eigene Weiterentwicklung und lobten das Klima von Sicherheit und Vertrauen während der Beratungssitzungen in der vertrauten konstanten Gruppe. Durchgehend verlangten sie eine Fortführung dieser Beratungspraxis auch für die nachfolgenden Referendarsgruppen. Gleichzeitig gab es aber auch kritische Anmerkungen, die mich zusammen mit meinen eigenen Beobachtungen und Erfahrungen dazu veranlassen, das Beratungsverfahren zu überprüfen und zu modifizieren. Die kritischen Anmerkungen bezogen sich zum einen auf das sehr stark formalisierte Verfahren, das wenig Möglichkeiten für dialogischen Austausch bietet und zugleich schwer durchschaubar erscheint. Einzelne bemängelten auch fehlende Konfrontation und klare kritische Aussagen sowie konkrete Handlungsanweisungen. Während ich diesen letzten Kritikpunkten nicht zustimmen kann, habe auch ich die starke Formalisierung zunehmend als Einschränkung für einen lebendigen Beratungsprozess empfunden. Die Visualisierung der Struktur³ (Abb.1) verleitet darüber hinaus dazu, das Verfahren als „Spiel“ zu betrachten, das bei Einhaltung der „Regeln“ quasi automatisch zu einem Ergebnis führen müsse.

Ich habe mir daher vorgenommen, dieses Verfahren der Gruppenhospitation aus TZI-Perspektive kritisch zu überprüfen und ein Setting für eine Kollegiale Unterrichtsreflexion zu entwickeln und zu erproben, das einem Beratungsprozess nach den Prinzipien der TZI entspricht. Ich dokumentiere hier einen Entwicklungsprozess, den ich vor etwa neun Monaten begonnen habe, und der keineswegs abgeschlossen ist („work in progress“), sondern laufend geprüft und gegebenenfalls verändert wird. Dazu angeregt hat mich

¹Zum Kontext vgl. Homepage von Alexander Neveling: <http://www.i-p4.de/>

²Berufsbezeichnungen werden in diesem Text wegen der besseren Lesbarkeit in der Regel in der grammatikalisch männlichen Form benutzt. Selbstverständlich sind immer beide Geschlechter gemeint.

³Alexander Neveling: Kollegiale Evaluation (KoEv) – Ein Verfahren zum Lernen am eigenen Modell 1
In: Seminar 3/2005, Zeitschrift des Bundesarbeitskreises für Seminar- und Fachleiter

zugleich die in der Zeitschrift „Themenzentrierte Interaktion“ geführte Diskussion um die Ausdifferenzierung des Vier-Faktoren-Modells⁴ und den Beitrag der TZI zur Kompetenzorientierung von Unterricht⁵ in der Lehrerbildung. Soll nämlich TZI in der Lehrerbildung und in der Planung und Gestaltung von Unterricht wirksam werden, so müssen wir Möglichkeiten finden, die Prinzipien der Themenzentrierten Interaktion unter den gegebenen Rahmenbedingungen („Globe“) als hilfreiche Stützpunkte einzusetzen.

2 Beratung aus der Perspektive der TZI

Im folgenden Abschnitt geht es darum, die kollegiale Unterrichtsberatung als eine besondere Form der Beratung von anderen Beratungsformaten abzugrenzen. Dabei beziehe ich mich auf die grundlegenden Ausführungen von Walter Lotz⁶ zur Beratung mit TZI und entwickle daran meine Gedanken für eine kollegiale Unterrichtsberatung, die sowohl die Grundprinzipien der TZI als auch meine bisherigen Erfahrungen mit kollegialer Unterrichtsberatung berücksichtigt.

2.1 Ziel einer Beratung

Bei einer Beratung wird das Handlungsdilemma einer Rat suchenden Person bearbeitet, d.h. es geht darum, die Handlungsfähigkeit der zu beratenden Person wieder herzustellen und zu sichern bzw. ihre Handlungsoptionen zu erweitern und zu verbessern. Bei einer kollegialen Unterrichtsberatung geht es um eine Form der institutionalisierten Beratung, die für die Teilnehmer im Rahmen der Ausbildung verpflichtend ist. Die Referendare suchen also diese Form der Beratung nicht freiwillig auf, weil sie ein bestimmtes Handlungsdilemma beheben wollen, sondern das zu beratende Problem ergibt sich erst durch den der Unterrichtsberatung vorausgehenden Hospitation. Allerdings ist aller Erfahrung nach davon auszugehen, dass sich in der Regel bei jeder Form von Unterricht sowohl Stärken als auch Schwächen zeigen, die für die jeweilige Lehrperson grundlegende Bedeutung haben. Daher kommt es auch bei dieser Form der Beratung darauf an, dass „BeraterInnen ratsuchende KlientInnen dabei unterstützen, in Bezug auf eine Frage oder ein Problem an Orientierung, Klarheit, Wissen, an Bearbeitungs- und Bewältigungskompetenz zu gewinnen.“⁷

2.2 Das Prinzip des partizipierenden Leiters

Für Beratung auf der Grundlage von TZI ist die Haltung und Handlungskompetenz des Beraters entscheidend, was sich im Prinzip des partizipierenden Leiters ausdrückt. Der Berater, der sich bei einer kollegialen Beratung im Unterschied zu einer dyadischen Beratung als „primus inter pares“ versteht, sollte in seiner Haltung die Axiomatik der TZI verkörpern. Er handelt im Bewusstsein des Spannungsverhältnisses zwischen Autonomie und Interdependenz, übernimmt die Verantwortung für eigene wertebezogene Entscheidungen, richtet seine Aufmerksamkeit nach innen und außen, nimmt Störungen

⁴ Lotz, Walter: Themenzentrierte Prozessanalyse – ein Instrument zur Sicherung der Qualität professionellen kommunikativen Handelns. In: Themenzentrierte Interaktion 1/2007, S. 58-71

⁵ Birgit Menzel: Der Beitrag der TZI zur Debatte um die Kompetenzorientierung – ein Versuch. In: Themenzentrierte Interaktion 2/2011, S.40 – 50

⁶ Lotz, Walter: Beratung auf der Grundlage von TZI. In: Walter Lotz, Christel Wagner (Hg.): Themenzentrierte Interaktion in der Beratung und in therapeutischen Prozessen. Ostfildern 2007

⁷ Nestmann/Sickendiek: Beratung. In: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel 2001. S.13

wahr und bearbeitet sie angemessen. Das Prinzip des partizipierenden Leiters zeigt sich darin, dass der leitende Teilnehmer einer kollegialen Unterrichtsberatung gleichzeitig den Beratungsprozess und auch die Gruppe leitet, damit also rollenspezifisch distanziert agiert, als auch an dem sich entwickelnden Beratungsprozess emotional beteiligt ist und damit authentisch als Person erkennbar wird.

2.3 Das Vier-Faktoren-Modell

Diese Haltung steht in Beziehung zu den vier Faktoren: Ich – Wir – Es – Globe. Das Vier-Faktoren-Modell dient als Grundlage, um Situationen zu analysieren und Prozesse im Sinne einer dynamischen Balance zu gestalten. Nutzt man das Vier-Faktoren-Modell, um die Situation einer Unterrichtsberatung zu analysieren, so können folgende Aussagen getroffen werden.

2.3.1 Der Globe

„Beratung steht in kontextuellen Bezügen und berücksichtigt Kontexte in der Problembearbeitung“⁸

Gruppenhospitationen im Rahmen der Ausbildung von Referendaren ist eine institutionalisierte Beratung mit verpflichtendem Charakter, wodurch sie sich grundsätzlich von Beratungssituationen in der Supervision oder Therapie unterscheidet, die nur freiwillig und in der Regel in akuten Problemsituationen wahrgenommen werden. Eine sorgfältige Vorbereitung auf die Gruppenhospitation mit ihren Besonderheiten spielt eine wichtige Rolle, um bei den Referendaren so viel Vertrauen entstehen zu lassen, dass sie sich in die exponierte Position einer hospitierten Person begeben können. Gespräche vor und während der Einführung diese Gruppenhospitationen zeigen, dass die Referendare sich in einem starken Spannungsverhältnis zwischen der Chance, von einer kollegialen Beratung zu profitieren und der Angst, vor den Mitreferendaren und der Fachleitung zu „versagen“, befinden. Darüber hinaus fühlen sich Referendare häufig, auch wenn nicht jeder Unterrichtsbesuch benotet wird, in einer ständigen Prüfungssituation, wenn sie beobachtet werden.

Die Ausbildungssituation kann bei Referendaren dazu führen, dass sie ihr bisheriges Selbstkonzept infrage gestellt sehen, da das Umgehen mit einer Gruppe von Kindern oder Jugendlichen in einer Unterrichtssituation Verhaltensweisen erfordert, die bisher nicht umfassend probiert werden konnten, ungewohnt sind oder auch als inkongruent zum eigenen Selbstentwurf abgelehnt werden (Beispiel: „strenger Lehrer“ vs. „guter Freund“). Sie fühlen sich genötigt, gleichzeitig unterschiedlichen Anforderungen gerecht zu werden: den eigenen Vorstellungen von der Wahrnehmung ihrer Aufgaben, den direkt oder indirekt geäußerten Erwartungen der Schüler und den wirklichen oder vermeintlichen Anforderungen durch Ausbilder, Schulleiter, Kollegen und Eltern. Diese Situation, von außen gesetzte Erwartungen glauben erfüllen zu müssen, die nicht mit dem eigenen Selbstkonzept in Übereinstimmung gebracht werden können, kann Elemente eines „revolutionären Lernprozesses“ enthalten, in dem Grundüberzeugungen infrage gestellt werden und

⁸ Lotz, 2007: S.15

grundlegende Paradigmen verändert werden müssen⁹. Soll Veränderung des Selbstkonzepts im Sinne der Veränderung subjektiver Theorien ermöglicht werden, so braucht es einen Schutzraum, in dem sich die zu beratende Person angstfrei öffnen kann. Dieser Raum kann durch eine transparente und verlässliche Struktur für den Beratungsprozess, eine konstante unterstützende Gruppe und eine empathische, respektvolle Haltung aller am Beratungsprozess Beteiligten geschaffen werden.

2.3.2 Das ES

„Beratung beschäftigt sich mit „etwas“; sie macht ein Handlungsdilemma zum Gegenstand reflexiver Distanz“¹⁰.

Der Gegenstand einer Unterrichtsberatung ist die jeweils beobachtete Stunde mit den in dieser Stunde aufgetretenen Fragestellungen und Problemen. Wenn es eine primäre Aufgabe von Beratung ist, zunächst den eigentlichen Gegenstand herauszuarbeiten, d.h. das Problem zu präzisieren¹¹, muss der Formulierung des Themas vor Eintritt in die Phase der „Reflexion und Konfrontation“ eine entscheidende Bedeutung zukommen. Diese Überlegung bestätigen auch Rückmeldungen der Referendare, dass das Thema der Beratung häufig als nicht präzise genug oder mit ungenügendem Bezug zur Stunde erlebt worden sei. Das bisher von mir praktizierte Sammeln von Themenvorschlägen bleibt bei einem losen Clustern von Gesichtspunkten stehen, ohne dass die Fragestellung auf den Punkt gebracht wird. Es muss also vielmehr aus den gesammelten Ideen unter wesentlicher Anteilnahme der hospitierten Person und des leitenden Teilnehmers in einem „Dialogkonsens“¹² eine präzise Fragestellung explizit formuliert und für alle sichtbar aufgeschrieben werden. Bedeutsam ist, dass die hospitierte Person in dieser Fragestellung das Thema erkennt, das ihrer Problemlage entspricht, sodass sie aus der Reflexion darüber einen Nutzen ziehen kann. Das setzt voraus, dass der leitenden Teilnehmer – und sukzessive alle am Prozess Beteiligten – in der Lage ist, aus einem Anliegen ein Thema zu formulieren. Im Unterschied zum Formulieren eines Seminarthemas im Sinne der TZI muss die Themenformulierung hier unter hohem Zeitdruck geschehen. Dabei spielen, meines Erachtens, nicht alle Kriterien, die für ein gutes Seminarthema nach TZI notwendig sind, hier eine Rolle, wie weiter unten noch ausgeführt wird.

