

**Manual zur Durchführung
eines zweitägigen Seminars**

**Psychosoziale Grundkompetenzen
im Lehrerberuf**

Bearbeitet im Auftrag der Arbeitsgruppe
"Eignung für den Lehrerberuf"

Heinrich Dauber

Kassel, November 2006

Zusammensetzung und berufliche Tätigkeiten der Mitglieder der Arbeitsgruppe
(Stand 2004/5):

Dr. Dorit Bosse, Geschäftsführerin des Referats für Schulpraktische Studien der Universität Kassel; Helmut Beutler, Oberstudienrat an einem Berufsschulzentrum, Fachbereich Sozialpädagogik, und Supervisor; Prof. Dr. Heinrich Dauber, Erziehungswissenschaftler an der Universität Kassel und Psychotherapeut, Vorsitzender des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel und Koordinator der Arbeitsgruppe; Dr. Elke Döring-Seipel, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie der Universität Kassel; Marianne Huttel, Psychologin, im Amt für Lehrerbildung, Außenstelle Fulda, für die Konzeption von Fortbildung für die Zweite Phase der Lehrerbildung zuständig; Werner Kühnel, Oberstudienrat an einer Berufsschule, Pädagogischer Mitarbeiter am Fachbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Kassel sowie Fachleiter am Studienseminar für Berufliche Schulen Kassel; Dr. Hanns-Georg Poppe, als Mediziner und Psychoanalytiker am Gesundheitsamt Kassel für die Begutachtung bei Frühpensionierungen von Lehrerinnen und Lehrern zuständig; Lona Rothe-Jokisch, Schulpsychologin und Psychotherapeutin; Claudia Seiler, Oberstudienrätin an einer kooperativen Gesamtschule mit Oberstufe und Sportinternat und Supervisorin; Dr. Frank Starke, Mediziner, Fachleiter am Studienseminar für Berufliche Schulen Kassel.

ZENTRUM FÜR LEHRERBILDUNG

Universität Kassel
Geschäftsstelle
34109 Kassel
Fon: 0561/804-2324
Fax: 0561/804-3169
Mail: zlb@uni-kassel.de
<http://www.uni-kassel.de/zlb/>

Gliederung

0.	Vorbemerkung	2
1.	Theoretische Begründung	3
1.1	Zur Überprüfung und Förderung psychosozialer Basiskompetenz im Lehramtsstudium	9
2.	Ablauf des Seminars	9
2.1	Seminarvorbereitung der Studierenden: ‚Eigene Lernbiografie‘	9
2.2	Eröffnung: Marktplatz.....	10
2.3	Übung: Zur Kooperation in einer Gruppe	10
2.4	Übung: Auftritt vor einer Lerngruppe	12
2.5	Bedeutsame pädagogische Erfahrungen.....	13
2.6	Pädagogische Fallberatung.....	14
2.7	Zur Bedeutung operationalisierter Beobachtungskriterien	16
2.8	Feedback-Formen.....	17
3.	Auswertungsberichte	19
3.1	Berichte von studentischen SeminarteilnehmerInnen	19
3.2	Berichte von Pädagogischen/Wissenschaftlichen MitarbeiterInnen	30
4.	Fragebogen zur Selbsteinschätzung im Blick auf arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster	32
5.	Nachbemerkung	33
6.	Literatur	33

0. Vorbemerkung

Die Arbeitsgruppe „Eignung zum Lehrerberuf“ am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel entstand im SS 2004/5 als Nachfolgeprojekt der Gruppe „Psychosoziale Belastungen im Lehramt“. Aus den Ergebnissen einer 2003 durchgeführten Befragung von aus Krankheitsgründen frühpensionierten Lehrerinnen und Lehrern (Dauber/Vollstädt 2004) hatte sich die Frage ergeben, was schon in der ersten Phase der Lehrerbildung getan werden könne, um solche Studierenden frühzeitig zu identifizieren und zu beraten, die nicht über die für den Lehrerberuf grundlegenden sozialen und personalen Kompetenzen verfügen. In der Tat kann jede Bewerberin/jeder Bewerber bei entsprechenden Noten in der ersten und zweiten Staatsprüfung davon ausgehen, als Beamter auf Lebenszeit eingestellt zu werden, ohne dass die aus Sicht der Arbeitsgruppe wesentlichen sozialen und personalen, nicht fachbezogenen Kompetenzen jemals einer grundlegenden Überprüfung unterzogen wurden. Eine frühzeitige Überprüfung und Beratung erscheint nicht nur im Interesse der Betroffenen notwendig zu sein, sondern auch im Blick auf die Gruppe, die wiederum unter psychosozial belasteten Lehrern selbst am stärksten zu leiden hat, die Schüler.