Auch bei einer kollegialen Unterrichtsberatung soll sich der Gegenstand der Beratung in einem zielgerichteten Ausbildungsprozess auf einen Referenzrahmen beziehen, der den im Seminar gemeinsam erarbeiteten Kriterien für die Planung von „gutem Unterricht“ entspricht. „Guter Unterricht“ im Sinne von Hilbert Meyer erfordert eine entwickelte und reflektierte Lehrerpersönlichkeit. Eine Reflexion der persönlichkeitsbezogenen Anteile beim Unterrichten findet immer unter dem Erleben des „erfolgreichen“ bzw. „problematischen“ Umgangs mit den Schülern statt. Sollen im Rahmen der kollegialen Unterrichtsreflexion Anstöße für eine Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht werden, so muss sich dies aus dem Erleben der konkreten Unterrichtssituation ergeben. Andernfalls ergibt sich eine Irritation über die Bedeutung dieser Form der Unterrichtsberatung im Ausbildungsprozess. Sie kann dann als eine zusätzliche „psychologisch Übung“ erlebt werden, die außerhalb der „eigentlichen

⁹ Vgl. Schlee, Jörg: Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Stuttgart 2004. S.45

¹⁰ Lotz, 2007, S.19

¹¹ Lotz, 2007, S.20

¹² Mutzeck, Wolfgang: Kooperative Beratung. Weinheim und Basel.2002. S.70

unterrichten Lernens“ liegt. Daher habe ich für die erste Reflexionsphase der hospitierten Person Impulse entwickelt, die den vereinbarten Planungsparametern für Unterricht entsprechen.

Insgesamt muss die erste Reflexionsphase so viel Raum bekommen, dass die hospitierte Person die Gelegenheit hat, sich während ihrer ersten Reflexion selbst über das Thema der Beratung klar zu werden. Der Beratergruppe kommt dabei mit dem anteilnehmenden Zuhören, das die Kommunikationstechniken Paraphrasieren, Reflektieren und auch präzisierendes Nachfragen einschließt, eine wichtige aktive Rolle zu.

2.3.3 Das ICH

„Beratung berücksichtigt die Erlebensweisen, Sinndeutungen und Strategien der handelnden Subjekte“¹³.

Eine Erweiterung oder Stabilisierung der Handlungskompetenz bzw. eine Veränderung der vorhandenen subjektiven Theorien der ratsuchenden Person kann durch eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten (kumulativ: „mehr und besser“), eine Veränderung der Perspektive (evolutionär: „anders und besser“) oder durch einen Paradigmenwechsel (revolutionär: „völlig neu“)¹⁴ erreicht werden. Da es darum geht, die Chairpersonship der hospitierten Person zu stärken, um ihr die Abgrenzung von der Vielzahl der an sie gestellten Ansprüche zu ermöglichen und den Anpassungsdruck zu vermindern, muss die Bewertungs- und Entscheidungskompetenz im gesamten Beratungsprozess bei ihr bleiben. Sie muss für sich selber Handlungsalternativen entwickeln. Dies widerspricht häufig den Erwartungen an Beratung, mit denen Referendare in der Ausbildung ankommen. Sie erwarten eher Handlungsanweisungen und Ratschläge, da sie sich selbst inkompetent fühlen, und es sich zunächst nicht zutrauen, selbst Handlungsperspektiven zu entwickeln. Die Einbeziehung der subjektiven Deutungsmuster bei der institutionalisierten Unterrichtsberatung kann aber auch da an Grenzen stoßen, wo wegen des beschriebenen Abhängigkeitsverhältnisses nicht jeder bereit ist, seine persönlichen Dispositionen offen zu legen. Inwieweit Unterrichtsberatung daher überhaupt „introspektive Selbstkonfrontation“ sein kann, ist unter den beschriebenen Bedingungen weitgehend von der psychischen Stabilität und den persönlichen Ressourcen der hospitierten Person abhängig. Die Abgrenzung von tiefer gehenden Fragestellungen oder Deutungen muss in jedem Fall respektiert werden. Die hospitierte Person muss lernen für sich zu sorgen: Wie viel Verunsicherung kann ich aushalten? Wie viel Sicherheit brauche ich? Eine paradoxe Konsequenz daraus ist möglicherweise, dass die Personen, die ohnehin über die größten Ressourcen für die Bewältigung des Lehrerberufs verfügen, auch den größten Nutzen aus entsprechenden Beratungssituationen ziehen werden, während die, die das größere Handlungsdilemma haben, eher, von der eigenen Furcht gebremst, weniger Nutzen aus einer Beratung ziehen können.

Auch unter diesem Aspekt erscheint es mir sinnvoll, die Ausbildungsrelevanz des Beratungsgegenstandes deutlich hervorzuheben, da dadurch eine stärker distanzierte Betrachtung des Problems durch die hospitierte Person ermöglicht wird. Das formulierte Thema wird sozusagen zwischen Person und Gegenstand geschoben und ermöglicht es, die

¹³ Lotz, 2007, S.21

¹⁴ Vgl. Schlee, a.a.O.

Beratung nicht als Schiedsgericht über die eigenen Fähigkeiten zu erleben, sondern als gemeinsames Lösen eines berufsrelevanten Problems.

Schon während der Vorbereitung auf die kollegiale Unterrichtsberatung muss die Auseinandersetzung mit dem Chairperson-Postulat eine wichtige Rolle spielen. Im Setting sollte darauf hingewiesen werden, dass die hospitierte Person entscheidet, welchen Nutzen sie aus der Beratung ziehen will, und diese Frage soll reflektierend in das Abschlussblitzlicht aufgenommen werden. Die Entscheidung über die Formulierung des Themas bleibt bei der hospitierten Person, ebenso die Entscheidung über die eingesetzten Methoden.

2.3.4 Das WIR

„Beratung setzt auf die kommunikative Verständigung der Beteiligten“¹⁵

Die Bedeutung eines vertrauensvollen Klimas für die Entwicklung und Unterstützung der Chairperson während des Beratungsprozesses erfordert eine stabile Gruppe, die über die Monate der gemeinsamen Ausbildung zusammenbleibt. Der hohe Wert dieser Konstanz in der Gruppenzusammensetzung wird von den Referendaren immer wieder rückgemeldet. Darüber hinaus ist es wichtig, die Haltung der beratenden Gruppenmitglieder im Sinne der TZI und ihre kompetente kommunikative Unterstützung des Beratungsprozesses, z.B. durch aktives Zuhören, immer weiter zu entwickeln und zu schulen. Gleichzeitig spielt der leitende Teilnehmer als fachlicher Leiter der Beratungsrunde eine bedeutsame Rolle, da er seine Handlungskompetenz ständig erweitern kann, während den Referendaren dafür zunächst ein begrenzter Zeitraum (ca. 9 Monate) zur Verfügung steht. Von den Referendaren wird allerdings bereits ab der dritten gemeinsamen Sitzung eine wachsende Sicherheit im Umgang mit dem Beratungssetting und den Kommunikationstechniken zurückgemeldet. Der hier stattfindende doppelte Kompetenzerwerb, zum einen in Bezug auf die Kompetenz Unterrichten und zum anderen in Bezug auf die Kompetenz Beraten, erfordert eine durchdachte Einbeziehung der Gruppenmitglieder in die Leitung des Prozesses. Die teilnehmende Beratung erfordert von allen Beteiligten, Anteilnahme und Wertschätzung zu zeigen und die Echtheit der eigenen Reaktionsweisen zu überprüfen („selektive Authentizität“), d.h. die ratsuchende Person kann die Berater als emotional beteiligt erleben und muss sich sicher sein, echte, also keine geschönten Rückmeldungen zu erhalten..

Wenn Beratung das „Angebot einer dialogischen Beziehung“¹⁶ sein soll, dann müssen die Methoden der Beratung daraufhin überprüft werden, ob sie diese dialogische Beziehung ermöglichen oder wie sie geändert werden müssen, um den Dialog zuzulassen. Dieser Dialog muss in der zweiten Phase – „Reflexion und Konfrontation“ – und dritten Phase – „Entwicklung von Handlungsperspektiven“ – gewährleistet werden. Lotz geht davon aus, dass Setting und Struktur des Beratungsprozesses der Haltung der beratenden Personen nachgeordnet sind, die durch ihre wertschätzende Anteilnahme eine Atmosphäre herstellen, in der eine Auseinandersetzung zwischen divergierenden Positionen möglich ist. Für eine kollegiale Unterrichtsberatung mit ihren strukturellen Besonderheiten, wie sie oben dargestellt wurden, stellt sich die Frage, wie der Dialog geführt werden kann, ohne dass es zu einer „Verteidigungshaltung“ der hospitierten Person kommt bzw. die hospitierte Person durch eine Vielzahl von Ideen, Nachfragen und Ratschlägen in die Ecke gedrängt wird.

¹⁵ Lotz, 2007, S. 24

¹⁶ Lotz, 2007, S.26

Insofern spielen Setting und Struktur in einer kollegialen Beratung, die von Beratungs-„Laien“ geführt wird, meines Erachtens, eine wichtige Rolle, da sie den Schutz der hospitierten Person gewährleisten müssen. Die Struktur muss z.B. (noch) fehlendes Einfühlungsvermögen bei Teilnehmern oder auch Spannungen zwischen Teilnehmern abfedern können, ohne dass der leitende Teilnehmer ständig intervenieren muss. Andererseits soll verhindert werden, dass durch die klare und stark ritualisierte Struktur der KoEv® („Spielbrett“) der Eindruck entsteht und weiter vermittelt wird, dass mit dem Verfolgen der formalen Struktur bereits eine effektive Beratung gewährleistet wird. Paradoxiertweise liegt vielleicht hier gerade ein Problem der KoEv®: Die durch die feste Struktur und klare Regeln erfolgende Ermutigung, Beratung kollegial leisten zu können, kann dazu verleiten, die Handlungsanweisungen wie eine „Gebrauchsanleitung“ formal korrekt abzuwickeln, und darüber die Bedeutung der Haltung der Berater zu vernachlässigen. Dieser Gedanke findet sich auch bei Lotz: „Beratung stellt sich dabei dar als Vermittlungsprozess kontextbezogener (GLOBE-Aspekt), sachbezogener (ES-Aspekt), personenbezogener (ICH-Aspekt) und interaktionsbezogener Dimensionen (WIR-Aspekt). Sie gewinnt ihre Wirksamkeit aus der Mehrperspektivität ihrer Betrachtungen und lässt sich nicht reduzieren auf das Vollstrecken institutioneller Vorgaben oder die Weitergabe von Informationen oder die ausschließliche Selbstexploration des Ratsuchenden oder dessen gutes Einvernehmen mit dem Beratenden“¹⁷. Dieses Beratungsverständnis impliziert einen offenen, lebendigen Prozess, der eine hohe Aufmerksamkeit aller Beteiligten verlangt. Die Grundlagen der TZI – Axiome und Postulate – ebenso wie die Aufgaben eines Beraters in diesem Kontext müssen den Beteiligten bekannt und von ihnen akzeptiert sein. Die Referendare werden daher – dies gilt auch für das Verfahren nach KoEv® – in einem dreitägigen Seminar auf diese Form der Beratung vorbereitet. Trotz dieser Vorbereitung gilt es abzuwägen, wie offen das Setting gestaltet werden kann, um die hospitierte Person maximal zu schützen und die beratenden Referendare nicht zu überfordern. Auch kommt der Aufgabe des leitenden Teilnehmers, die zumindest in den ersten Sitzungen durch den Ausbilder wahrgenommen werden muss und Modellfunktion hat, eine besondere Verantwortung zu. Es erscheint unumgänglich, dass sich Ausbilder, die dieses Verfahren praktizieren möchten, eine weitergehende Beratungsqualifikation im Sinne einer klientenzentrierten Beratung (Carl Rogers) aneignen.

Eine kollegiale Unterrichtsberatung ist vom Grundsatz her eine horizontale Beratung, in der der leitende Teilnehmer, dessen Aufgabe rotierend von den Gruppenmitgliedern übernommen wird, den Kommunikationsprozess gestaltet, und so gemeinsam mit der ratsuchenden Person und den anderen Beratern einen Lösungsweg findet. Dieser liegt überwiegend in der Hand der ratsuchenden Person. Nach Lotz soll „die Handlungsform der Beratung (...) einen Prozess eröffnen und am Laufen halten, in dem der Ratsuchende aus der Reflexion seiner sachlichen und persönlichen Disposition die Kompetenz zu selbstbestimmtem Handeln wieder gewinnen kann“¹⁸. Gleichzeitig muss bei dieser spezifischen Beratung beachtet werden, dass der Ausbilder aufgrund seines größeren Fachwissens und seiner Erfahrung sowohl ein Experte ist, als auch zum Abschluss der Ausbildung als Prüfer auftritt, und damit von den Referendaren auch als bewertende Instanz wahrgenommen wird. Dieses Spannungsverhältnis ist der Ausbildungssituation inhärent und kann, meines Erachtens, auch durch das Setting nicht wirklich aufgehoben werden. Um

¹⁷ Lotz, 2007, S.27

¹⁸ Lotz, Walter: Beratung auf der Grundlage von TZI. In: Walter Lotz, Christel Wagner (Hg.): Themenzentrierte Interaktion in der Beratung und in therapeutischen Prozessen. Ostfildern 2007. S.15

dennoch eine Atmosphäre von Sicherheit und Vertrauen zu ermöglichen, die es den Referendaren erlaubt, sich offen auf einen selbstreflexiven Prozess einzulassen, muss der Ausbilder als durchgehend authentische Person erlebt werden, die zwischen Lernsituation und Prüfungssituation unterscheidet, und dem Referendar zutraut, seinen eigenen Weg zur Entwicklung eines professionellen Lehrerhandelns zu finden.

3. Entwicklung eines Beratungssettings, Erprobung und Evaluation

Ich stelle hier die Struktur einer „Kollegialen Unterrichtsreflexion“ vor, die sich an den oben erläuterten Grundprinzipien der TZI orientiert und dabei auf positiv bewährte Elemente von KoEv® bzw. KoBeSu¹⁹ zurückgreift. Dabei werden die Erfahrungen bei der Erprobung dieser neuen Struktur einbezogen. Die Erprobung des hier dargestellten Verfahrens begann im November 2011 und wurde bis Juli 2012 in insgesamt vier Beratungsgruppen in bisher insgesamt 12 Sitzungen durchgeführt. Als Grundlage der hier zusammengefassten Erfahrungen dienen Gedächtnisprotokolle, die ich im Anschluss an die Sitzungen jeweils angefertigt habe.

3.1 Vorüberlegungen

Eine erfolgreiche kollegiale Beratung kann in mehrfacher Hinsicht gewinnbringend sein. Die hospitierte Person ebenso wie die Teilnehmer der Gruppe können durch die Reflexion des jeweiligen Unterrichts sowohl das eigene Handlungsrepertoire bezüglich der Kompetenz Unterrichten erweitern, als auch grundlegende Kenntnisse über Bedingungen erfolgreichen Beratens, sowie die entsprechende Haltung und notwendige Fertigkeiten erwerben. Diese Beratungskompetenz wird für die Beratung von Schülern, Eltern und Kollegen dringend gebraucht. Diese Kompetenzerweiterung setzt voraus, dass das theoretische Konzept und der Sinn der einzelnen Phasen des Settings von den Teilnehmern durchschaut und verstanden werden, damit diese sukzessive entsprechende Beratungen selber anleiten und Haltung und Verfahren auch auf andere Beratungssituationen übertragen können. Dazu gehört im Einzelnen, dass die Bedeutung der Berichtsphase unter aktiver Beteiligung der Berater mit Formulierung des Beratungsthemas verstanden ist und transparent wird, welche Methoden, d.h. hier Fragestellungen, in der zweiten und dritten Phase wann und warum sinnvoll anzuwenden sind.

Der Dreischritt (1) Darstellung des Problems mit Formulierung des Beratungsanliegens – (2) Konfrontation und Reflexion – (3) Entwicklung von Handlungsperspektiven entspricht dabei dem klassischen Vorgehen in einer Beratung und findet sich auch im Setting der KoEv® wieder. Die Beratungsstruktur für eine „Kollegiale Unterrichtsreflexion“ muss die oben dargelegten Besonderheiten einer Unterrichtsberatung (Gegenstandsbezug) ebenso berücksichtigen, wie die maßgebliche Beteiligung von Beratungs-„Laien“ unter Anleitung eines Ausbilders (Hierarchieebene).

Der Gegenstand der Beratung scheint auf den ersten Blick durch den gemeinsam erlebten Unterricht gegeben. Die Komplexität des Unterrichtsgeschehens macht es jedoch notwendig, bestimmte Aspekte als für die jeweilige Situation besonders wesentliche herauszuheben und für die Beratung als Thema zu formulieren. Um bewerten zu können, was wesentlich ist, muss neben der für die ratsuchende Person je subjektiven Bedeutsamkeit eines Aspekts

¹⁹ KoBeSu = Kollegiale Beratung und Superversion nach Jörg Schlee, vgl. Fußnote 9

auch ein gemeinsamer Referenzrahmen existieren, auf den sich Ratsuchende und Beratende jeweils beziehen können. Die Klärung dieses Referenzrahmens scheint mir auch einen sinnvollen Umgang mit dem vorhandenen Hierarchiegefälle zu ermöglichen. Ausbilder und Referendare beziehen sich damit auf vereinbarte Bewertungsparameter, wodurch ein willkürliches Bewerten zumindest eingeschränkt wird.

Der Referenzrahmen muss sich auf Unterricht als das Kerngeschäft der Referendare beziehen, damit die „Kollegiale Unterrichtsreflexion“ als integraler Bestandteil der Ausbildung erlebt wird. Eine wesentliche Aufgabe der Referendare ist zu lernen, wie man Unterricht kompetent plant und gestaltet. Eine Reflexion muss sich demzufolge auf die der Planung zugrundeliegenden Eckdaten²⁰ beziehen und überprüfen, inwieweit die Planung den gegebenen Bedingungen und der Zielsetzung entsprochen hat, und inwiefern sie angemessen umgesetzt wurde. Die Eckdaten für Planung und Reflexion müssen also zur Deckung gebracht werden können.

Hier liegt meines Erachtens ein Problem der KoEv®, wie wir sie gegenwärtig durchführen. Die Bezugspunkte für die Bewertung von dem, was im Unterricht „gut gefallen“ hat, und was noch weiter zu entwickeln ist, sind nicht explizit ausgewiesen. Dadurch bewegt sich die Beratung auf unsicherem Grund, was dazu beitragen kann, dass Referendare befürchten, dass sie sich hier „outen“ sollen, und dass Ausbilder denken, diese Form der Beratung sei nicht zielführend. Zu erkennen ist diese Unsicherheit beim Sammeln von Stichpunkten zum Thema „Das hat mir gut gefallen“. Allein die Formulierung verführt zur subjektiven Beliebigkeit und schließt eine kritische Nachfrage aus. So kann es z.B. „gefallen“, dass die Schüler ruhig waren, ob diese allerdings ruhig waren, weil sie aufmerksam waren, oder weil sie innerlich abwesend waren, wird dabei nicht erfasst.

3.2 Der Planungsprozess

Als Referenzrahmen für Planung und Reflexion kann das Vier-Faktoren-Modell der TZI dienen, da es die wesentlichen Faktoren einer Unterrichtsstunde abbildet, die mit anderer Begrifflichkeit auch anderen bekannten didaktischen Modellen²¹ zugrunde liegen. So orientiert sich die Planung von Unterricht z.B. nach Klafki²² an der Sache (ES – „*Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- und Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt?*“; „*Welches ist die Struktur des Inhaltes?*“), an der Lerngruppe (WIR – „*Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse (...)?*“; „*Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?*“), an der Herstellung eines Zugangs zu dem Gegenstand für den einzelnen Schüler (ICH – „*Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in der oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhalts den Kindern dieser Bildungsstufe(...) interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, „anschaulich“ werden kann?*“). Allerdings rückt die TZI im Unterschied zu anderen didaktischen Modellen das ICH sowohl in der Person des jeweils

²⁰ Vgl. Abb. 2 und Abb.3

²¹ Jank, Werner / Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 6. Auflage. Berlin 2003. S. 46: „Unterricht ist die planmäßige von Lehrenden und Lernenden zum Aufbau von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz im institutionellen Kontext Schule“.

²² Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1963, S. 126-153

individuellen Schülers als auch insbesondere in der Person des Unterrichtenden gleichbedeutend mit den anderen Faktoren in das Blickfeld der Unterrichtsplanung. Dies ist in dem hier behandelten Zusammenhang nicht nur deshalb von Bedeutung, weil der Lehrer – auch nach den Erkenntnissen der aktuellen Unterrichtsforschung²³ - die zentrale gestaltende Figur von Unterricht ist, sondern auch, weil er dadurch bei der Reflexion von Unterricht den ihm gebührenden Platz bekommt. Für die TZI ist die Herstellung der dynamischen Balance unter den vier Faktoren die wesentliche Aufgabe des Leiters eines Gruppenprozesses, wodurch die Aufgabe des Lehrers bei der Planung und Gestaltung von Unterricht im Unterschied zu anderen Rollenbeschreibungen deutlich akzentuiert wird.

In den Ausbildungsgruppen, in der die hier vorgestellte Kollegiale Unterrichtsreflexion erstmals ausprobiert wurde, habe ich einen Vorschlag für die Planung von Unterricht eingeführt, der sich an dem ausdifferenzierten Vier-Faktoren-Modell²⁴ der TZI orientiert, und dieses mit den Grundfragen einer didaktischen Analyse²⁵ nach Klafki verbindet. Abb. 2 zeigt dieses Planungsmodell, das auch die Ideen von Birgit Menzel (s. Fußnote 4) zur Kompetenzorientierung von Unterricht berücksichtigt.

Im ausdifferenzierten Vier-Faktoren-Modell werden nicht nur die Eckpunkte des Dreiecks, sondern auch die Achsen benannt. Lotz weist der ES-WIR-Achse die Bezeichnung *Kooperation* zu: im Hinblick auf den Gegenstand entwickelt sich ein gemeinsamer Arbeitsprozess in der Gruppe. Die WIR-ICH-Achse fokussiert die *Begegnung* der Schüler untereinander und mit der Lehrperson, das bedeutet sich mitzuteilen und im Vertrauen auf eine wechselseitige Anerkennung als Person Antwort auf Mitteilungen anderer zu geben. Die ICH-ES-Achse hebt sowohl auf die Aneignung des Gegenstandes durch den Einzelnen ab als auch darauf, dass ein Gegenstand überhaupt als bedeutungsvoll in den Fragehorizont des Einzelnen rückt, was sich im Bildungsprozess niederschlägt.²⁶

Ich verbinde dieses Vier-Faktoren-Modell mit den Grundfragen der didaktischen Analyse nach Klafki, da diese nach wie vor geeignet sind und genutzt werden, um das didaktische Zentrum einer Stunde oder eines Unterrichtsprojekts zu bestimmen. Die in der Abbildung formulierten Fragen „übersetzen“ abstrakte Begriffe in ein handlungsleitendes Instrumentarium.