In mehreren Sitzungen wurden grundlegende Kriterien der Eignung für den Lehrerberuf diskutiert und schließlich im Blick auf die personalen und sozialen Grundkompetenzen eine Verständigung über folgende Kriterien erzielt:

- a) Interesse an Kindern und Jugendlichen; Zugang zur eigenen „kindlichen Spontaneität“
- b) Bewusstheit im Blick auf die eigene Lernbiographie und eigene Lernstrategien
- c) Auftrittskompetenz vor einer Gruppe (Haltung, Sprache etc.)
- d) Fähigkeit zu innerem Rollen- und Perspektivwechsel (bewusster Umgang mit eigener Akzeptanz und Abwehr)
- e) Gruppenkompetenz (Kooperationsfähigkeit, Gruppenprozesse wahrnehmen, systemisches Denken).

Diese Kriterien wurden im Blick auf geeignete Übungssituationen weiter operationalisiert. Als Ergebnis dieser Diskussionen einigte sich die Gruppe auf die Durchführung eines Kompaktseminars im Dezember 2003, an dem 30 Studierende teilnahmen, die in drei Gruppen von je drei Teammitgliedern betreut wurden. Als Voraussetzung zur Teilnahme hatten die Studierenden eine eigene Lernbiographie zu schreiben (was die Teamer übrigens auch vorher getan hatten).

In den drei Gruppen wurden vier Übungssituationen durchgespielt und in verschiedenen Feedback-Formen ausgewertet:

- Kooperation in einer Gruppe (Konstruktion eines Turms aus Faltpapier unter Konkurrenzbedingungen),
- Auftritt vor einer Gruppe (Gestaltung der ersten zwei Minuten vor einer ‚fremden Klasse‘),
- Bedeutsame Erfahrungen aus der eigenen Schulbiographie (Bauen einer Schulsituation mit einfachen Bauklötzen und deren Interpretation),
- pädagogische Fallberatung (Vorstellung und Beratung eines Praxisbeispiels nach einem vorgegebenen Leitfaden).

Alle Studierenden erhielten am Ende des Seminars ausführliche Feedbacks (innerhalb der Gruppe und im Einzelgespräch durch die Seminarleiter), die auf einem Gesamteindruck mit relativ breiter Datenbasis beruhten.

Aus den Auswertungsberichten der Studierenden ging hervor, dass sowohl das Seminar insgesamt wie die persönliche Beratung am Ende, aber auch die vier Übungsstationen positiv bis sehr gut bewertet wurden. Teils im Rahmen des Seminars, teils im Anschluss daran fanden weitere Einzelberatungen statt.

Dieses Seminarmodell wurde in der Folgezeit, insbesondere hinsichtlich einer weiteren Operationalisierung der zugrunde liegenden Kriterien weiter entwickelt und im Wintersemester 2004/5 mit einer neuen Gruppe von Studierenden in einem zweiten Durchgang erprobt und evaluiert.

Ein dritter Durchgang mit pädagogischen MitarbeiterInnen/ Lehrbeauftragten für das 5-wöchige Blockpraktikum (Frühjahr 2006) fand im Januar 2006 statt.

Ziel dieser Broschüre ist, das Seminarmodell als Manual so klar strukturiert zu dokumentieren, dass es in Zukunft von pädagogischen MitarbeiterInnen/Lehrbeauftragten als Teil der Vorbereitungsveranstaltung auf das Blockpraktikum, gegebenenfalls unter Supervision, selbstständig durchgeführt werden kann. Es empfiehlt sich angesichts der damit verbundenen komplexen Prozesse im Team zu arbeiten.