Das ES – der Unterrichtsgegenstand – wird zunächst erschlossen mit den Fragen: „Welches ist der Gegenstand? Warum sollen sich die Schüler damit beschäftigen? Was ist daran das Fundamentale bzw. Exemplarische? Welche Kompetenzen können die Schüler bei der Beschäftigung mit diesem Gegenstand erwerben?“

²³ Vgl. Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Stuttgart 2009, S.105 ff.

²⁴ Zitterbarth, Walter: Ausdifferenzierung des Vier-Faktoren-Modells. In: Handbuch Themenzentrierte Interaktion. Göttingen 2010, S.213-216

²⁵ Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1963, S. 126-153

²⁶ Lotz, Walter: Themenzentrierte Prozessanalyse – ein Instrument zur Sicherung der Qualität professionellen kommunikativen Handelns. In: Themenzentrierte Interaktion 1/2007, S. 65

Die Achse *Kooperation* spiegelt sich in der Planung mit der Frage „Welche Rolle spielt der Gegenstand heute in der Lebenswelt der Schüler und welche Rolle wird er oder sollte er in der Zukunft spielen?“ wider, weil hier nach der gemeinsamen Erfahrung der Lerngruppe als Gruppe gleichaltriger Kinder oder Jugendlicher in einem bestimmten gemeinsamen gesellschaftlichen Umfeld gefragt wird, und auch die Zukunftsbedeutung als Hypothese auf gemeinsam zu bewältigende Herausforderungen formuliert wird.

Es macht Sinn an dieser Stelle die Lerngruppe, das WIR, genauer zu betrachten und sich zu überlegen, „welches Arbeits- und Sozialverhalten in der Lerngruppe zu beobachten“ ist. Diese Frage gehört in die pädagogische Diagnostik und ist, ebenso wie die Frage nach den individuellen Lernvoraussetzungen beim Faktor ICH („Was wissen und können die einzelnen Schüler?“), Bestandteil einer Lerngruppenanalyse, wie sie in der Lehrerbildung gefordert wird. So werden Methoden-, Fach-, Sozial- und Personalkompetenz der Lerngruppe analysiert, dabei bleibt aber durch die Abbildung der vier Faktoren im Dreieck gleichzeitig der Zusammenhang dieser Kompetenzen mit der Gesamtplanung von Unterricht vor Augen. Die Sozial- und die Personalkompetenz entsprechen dabei auf der Achse „Begegnung“ dem Umgang der Schüler miteinander und den je individuellen Fähigkeiten zur Kontaktaufnahme und Beziehungspflege.

Auf der ICH-ES-Achse, die mit „Bildung“ bezeichnet ist, finden sich dann beim ICH die auf den je einzelnen Schüler bezogene Frage „Welche Zugänge zum Gegenstand kann der Schüler nutzen?“, auf den Lehrer bezogen: „Welche Zugänge kann ich anbieten?“, und zwar so, dass die Beschäftigung mit dem Gegenstand vom Schüler als sinnvoll und bedeutungstiftend für die eigene Weiterentwicklung erkannt wird.

Als Ergebnis einer gelungenen didaktischen Analyse ergibt sich das Thema, möglicherweise als Leitfrage formuliert, einer Unterrichtsstunde. Dieses habe ich als kleines Dreieck in die Mitte des großen Dreiecks gerückt, weil es aus der Verbindung der vier Faktoren, sozusagen als Essenz, in der Mitte auftaucht.

Die methodischen Entscheidungen sind im Anschluss daran vom Lehrer zu treffen: „Wie kann ich den Lernprozess anleiten?“, „Welche Methoden wähle ich aus?“, „Welche Strukturen setze ich?“

3.3 Der Reflexionsprozess

Aus diesen Planungsfragen lassen sich nun die Grundfragen für die Reflexion ableiten und ebenfalls im Dreieck verorten (Abb. 3). Mit der Frage nach dem Thema, der Struktur, dem WIR – hier die Lerngruppe – und dem ICH – hier die Lehrperson – entspricht diese Form der Reflexion dem, was in der TZI als Prozessanalyse praktiziert wird.

Während das Planungsmodell beabsichtigt, das ausdifferenzierte Vier-Faktoren-Modell mit den Grundfragen der didaktischen Analyse zu verbinden, stellt das Reflexionsmodell einen Bezug zu den Kriterien „guten Unterrichts“²⁷ dar. Der Bezug zu den vier Faktoren wird jeweils als Impuls für die Selbstreflexion formuliert.

²⁷ Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004; Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze-Velber 2009. S.168-267

So passt zum Impuls THEMA das Kriterium für guten Unterricht „Inhaltliche Klarheit“, denn diese ist gegeben und nachweislich förderlich, wenn die Lernenden eine inhaltliche Orientierung haben und den thematischen Gang der Stunde nachvollziehen können. Dies entspricht der Funktion des Themas in der TZI, nämlich zu orientieren und zu leiten. Zum Impuls „WIR“ – hier Lerngruppe – gehören die Kriterien „Echte Lernzeit“, d.h. die Nachfrage, ob die Lernenden wirklich mit der Aufgabenstellung beschäftigt waren und daraus einen Nutzen gezogen haben (Lernertrag: Achse *Kooperation*), und „Lernförderliches Klima“, d.h. der respektvolle und verantwortungsbewusste Umgang miteinander. Dabei können hier sowohl Beobachtungen zu einzelnen Schülern reflektiert werden, als auch die Beziehung dieser zum Lehrer (Achse *Begegnung*). Der Impuls zum ICH ist bei der Reflexion stärker auf den Lehrer und seine Verantwortung für den Unterricht in Bezug auf Thema und Lerngruppe gerichtet. Daher findet sich hier das Kriterium der guten Klassenführung (Classroommanagement). Schließlich umfasst der Impuls STRUKTUR die Faktoren, die unter dem Kriterium „klare Strukturierung“ subsumiert werden können, als da sind Passung der Aufgabenstellung, Verständlichkeit, Methodenvielfalt, individuelle Förderung und Differenzierung.

Es ist mir wichtig aufzuzeigen, dass das Vier-Faktoren-Modell der TZI geeignet ist, die Anforderungen an Planung und Reflexion von Unterricht, die den Referendaren bereits bekannt sind, zu bündeln, und damit in einen Zusammenhang zu bringen, sodass der Umgang mit der Komplexität von Unterricht erleichtert wird. Außerdem kann so deutlich werden, dass es bei der „Kollegialen Unterrichtsreflexion“ um einen Baustein in der persönlichen Entwicklung zu einem professionell handelnden Lehrer geht.

Damit die Impulse hilfreich für die Reflexion der hospitierten Person sind, dürfen sie nicht zu komplex und überfrachtet sein, vielmehr sollen sie Raum geben für die Entwicklung eigener Gedanken. Sie möchten als Anregung für die Selbstreflexion verstanden werden, nicht als Anleitung zum Abarbeiten von Leitfragen. Die Impulse, so wie sie in Abb. 3 formuliert sind, haben sich in der Erprobungsphase im Wesentlichen bewährt.

3.3 Die Kollegiale Unterrichtsreflexion – Setting und erste Erfahrungen

Es kommt nun darauf an, das Setting einer Kollegialen Unterrichtsreflexion so zu gestalten, dass im Prozess die vier Faktoren ausbalanciert zur Geltung kommen. Ich beschreibe und analysiere im Folgenden die von mir entwickelte und bereits erprobte Struktur. Den Ablauf einer „Kollegialen Unterrichtsreflexion“ findet man in Abb.4.

1. Phase, 1. Teil

Bericht der hospitierten Person mit teilnehmendem Zuhören (Rezeptionssignale, Paraphrasieren, Reflektieren, Präzisieren)

Die Reflexion mithilfe des TZI-Dreiecks wurde in mehreren Sitzungen erprobt (4.12.2011 – 04.07.2012). Das Verfahren hat sich sowohl gegenüber der völlig freien Reflexion nach KoEv, die häufig nach wenigen Minuten zu Ende war, als auch gegenüber der durch Fragen eng geführten Reflexion als sinnvoll erwiesen. Die hospitierten Personen haben sich von den Impulsen anregen, aber nicht einengen lassen. Sie haben sich ihren Bedürfnissen entsprechend explizit darauf bezogen oder sie als Ausgangspunkte für weiterführende Überlegungen genutzt. Der Bericht wurde jeweils ausführlicher und ging mehr in die Tiefe.

Die positive Leitung durch diese Impulse ließ sich gleich bei ihrer Einführung in der Sitzung am 21.12.2011 beobachten, die unter sehr ungünstigen Bedingungen stattfand: Letzter „echter“ Schultag vor den Weihnachtsferien, späte Unterrichtsstunde, große Unsicherheit und Widerstand bei der hospitierten Person im Vorfeld, die versuchte diesen Termin zu verschieben, während ich auf der Durchführung der Gruppenhospitation beharrte. Die hospitierte Person reagierte auf die Vorlage der Impulse mit dem Ausruf „Oh, das ist ja anspruchsvoll“, konnte sich dann aber sehr gut darauf einlassen und die eigene Stunde in einem ersten Ansatz selbst differenziert reflektieren, wobei sie selbstbewusst die Impulse aufgriff, zu denen sie etwas sagen wollte. Auch die beratenden Personen haben damit Gesichtspunkte vor Augen, die ihnen für das Paraphrasieren und Reflektieren hilfreich sein können, müssen dazu allerdings immer ermuntert werden. Auch mit wachsender Übung in späteren Sitzungen blieb das Paraphrasieren und Reflektieren häufig bei mir, während die anderen Berater nur zuhörten. Vermutlich müssen sowohl die Kommunikationstechniken selber noch mehr geübt werden, als auch die Bedeutung dieser Phase stärker verdeutlicht werden. Auch die Möglichkeit, zu bestimmten Phasen oder Ereignissen im Unterricht präzisierend nachzufragen, wurde nur sehr eingeschränkt genutzt.

1. Phase, 2. Teil „Was ist gut gelungen?“

Die Kartenabfrage zu den gelungenen Elementen des Unterrichts wird immer von allen gern gemacht. Je nach Zusammensetzung der Gruppe werden sehr unterschiedliche oder auch ähnliche gelungene Elemente genannt. In den hier beobachteten Sitzungen wurde keine Annäherung bezüglich der Bewertung der gelungenen Elemente festgestellt. Es ergibt sich meistens eine große Vielfalt gelungener Elemente, die alle in dem jeweiligen Kontext ihre Bedeutung haben. Dabei hat es sich als unproblematisch erwiesen, dass bestimmte Elemente ganz subjektiv als positiv bewertet wurden, auch wenn diese Einschätzung von der hospitierten Person oder auch von mir als Ausbilderin nicht geteilt wurde. Vielmehr wurde dies als Erweiterung einer möglichen Sichtweise gerne angenommen.

Die von den Beratern jeweils erläuterten Karten werden der hospitierten Person übergeben und zur Seite gelegt, sodass die Mitte für die Themenfindung frei bleibt. Das Gelungene soll aber im Blickfeld bleiben und im Fazit wieder mit aufgegriffen werden. Die hospitierte Person kann sich zu diesen Rückmeldungen äußern, wenn sie möchte, ohne dass sich daraus Diskussionen entwickeln sollen. Diese Möglichkeit wurde an dieser Stelle eher selten genutzt, aber die Freude über die Vielzahl positiver Rückmeldungen wurde häufig ausgedrückt. Diese Phase ist daher mit ihrer Funktion Sicherheit und Vertrauen zu schaffen eine wichtige Voraussetzung für nachfolgende Konfrontationsphase.

2. Phase, 1. Teil Die Themenfindung

Die Formulierung eines Themas, in der Regel in Form einer Leitfrage, hat sich bei allen Gruppenhospitationen als sehr sinnvoll erwiesen. Durch die gemeinsame Formulierung, an der sich außer dem leitenden Teilnehmer und der hospitierten Person mit wachsender Sicherheit auch immer mehr die beratenden Gruppenmitglieder beteiligt haben, wurde die Fragestellung deutlich präzisiert und fokussiert. Sie hat dann tatsächlich die weitere Beratung geleitet, die meisten Beiträge haben sich auf das Thema bezogen; bei

gelegentlichen Abschweifungen war es leichter, auf das Thema zurückzukommen. Insofern bestätigt sich die Grundannahme der TZI, dass das Thema eine orientierende Funktion für die Beratung in einer Gruppe hat, deutlich.

Zugleich hat sich gezeigt, dass es nicht einfach ist, in der gegebenen beschränkten Zeit ein gutes und passendes Thema zu formulieren. Daher habe ich eine Art „Geländer“ (Abb.5) entwickelt, das bei der Formulierung des Beratungsthemas leitet. Dies ist vor allem auch deshalb wichtig, weil die Referendare ja letztlich in der Lage sein sollen, diese Form der kollegialen Beratung auch selbstständig, d.h. ohne mich, durchzuführen. Zwar wurden gerade bezüglich der Themenformulierung die größten Zweifel angemeldet, ob dies auch ohne meine Leitung gelingen könnte, dafür war das Erfolgserlebnis nach den ersten selbstständigen Versuchen umso größer. Als hilfreich hat es sich erwiesen, die Schritte bei der Themenformulierung explizit zu benennen und so zu verdeutlichen, dass es sich nicht um einen „genialen“ Einfall der Leiterin handelt, sondern um das schrittweise Abfragen, was genau an einer Fragestellung das eigene Anliegen trifft.

Bei der Entwicklung des „Geländers“ habe ich mich, auch wenn es sich nicht um die Formulierung eines Seminarthemas handelt, von dem von Eike Rubner²⁸ vorgeschlagenen Dreischritt inspirieren lassen. Das Thema soll das formulierte Anliegen der hospitierten Person sein. Zunächst werden alle Vorschläge für Beratungsthemen gesammelt und geordnet. Die hospitierte Person wählt dann den für sie relevanten Themenbereich aus. Nun wird zunächst der Kern der vorliegenden Problemstellung gefunden – bei E. Rubner das Objekt – z.B. „das Arbeitsverhalten der Schüler“ oder „Formulieren von Kritik“ oder „Ergebnissicherung“, dann wird geschaut, was damit geschehen soll bzw. worauf es sich beziehen soll – bei E. Rubner das Prädikat – z.B. „Kritik bezogen auf Schülerbeiträge annehmbar formulieren“ oder „das gemeinsame Ergebnis nach einer Gruppenarbeitsphase für alle sichern“ oder „das Arbeitsverhalten der Schüler durch Strukturen unterstützen“, schließlich wird das Subjekt bestimmt, das immer die hospitierte Person ist. Das formulierte Thema hieß dann z.B.: „Welche organisatorischen Strukturen kann ich einsetzen, um das Arbeitsverhalten der Schüler zu unterstützen?“

Im Laufe der Erprobung bin ich zu dem Schluss gekommen, dass zwar Fragen, wie die oben zitierte als Thema taugen, es allerdings besser ist, wenn es gelingt die Pole, innerhalb derer sich ein Thema bewegt, zu benennen. So wäre z.B. die folgende Themenformulierung offener gewesen: „Das konzentrierte Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler unterstützen – was habe ich dafür getan, was wäre noch möglich?“ Mit dieser Erfahrung wurde in der Sitzung am 18.01.2012 folgendes Thema formuliert: „Das Unterrichtsgespräch: Wie stark muss ich lenken, wie viel Freiheit kann ich geben, um mein Ziel zu erreichen?“ Dieses Thema konnte den Beratungsprozess sehr gut leiten, in dessen Verlauf die hospitierte Person erkennen konnte, dass ein Unterrichtsgespräch auch dann ein sinnvolles Ziel erreichen kann, wenn dieses nicht mit dem von ihr vorher festgelegten Ziel übereinstimmt und sie sich somit in mehr Flexibilität üben muss.

²⁸ Rubner, Eike: Themen formulieren und einführen. In: Themenzentrierte Interaktion 2/2009, S.80-89

Bei der Themenformulierung ist es entscheidend, die Chairperson der hospitierten Person zu stärken, sodass sie tatsächlich das eigene Anliegen zum Thema macht und nicht das, wo sie das Interesse des Ausbilders vermutet, oder das, was ihr „leichter“ erscheint. Ich weise jeweils vor Eintritt in diese Phase nochmals darauf hin, dass es für die hospitierte Person jetzt darum geht sich zu überlegen, welchen Nutzen sie aus der Beratung ziehen möchte. Es ist sehr deutlich geworden, dass mit wachsendem Vertrauen in die Gruppe, in das Funktionieren des Beratungsprozesses und in die Leitungsperson der Mut wächst, die eigenen Probleme offen zu reflektieren und entsprechende Themen zu formulieren.

2. Phase, 2. Teil

Reflexion und Konfrontation

Wie man dem Ablaufplan für die Kollegiale Unterrichtsreflexion (Abb.4) bei einem Vergleich mit dem Plan für die KoEv® (Abb.1) entnehmen kann, habe ich aus der Vielzahl der dort vorgeschlagenen Bearbeitungsmethoden nur einige ausgewählt und diese unter der Perspektive der vier Faktoren gebündelt. Eine Besonderheit der kollegialen Beratung nach der Methode KoBeSu(vgl. Fußnote 19) ist, dass die Fragen, so wie sie hier formuliert sind, von allen Beratern immer wieder an die hospitierte Person gerichtet werden, sodass diese die Gelegenheit hat, wiederholt über diese Frage nachzudenken und so lange neue Aspekte hinzuzufügen, bis sie glaubt, alles zu dieser Frage gesagt zu haben. Diese Methode erregt zunächst immer Erstaunen, Skepsis oder auch Ablehnung. Im Ausprobieren aber wird der Sinn dieser Ritualisierung erkannt: Die hospitierte Person kann so bei ihren eigenen Themen bleiben und sich darauf konzentrieren, statt immer wieder auf neue Impulse aus dem Beraterkreis reagieren zu müssen, die sich möglicherweise eher an den Themen der Berater orientieren.

Orientiert an den vier Faktoren gibt es einige Fragen, bei denen das ICH der hospitierten Person im Mittelpunkt steht, die mithilfe der Fragen: „Was hat das mit dir zu tun?“; „Wo fühlst du dich sicher, wo unsicher?“ zur Selbstreflexion angeregt wird und durch „lautes Denken“ zu einer klaren Formulierung ihrer Gedanken kommen kann. Die Frage „Was hast du erreicht, was hast du nicht erreicht?“ bezieht das WIR der Schülergruppe ein. Die Fragestellung „Wo fühle ich mich als Opfer, wo bin ich Akteur?“ rückt neben dem ICH den GLOBE ins Zentrum. Die Gruppe der Berater kommt dann zur Geltung, wenn es um einen Perspektivenwechsel und die Konfrontation mit anderen Sichtweisen geht: Sichtweise eines Schülers; Beobachtungen der Hospitanten; Feedbackrunde. Hier formulieren die Berater ihre Vermutungen, Beobachtungen bzw. Gefühle.

Diese Fokussierung und Bündelung der Methoden wurde von den Referendaren begrüßt, da damit die Fragestellungen auf die wesentlichen reduziert sind und die hinter den Fragen stehende jeweilige Absicht transparent wird. In den nach diesem Verfahren durchgeführten Sitzungen wurden die passenden Methoden jeweils verantwortungsvoll von den Beratern vorgeschlagen. Die hospitierte Person kann dem Vorschlag zustimmen oder ihn ablehnen bzw. selbst eine bestimmte Fragestellung wünschen. Besonders häufig wurde die Frage „Was hat das mit dir zu tun?“ gewählt, was deutlich zeigt, dass den Referendaren der Anteil der Persönlichkeitsentwicklung beim Unterrichten sehr bewusst und wichtig ist. Bei den Methoden zum Block „Konfrontation mit anderen Sichtweisen“ wurden häufig die „Sichtweisen eines Schülers“ und „Beobachtungen der Hospitanten“ gewählt. Die Feedbackrunde bedarf dagegen besonderer Übung von Seiten der Berater, da hier leicht

Interpretationen und Bewertungen vorgenommen werden, die den Stellenwert einer „objektiven“ Beurteilung beanspruchen. Insgesamt kam es in dieser Phase nicht immer, aber doch überwiegend zu tiefgehenden Selbstreflexionen, wie z.B. in der Sitzung vom 21.12.2011, wo die hospitierte Person unter anderem die Befürchtung ausdrückte, dass durch klarere Strukturen zu viel Distanz zu den Schülern entstehen könnte.

Während dieser und der dritten Phase hat die hospitierte Person jederzeit das Recht abzubrechen oder eine andere Methode zu wünschen. Eine Störungskarte liegt immer für alle gut erkennbar bereit, sodass bei Irritationen der Beratungsprozess angehalten und auf die Metaebene gewechselt werden kann. Diese Möglichkeit wird, insbesondere in den ersten Beratungssitzungen einer Gruppe, auch genutzt. Die hospitierten Personen entscheiden selbst, wie lange sie mit einer Fragestellung reflektieren wollen. Die Beschränkung auf sieben Methoden in dieser Phase halte ich im Sinne einer Konzentration auf das Wesentliche für richtig, dennoch schließt das nicht aus, dass auch andere Methoden aus dem Fundus der KoBeSu oder anderen Gruppenberatungsverfahren vom teilnehmenden Leiter vorgeschlagen werden können, wenn es sinnvoll ist. So wurde z.B. bei einer Beratungssitzung, die unter dem Thema stand „Wo sind meine Grenzen im Umgang mit Schülern im Klassenraum?“, als Einstieg in die zweite Phase die Methode „Auftauchende Bilder und Assoziationen“ vorgeschlagen, bei der die Berater zunächst eigene Assoziationen, Erinnerungen, Erfahrungen zu der gesehenen Stunde berichten. In diesem Fall konnte diese Methode die hospitierte Person auffangen, die sich in dieser Stunde als hilflos und ihr Handeln als wirkungslos gegenüber den Schülern erfahren hatte. Die Schilderung von ähnlichen Erlebnissen durch die Berater haben der hospitierten Person wieder Sicherheit gegeben, sodass sie anschließend über ihren Anteil an dieser Situation („Was hat das mit dir zu tun?“) nachdenken konnte und zu wichtigen Erkenntnissen gekommen ist.

3. Phase

Entwicklung von Handlungsperspektiven

In der dritten Phase soll die hospitierte Person die Möglichkeit haben, aus den oben beschriebenen Überlegungen heraus, Handlungsperspektiven zur Lösung des in der Fragestellung benannten Problems zu finden. Die dritte Phase unterscheidet sich hier deutlich von der dieser Phase zugeordneten Funktion in der KoEv®, wo die dritte Phase über die konkrete Stunde hinausgehend Persönlichkeitsentwicklung leisten soll. Wie bereits weiter oben ausgeführt bin ich der Meinung, dass sich die Lehrerpersönlichkeit immer nur an konkreten, im Unterricht erfahrenen Reibungspunkten entlang entwickelt. Daher kann gerade eine auf ein bestimmtes Thema fokussierte Beratung eine Erweiterung von Handlungsoptionen eröffnen, die dann weit über dieses konkrete Problem hinausgehen. Dies hat sich z.B. in der zuletzt geschilderten Sitzung gezeigt, wo die hospitierte Person als Aufgabe für sich formuliert hat, deutlich zwischen ihrer professionellen Rolle als Lehrerin und ihrer privaten Mutterrolle zu unterscheiden.

Auch für die Entwicklung von Handlungsperspektiven habe ich die Methoden stark gebündelt. Als Methoden für die Selbstreflexion, wo das ICH im Mittelpunkt steht, gibt es die Fragestellungen „Was brauchst du noch?“, „Was sind deine nächsten Schritte?“ und die „Sechs Fragen“. Entgegen meinen Erwartungen wurde als Einstieg in diese Phase häufig die Methode „Sechs Fragen“ gewählt. Hier können die Berater aus sechs vorgegebenen Fragen („Was fühlst du? Was tust du? Was erwartest du? Was willst du? Was befürchtest du? Was

vermeidest du?“) jeweils eine auswählen. Eine Reihenfolge ist nicht vorgeschrieben, es können auch Fragen wiederholt werden. Die hospitierte Person nimmt die Fragen zum Anlass über den jeweiligen Impuls nachzudenken und entscheidet, ob, wie und wie lange sie auf diese Fragen antworten möchte. Die „Sechs Fragen“ haben sich als guten Einstieg in die dritte Phase erwiesen, da die hospitierte Person so eine Art Zusammenfassung ihrer bisherigen Überlegungen formulieren kann. Als sehr fruchtbar hat sich dies z.B. in der Sitzung vom 21.12.2011 gezeigt. Die hospitierte Person erkennt, dass sie eben das, was sie eigentlich will – nämlich durch klarere Strukturen eine bessere Arbeitsatmosphäre herstellen – gerade auch vermeidet, weil sie befürchtet, dann die Nähe zu den Schülern zu verlieren. Die eigene Unorganisiertheit wird nicht nur als hinderlich erkannt, sondern als Ursache für unorganisiertes Verhalten der Schüler gesehen. Damit ist ein Niveau der Selbstreflexion erreicht, das mit Sicherheit über diese Hospitation hinaus weiter auf die Herausbildung professionellen Lehrerhandelns einwirken wird. Im Anschluss an solche Erkenntnisse ergeben sich dann logisch die Fragen „Was brauchst du noch?“ bzw. „Was sind deine nächsten Schritte?“. Die Gruppe – das WIR – übernimmt die Aufgabe, verschiedene Handlungsmöglichkeiten vorzuschlagen, zu denen die hospitierte Person Stellung nehmen oder auch eine Auswahl treffen kann. Zu dem Block „Konfrontation mit anderen Sichtweisen“ habe ich inzwischen noch eine zweite Methode hinzugefügt: „Die eigene Sichtweise formulieren“. Die „Erfindung“ dieser Methode ergab sich in einer Situation, wo die hospitierte Person nicht an Vorschlägen und Ideen der Berater interessiert war, da sie aus ihrer Sicht in Bezug auf das Beratungsthema „Was bedeutet für die Schüler/Schülerinnen das Erreichen von Zwischenzielen im Unterricht?“ vollkommen handlungsfähig war. In dieser Situation erschien es mir sinnvoll, der hospitierten Person mindestens die Chance zu geben, sich nochmals andere Sichtweisen anzuhören. Daher schlug ich vor, dass alle Berater ihre Sichtweise zu der formulierten Beratungsfrage kurz formulieren sollten. Die Reaktion darauf erfolgte erst einige Tage später, als mir die hospitierte Person mitteilte, dass sie möglicherweise etwas „beratungsresistent“ sei und in den Stellungnahmen ihrer Mitreferendare doch interessante Gesichtspunkte enthalten gewesen wären. Diese Reaktion zeigt auch, dass Beratungen dieser Art eine Langzeitwirkung besitzen.

Fazit

Zum Abschluss der auf das Thema bezogenen Beratung zieht die hospitierte Person ein Fazit, wobei sie z.B. auf die gemachten Vorschläge eingehen kann oder eigene Handlungsperspektiven formuliert. Dies bestätigt die Annahme von Lotz, dass der Ratsuchende auch dann „Urheber in der Wiedergewinnung seiner Handlungskompetenz“ bleibt, wenn durch die Beratenden Vorschläge gemacht oder Anregungen gegeben werden. Der leitende Teilnehmer legt der hospitierten Person nahe, sich nochmals auf die in der ersten Phase benannten Stärken zu beziehen und zu überprüfen, ob diese eine Basis sind, von der aus neue Handlungsweisen gewagt werden können. Diese Möglichkeit wird auch wahrgenommen. So formuliert z.B. die hospitierte Person vom 21.12.2011, dass die in der ersten Phase festgestellte gute Beziehung zu den Schülern es ihr erleichtert den Mut aufzubringen, klarere Strukturen einzuführen und die Befürchtung verringert, dann abgelehnt zu werden.

Diese freie Form des thematischen Abschlusses unterscheidet sich von der stark ritualisierten Form der KoEv®, in der zum Schluss in der Regel die Frage „Welche Ressourcen oder Kompetenzen hast du?“ gestellt wird. Häufig fällt es den Referendaren nach meiner Beobachtung schwer darauf zu antworten. Manchen ist die Frage nach den Ressourcen zu intim, andere trauen sich nicht ihre Kompetenzen selbst zu benennen. Im selbstformulierten Fazit kann die hospitierte Person entscheiden, welche ihrer Stärken, die in

einem Bezug zum gewählten Thema stehen, sie hier nennen möchte. Durch den Bezug zur Anfangsphase kommen die gelungenen Elemente nochmals deutlich ins Bewusstsein.

Das Blitzlicht

Das anschließende Blitzlicht bezieht sich ausschließlich auf die Metaebene. Dabei steht die Frage, wie gut der Beratungsprozess gelungen ist, im Mittelpunkt. Die Reflexion, wie die Beratung durch die hospitierte Person erlebt wurde, und wie die Beratenden ihr kommunikatives Handeln bewerten, stärkt die Beratungskompetenz aller Teilnehmenden. Gerade in der Anfangsphase der „Kollegialen Unterrichtsreflexion“ wird diese Phase auch genutzt, um nochmals grundlegende Fragen des Verfahrens oder einzelner Fragestellungen oder Kommunikationstechniken zu klären.

Die Gesamtzeit von 90 Minuten sollte möglichst nicht überschritten werden. Es empfiehlt sich daher bei den Kartenabfragen jeweils nur ein gelungenes Element bzw. eine Themenstellung nennen zu lassen, damit für die Reflexion der hospitierten Person genug Zeit bleibt.

4. Auswertung und Reflexion

Ich möchte nun abschließend das vorgestellte Beratungssetting für eine „Kollegiale Unterrichtsreflexion“ unter den Aspekten Struktur – Prozess – Vertrauen bewerten und reflektieren.

Ruth Cohn geht davon aus, dass insbesondere in der Beratungstätigkeit Vertrauen eine große Bedeutung für den gemeinsamen Arbeitsprozess hat: „Vertrauen entsteht, wenn jemand wirklich zuhört, anerkennt, entgegnet, ernst nimmt, weiterführt und nicht recht haben muss“.²⁹ Strukturen können der Entwicklung von Vertrauen dienlich oder hinderlich sein.

Meine Ausgangsüberlegung war, die sehr starke Strukturierung und Ritualisierung der KoEv® im Hinblick auf eine größere Beachtung der Lebendigkeit des Prozesses zu überdenken. Die neu gefundene Struktur verweist durch den Referenzrahmen für Planung und Reflexion von Unterricht eindeutig auf das gemeinsame Thema der Ausbildungsgruppe: „Wir reflektieren unser Handeln beim Planen und Gestalten von Unterricht“. Das durch die vorgegebene Struktur für alle transparente Verfahren schränkt einerseits das freie Gespräch ein, eröffnet aber zugleich unter kontrollierten Bedingungen dialogische Felder, z.B. beim teilnehmenden Zuhören mit paraphrasierenden und präzisierenden Nachfragen, bei der gemeinsamen Themenformulierung oder im Fazit. Die Struktur schützt dadurch die hospitierte Person vor übergriffigen Bewertungen aus der Beratergruppe und ermöglicht, dass diese sich vertrauensvoll auf eine offene Selbstreflexion einlassen kann. Gerade in einem Beratungsverfahren, das von „Laien“ durchgeführt wird und leicht erlernbar sein soll, ist eine feste Struktur unverzichtbar, die sozusagen den „Experten“ für die Leitung der Beratung ersetzt. Das Setting gewährleistet durch seine Transparenz Sicherheit und Verlässlichkeit. Die Reduktion auf notwendige Grundelemente erleichtert den Umgang mit dem Verfahren. Eine Vorbereitung und Einführung in das Beratungsverfahren durch eine Person mit Beratungserfahrung ist unerlässlich.

Soll dieses Beratungsverfahren gelingen, so muss die Struktur von allen Teilnehmern verstanden und akzeptiert werden. Bei der Einführung des Verfahrens wird von vielen Referendaren dahingehend Skepsis geäußert, dass man sich das Zustandekommen eines „guten Gesprächs“ unter so stark formalisierten Bedingungen nicht vorstellen könne. Diese

²⁹ Cohn, Ruth: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1975, S.214

Skepsis wird abgebaut, wenn die Referendare selbst erleben, dass diese Struktur ihnen als hospitierte Person die zentrale Position während der Beratung garantiert, und dass sie keine Angst haben müssen, von den vielen Beratern bedrängt zu werden. Die Struktur verhindert ein Überhandnehmen von Gewohnheiten der Alltagskommunikation, bei der sich häufig die „Ratschläge“ der Berater in den Vordergrund drängen und die Bedürfnisse der Rat suchenden Person untergehen. Regelmäßig berichten daher einige Referendare, dass es für sie sehr schwierig sei, sich so stark zurückzuhalten und nicht alles, was sie möchten, sagen zu können. In der Tat bedingt die starke Strukturierung eine Dämpfung des lebendigen Dialoges, was ich aber im Interesse der Stärkung der hospitierten Person in Kauf nehme.

Auch kollegiale Fallberatungen, wie ich sie in TZI-Gruppen erlebt habe, arbeiten nach einer Struktur, die allerdings die Äußerungen der einzelnen Teilnehmer weniger einschränkt. Dabei wird der Rat suchenden Person sehr viel mehr zugemutet: sie muss sich von weit gehenden Einschätzungen, auch Bewertungen, die ausgesprochen werden, abgrenzen können und in der Auseinandersetzung damit ihre eigenen Vorstellungen entwickeln. Aus den oben genannten Besonderheiten einer „Kollegialen Unterrichtsreflexion“ als Ausbildungsveranstaltung im Rahmen des Referendariats erscheint mir ein so offenes Verfahren als sehr riskant, da es die Gefahr birgt, dass Probleme aus Angst die hospitierte Person zu verletzen entweder gar nicht angesprochen werden, oder so formuliert werden, dass die hospitierte Person stark verunsichert wird. Befürchtungen von Referendaren am Beginn der Ausbildung, bei Gruppenhospitationen „fertig gemacht zu werden“, bestätigen mein Festhalten an einem stark strukturierten Setting.

Die Struktur ermöglicht außerdem, dass der Prozess maßgeblich von der hospitierten Person gemeinsam mit dem leitenden Teilnehmer gesteuert wird. Die Erfahrung gemacht zu haben, dass die Entscheidung über die Formulierung des Themas, die eingesetzten Methoden und deren Dauer tatsächlich bei der hospitierten Person liegen, dass nichts ohne ihre Zustimmung geschieht und ihr Veto immer respektiert wird, erhöht das Vertrauen und stärkt die Chairperson der hospitierten Person. Sie befindet sich nicht einer fremd bestimmten Situation, sondern entscheidet selbst, wie weit sie sich einer Konfrontation aussetzen möchte.

Das Vertrauen bei diesem Beratungsverfahren gründet sich wesentlich auch auf die Konstanz der Gruppenzusammensetzung und die Haltung der Gruppenmitglieder: unbedingte Wertschätzung und Respekt auch in der Auseinandersetzung mit von der eigenen Position abweichenden, kritischen oder konfrontativen Aussagen. Die Struktur unterstützt diese Haltung, die allerdings auch außerhalb des unmittelbaren Beratungsprozesses selbstverständliche Grundlage des Umgangs in der Seminargruppe sein und dort bewusst gelebt werden muss. Das im Beratungsprozess aufgebaute Dreieck von Prozess – Struktur – Vertrauen muss sich in den Seminarsitzungen der Gesamtgruppe ebenso widerspiegeln wie im täglichen Umgang bei individuellen Beratungssituationen zwischen Ausbilder und Referendar. Nur wenn die Leitungsperson von den Referendaren hier als kongruent erlebt wird, wird sich dies auch in einem offenen und lebendigen Beratungsprozess niederschlagen und einen entsprechenden Lernprozess bei den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern anregen können.

In dem Maße wie sich diese Haltung in der Gruppe stabilisiert, könnte die Struktur auch stärker geöffnet werden. Wenn sich die Gruppe einerseits zutraut, die hospitierte Person nicht durch Fragen zu bedrängen, sondern ihr für die Entwicklung ihrer eigenen Vorstellungen Raum zu lassen, und die hospitierte Person ihrerseits darauf vertrauend die Verantwortung für das eigene Handeln übernimmt, sind auch offenere Gesprächsformen denkbar, in denen die vorliegenden Methoden Anregungscharakter haben können. Wie oben gezeigt, ist es günstig, wenn die Leitung der Gruppe über ein Methodenrepertoire verfügt, aus dem sie nach Möglichkeit andere Beratungsmethoden, wie z.B. auch ein Rollenspiel,

vorschlagen kann. In diesem Sinne stellen die in dem Ablaufplan vorgeschlagenen Methoden einen Minimalkatalog dar, der bei Bedarf vergrößert werden kann.

In diesem Zusammenhang ist die Rotation der Aufgabe des teilnehmenden Leiters gut zu überlegen. Einerseits ist es sinnvoll und anzustreben, dass die Referendare eine Kollegiale Unterrichtsreflexion auch selbst leiten lernen, andererseits ist die Verantwortung des leitenden Teilnehmers für die Aufrechterhaltung des Vertrauens im Beratungsprozess sehr groß. Die Erfahrungen der letzten neun Monate haben mir allerdings gezeigt, dass die Referendare diese Verantwortung im fortlaufenden Prozess sehr gut übernehmen können. Die Struktur im vorgegebenen Ablaufplan gibt ein stabiles Gerüst in die Hand, an dem sich der leitende Teilnehmer orientieren kann. Zum Erlernen des Leitens schlage ich eine Co-Leitungsstruktur vor, bei der zunächst ich die Leitung einer Beratung übernehme und jeweils ein Referendar die Aufgabe einer Co-Leitung hat. Entscheidungen werden hier offen gelegt und offen besprochen. Nach zwei oder drei Sitzungen wechseln dann die Rollen: ein Referendar übernimmt die Leitung und ich die Co-Leitung, sodass immer eine gemeinsame Verantwortung wahrgenommen wird. Auf diese Weise konnten schließlich Beratungssitzungen auch ganz selbstständig von den Referendaren durchgeführt werden.

So viel Struktur wie nötig, so viel Freiheit wie möglich – dies erscheint mir als eine Formel, die es erlaubt, mit der gefundenen Struktur verantwortlich autonom umzugehen und sie nicht als dogmatische Fessel zu begreifen. Die Axiome und Postulate der TZI liefern dafür den Kompass.

Literatur:

- Cohn, Ruth: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1975
- Hons, Peter/Nevelin, Alexander: Die Kollegiale Evaluation (KoEv) – ein Instrument zur Entwicklung der Reflexionsfähigkeit von Referendaren. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe Nr. 12/Juni 2007. Online abrufbar unter: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/>
- Lotz, Walter: Zur pädagogischen Konzeption der TZI. In: Themenzentrierte Interaktion 2/1997, 11, S. 23-34
- Lotz, Walter: Beratung auf der Grundlage von TZI. In: Walter Lotz, Christel Wagner (Hg.): Themenzentrierte Interaktion in der Beratung und in therapeutischen Prozessen. Ostfildern 2007
- Lotz, Walter: Themenzentrierte Prozessanalyse – ein Instrument zur Sicherung der Qualität professionellen kommunikativen Handelns. In: Themenzentrierte Interaktion 1/2007, S. 58-71
- Menzel, Birgit : Der Beitrag der TZI zur Debatte um die Kompetenzorientierung – ein Versuch. In: Themenzentrierte Interaktion 2/2011, S.40 – 50
- Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin2004
- Mutzeck, Wolfgang: Kooperative Beratung. Weinheim und Basel.2002.
- Nestmann/Sickendiek: Beratung in: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel 2001
- Neveling, Alexander : Kollegiale Evaluation (KoEv) – Ein Verfahren zum Lernen am eigenen Modell 1 In: Seminar, Zeitschrift des Bundesarbeitskreises für Seminar- und Fachleiter. 3/2005
- Trost, Alexander: TZI und Beratung. In: Handbuch Themenzentrierte Interaktion. Göttingen 2010, S.296-300
- Reiser, Helmut: TZI und Supervision. In: Handbuch Themenzentrierte Interaktion. Göttingen 2010, S.301-306
- Rubner, Angelika: TZI und Beratung. Zur Erarbeitung des Themas eines Beratungsgesprächs. In: Themenzentrierte Interaktion 1/2007, S. 18-31
- Rubner, Eike: Themen formulieren und einführen. In: Themenzentrierte Interaktion 2/2009, S.80-89
- Sperber, Werner: Struktur – Prozess – Vertrauen. In: Handbuch Themenzentrierte Interaktion. Göttingen 2010, S.176-182
- Zitterbarth, Walter: Ausdifferenzierung des Vier-Faktoren-Modells. In: Handbuch Themenzentrierte Interaktion. Göttingen 2010, S.213-216

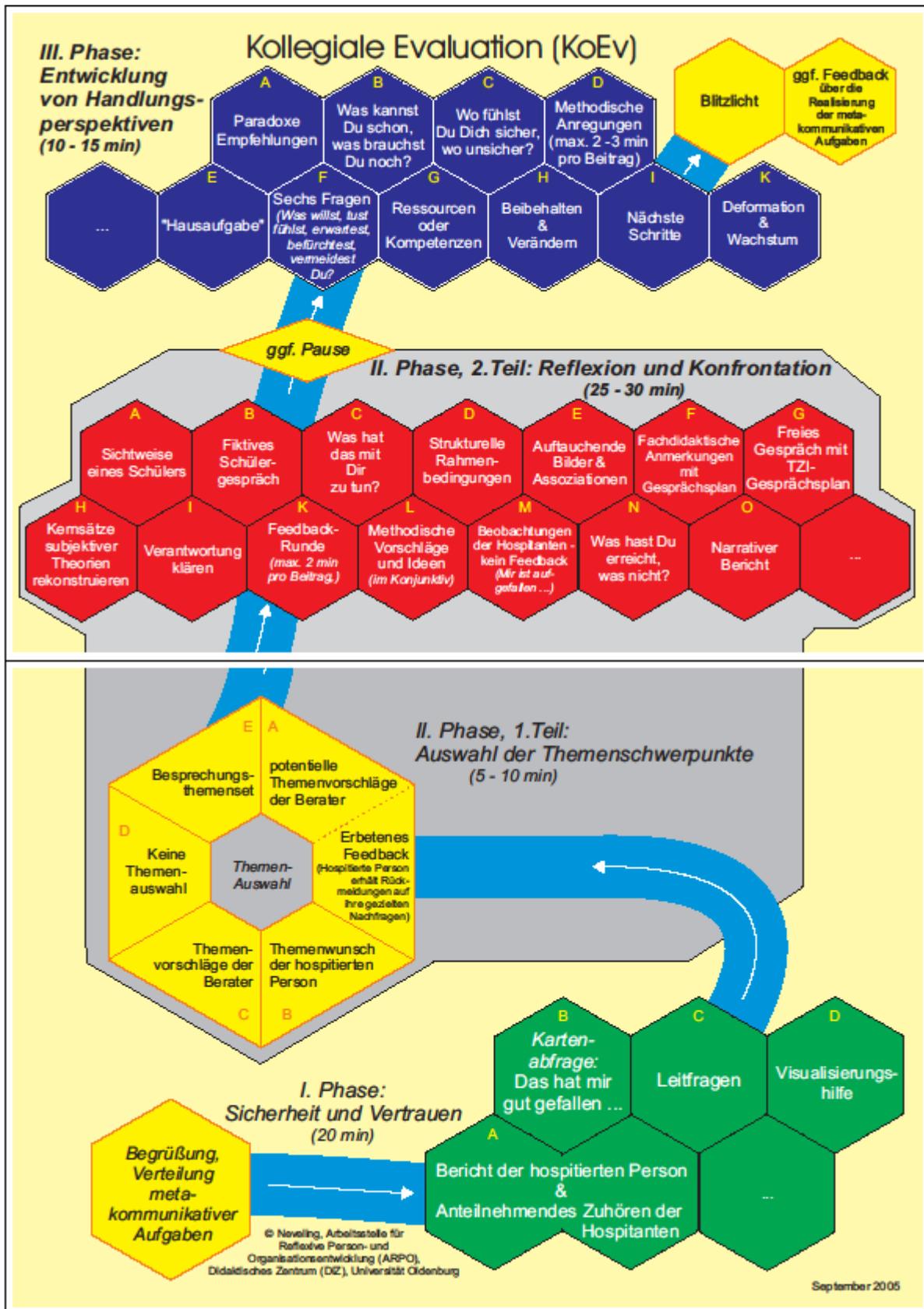


Abb.1: Plan für die Durchführung einer Kollegialen Evaluation (KoEv®)

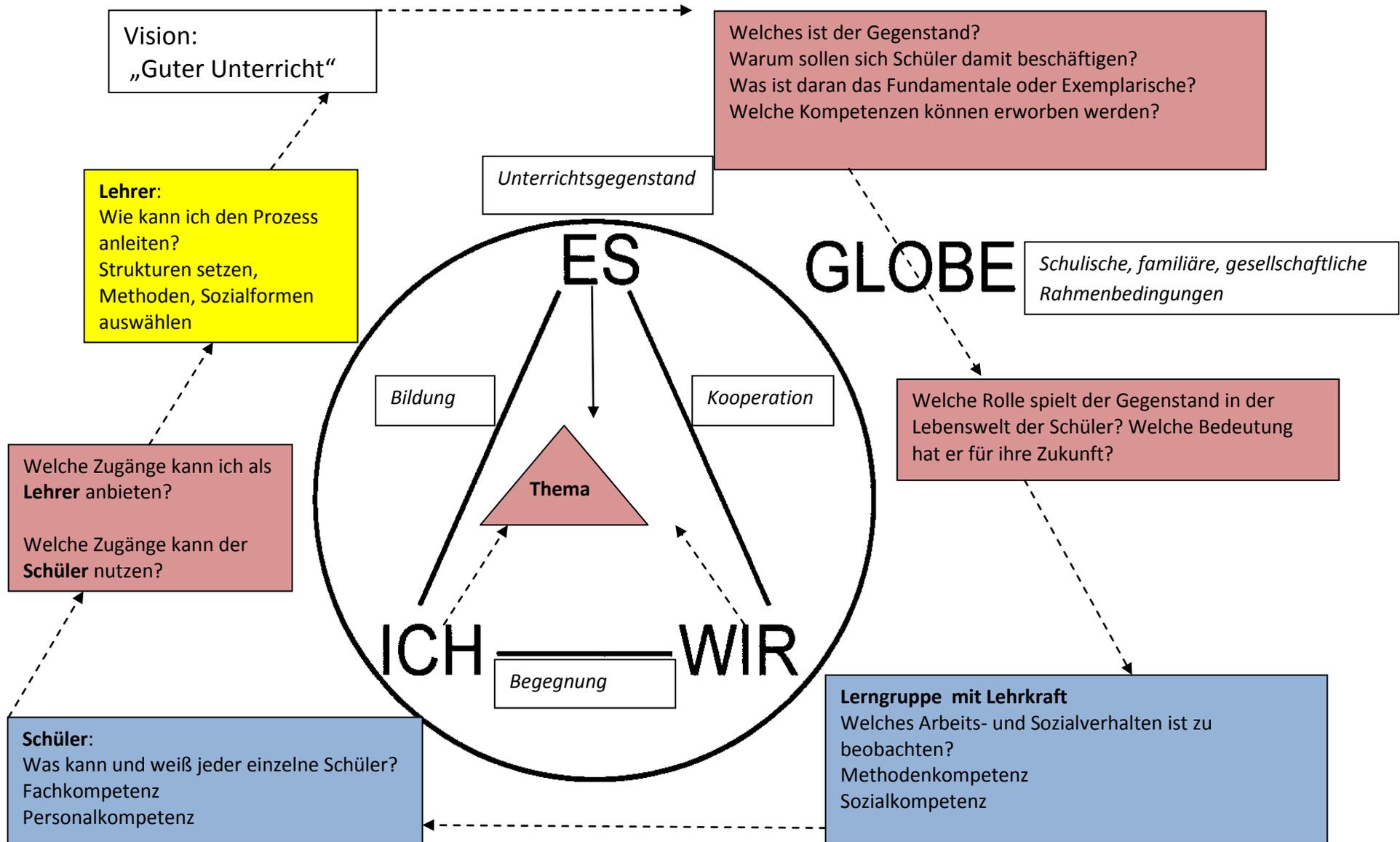


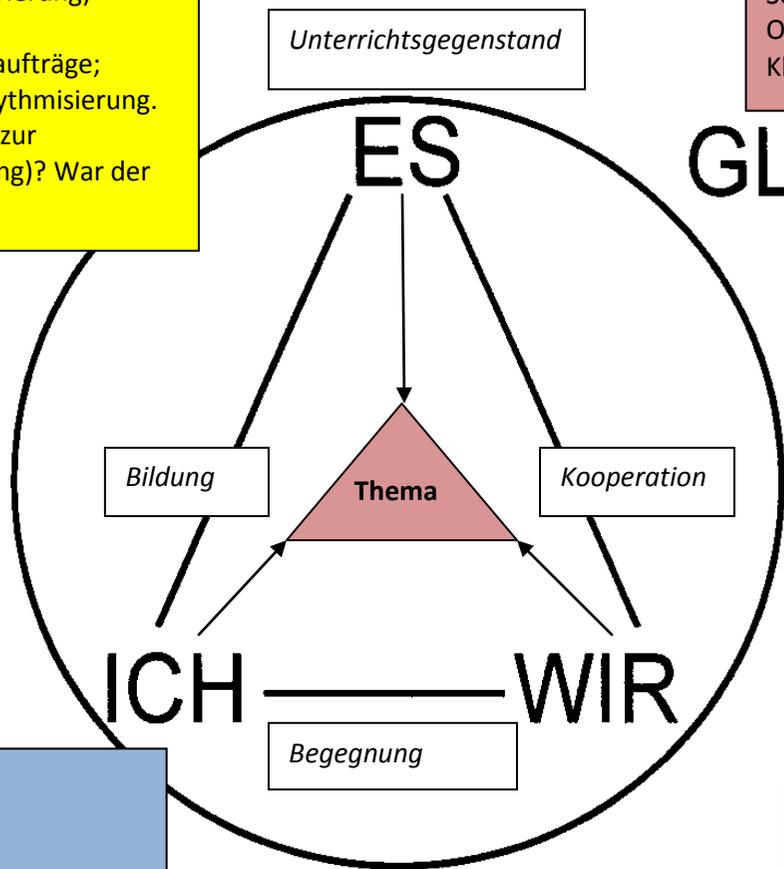
Abb. 2: Unterrichtsplanung mit dem Vier-Faktoren-Modell der TZI

Agnes Christ-Fiala/ Januar 2012

Abb.3: Reflexion von Unterricht mit dem Vier-Faktoren-Modell der TZI

Die Struktur (Klare Strukturierung)
 Aufgabenstellung, Arbeitsaufträge;
 Material, Sozialformen, Rhythmisierung.
 Haben sie zum Thema und zur
 Lerngruppe gepasst (Passung)? War der
 rote Faden erkennbar?

Das Thema (Inhaltliche Klarheit)
 Seine Wirkung in der Stunde:
 Orientierung für Schüler? Zielsetzung?
 Klärung des Sachverhalts?



*Schulische, familiäre, gesellschaftliche
 Rahmenbedingungen*

ICH (Lehrkraft)
 Mein Bezug zum Thema.
 Mein Kontakt zu den Schülern.
 Mein Umgang mit den
 Bedingungsfaktoren des Unterrichts
 (Classroommanagement)

Die Lerngruppe
 Beschäftigung mit den Aufgaben in Kooperation
 miteinander. (Echte Lernzeit / Lernertrag)
 Begegnung miteinander und mit Lehrer.

Ablauf einer Kollegialen Unterrichtsreflexion

Vorbereitung:

Begrüßung und Verteilung der metakommunikativen Aufgaben:
Gastgeber, Leitender Teilnehmer, Sekretär, Zeitwächter, Anwalt, Logbuch,
Persönliche Reflexion (optional)
Gesamtzeit: ca.90 Minuten

1. Phase (ca.20 Min.)

Aufbau von Sicherheit und Vertrauen

1/1

Reflektierender Bericht der hospitierten Person
unterstützt durch

- Impulse mit dem TZI-Dreieck zur Reflexion von Unterricht
- aktives Zuhören mit Rezeptionssignalen, Paraphrasieren, Reflektieren

1/2

Kartenabfrage
Alle notieren auf Karten je eine Beobachtung:
„Das ist gut gelungen“
Die Beobachtungen werden erläutert und die Karten der hospitierten Person übergeben.

2. Phase

Formulierung des Beratungsthemas (ca. 15 Min.)

2/1

<p>Die hospitierte Person nennt ein Anliegen, in dem Beratungs- oder Klärungsbedarf besteht</p> <p style="text-align: center;">oder</p> <p>Kartenabfrage: Alle notieren auf Karten je eine Problemstellung:</p> <p style="text-align: center;">„Hier besteht Beratungs- oder Klärungsbedarf.“</p> <p>Die jeweiligen Fragestellungen werden kurz erläutert.</p> <p>Die hospitierte Person ordnet die Karten und wählt die Thematik aus, die für sie ein Beratungsanliegen darstellt.</p> <p>Die hospitierte Person und der teilnehmender Leiter formulieren unter Beteiligung der Gruppe eine Beratungsfrage.</p>

Reflexion und Konfrontation (ca.20 Min.)

2/2

Von beiden Methodenblöcken wird jeweils mindestens eine Methode ausgewählt, wobei die Gruppenmitglieder Methoden vorschlagen, die hospitierte Person entscheidet und kann auch Wünsche äußern.

Methoden I:	Methoden II:
<p>Anregung zur Selbstreflexion</p> <p>(Die Frage wird reihum direkt an die hospitierte Person gerichtet.)</p>	<p>Konfrontation mit anderen Sichtweisen</p> <p>(Perspektivenwechsel: Die Beratenden formulieren Gedanken, Anregungen.)</p>
<p>„Was hat das mit dir zu tun?“ (Wie habe ich gehandelt? Was hat mich dazu bewegt so zu handeln?)</p>	<p>Sichtweise eines Schülers: Die Gruppenmitglieder formulieren vermutete Gedanken von Schülern als direkte Rede (Gedankenblase)</p>
<p>„Was hast du erreicht, was hast du nicht erreicht?“ (Was habe ich bewirkt? Was wollte ich bewirken?)</p>	<p>Beobachtungen der Hospitanten Die Gruppenmitglieder formulieren ihre konkreten Beobachtungen: „Ich habe wahrgenommen, dass...“</p>
<p>„Wo fühlst du dich sicher, wo unsicher?“</p>	<p>Feedbackrunde Die Gruppenmitglieder formulieren nach den Feedbackregeln eine Rückmeldung</p>
<p>„Wo fühlst du dich als Opfer, wo bist du Akteur?“ (Wo fühle ich mich von bestimmten Bedingungen abhängig, wo handele ich aktiv?)</p>	

3. Phase (ca. 20 Min.)
Entwicklung von Handlungsperspektiven

3/1

Von beiden Methodenblöcken wird jeweils mindestens eine Methode ausgewählt, wobei die Gruppenmitglieder Methoden vorschlagen, die hospitierte Person entscheidet und kann auch Wünsche äußern.

<p>Methoden I:</p> <p>Anregung zur Selbstreflexion</p> <p>(Die Frage wird reihum direkt an die hospitierte Person gerichtet.)</p>	<p>Methoden II:</p> <p>Konfrontation mit anderen Sichtweisen</p> <p>(Perspektivenwechsel: die Beratenden formulieren Gedanken, Anregungen.)</p>
<p>„Was brauchst du noch?“</p>	<p>Methodische Vorschläge und Ideen</p> <p>Die Beratenden formulieren im Konjunktiv und allgemein („Man könnte ...“) Anregungen und Vorschläge</p>
<p>„Was sind deine nächsten Schritte?“</p>	<p>Die eigene Sichtweise formulieren</p> <p>Die Beratenden formulieren im Hinblick auf die Beratungsfrage die eigene Sichtweise in einem Satz: „Für mich bedeutet...“</p>
<p>Sechs Fragen:</p> <p>„Was fühlst du? Was tust du? Was erwartest du? Was willst du? Was befürchtest du? Was vermeidest du?“</p> <p>Es wird jeweils eine Frage gestellt. Die Wahl der Frage und die Reihenfolge stehen dem Fragenden frei.</p>	

3/2

<p>Fazit</p> <p>Die hospitierte Person zieht ein inhaltliches Fazit der Beratung im Hinblick auf die Beratungsfrage. Sie berücksichtigt dabei, die in der ersten Phase festgestellten Stärken und ihre eigenen Ressourcen.</p>
--

Abschluss: Blitzlicht auf der Metaebene

Die hospitierte Person und die Gruppenmitglieder teilen mit, wie es ihnen bei der Beratung ergangen ist. Das Beratungsthema darf nicht mehr Gegenstand sein. Offene Fragen oder aufgetretene Probleme werden ins Logbuch übernommen und einer Klärung zugeführt.

Abb.5: Formulierung einer Beratungsfrage

Wie wird aus einem Beratungsanliegen eine konkrete Beratungsfrage?

Die verschiedenen Themenvorschläge liegen auf dem Tisch und werden geordnet. Die hospitierte Person wählt den Themenbereich aus, der für sie ein wichtiges Anliegen enthält.

Die Formulierung einer Beratungsfrage kann sich an folgendem Dreischritt orientieren:

Erster Schritt:

Der Kern des Anliegens (das Objekt) wird identifiziert.

Beispiel:

„Ergebnissicherung nach Gruppenarbeitsphasen“

Zweiter Schritt:

Was genau ist daran zu untersuchen? Auf welche Tätigkeit (Prädikat) soll sich die Fragestellung beziehen?

Beispiel:

„alle Schüler beteiligen“

Dritter Schritt:

Eine Frage formulieren, die sich auf die hospitierte Person bezieht und ihr die Möglichkeit gibt, das eigene Handeln und alternative Möglichkeiten zu reflektieren.

Beispiel:

„Was habe ich getan, was kann ich tun, um alle Schüler an der Ergebnissicherung nach der Gruppenarbeitsphase zu beteiligen?“