1. Theoretische Begründung

Wer zum Lehrerberuf geeignet ist bzw. zur Ausbildung zugelassen werden soll, wird in der Regel unter dem Gesichtspunkt der hochschulinternen Auswahl von Studienbewerbern im Kontext einer Neuordnung der zentralen Studienplatzvergabe durch die ZVS nach hochschulspezifischen Kriterien des NC in einzelnen Fächern diskutiert. Dabei spielen Faktoren wie kognitive Strukturierungs- und Leistungsfähigkeit, abgelesen an Schulnoten, nach wie vor eine herausragende Rolle.

Der Lehrerberuf gehört jedoch seit jeher zu den Berufen, die durch ein besonderes Maß an psychischen und sozialen Beanspruchungen gekennzeichnet sind. Dies hängt insbesondere mit den vielschichtigen Anforderungsdimensionen der Tätigkeiten des Lehrers zusammen, die neben fachlichen Kompetenzen über didaktische Fähigkeiten bis zu erzieherischem Geschick und Aufgeschlossenheit gegenüber pädagogischen Reformen reichen.

Die grundlegenden sozialen und psychischen Schwierigkeiten in der Ausübung des Lehrerberufs zeigen sich aber vor allem darin, dass dem Lehrer im Umgang mit seinen Schülern Verhaltensweisen abverlangt werden, die im Grunde genommen widerstrebender Natur sind: Er soll empathisch auf seine Schüler eingehen und zugleich allgemeine Verhaltensmaßstäbe durchsetzen; er soll seine Schüler in ihrer Individualität fördern und ihre Fähigkeiten zugleich an festgelegten Leistungsnormen messen; er soll sich im Unterricht dem Einzelnen zuwenden und dabei stets die gesamte Lerngruppe im Blick behalten.

Unvermeidlich – und vermutlich heute mehr denn je – müssen sich Lehrerinnen und Lehrer mit sozialen und emotionalen Beziehungsmustern auseinandersetzen, die ihre Schüler aus der Familie mitbringen und auf sie übertragen. Dies gilt insbesondere für die Grundschule, aber nochmals in verstärktem Maße auch für die Phase der Pubertät, also für die Sekundarstufe I. Sigmund Freud hat dies in seiner Zeit und auf dem Hintergrund seines sozialen Milieus im Blick auf die Rolle des Gymnasialprofessors thematisiert:

„Schon in den ersten sechs Jahren der Kindheit hat der kleine Mensch die Art und den Affektton seiner Beziehungen zu Personen des nämlichen und des anderen Geschlechts festgelegt, er kann sie von da an entwickeln und nach bestimmten Richtungen umwandeln, aber nicht mehr aufheben. Die Personen, an die er sich in solcher Weise fixiert, sind seine Eltern und Geschwister. Alle Menschen, die er später kennen lernt, werden ihm zu Ersatzpersonen dieser ersten Gefühlsobjekte [...]. Diese späteren Bekanntschaften haben also eine Art von Gefühlserbschaft zu übernehmen, sie stoßen auf Sympathien und Antipathien, zu deren Erwerbung sie selbst nur wenig beigetragen haben.“ (Freud 1947, S. 206)

Auch Siegfried Bernfeld, der erste psychoanalytische Pädagoge, Gründer eines Waisenheims und später zeitweilig Sekretär der psychoanalytischen Gesellschaft, hat in bis heute gültiger Weise die unbewusste psychische Dynamik im Lehrer-Schülerverhältnis analysiert und als eine der Grenzen der Erziehung bezeichnet:

„Das Tun des Lehrers, sein Erfüllen und Verbieten ist das seiner eigenen Eltern. Er ist in der pädagogischen Paargruppe zweimal enthalten: als Kind und als Erzieher [...]. So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln, wie er dieses erlebte.“ (Bernfeld 1967, S. 147)

In dem berühmt gewordenen Aufsatz „Zur Psychoanalyse der Schule als Institution“ hat Peter Fürstenau 50 Jahre später die Psychodynamik zwischen Erwachsenen und Kind weiter ausgeführt:

„In der Begegnung mit dem Kind kommt es bei Erwachsenen zu einer unbewussten Wiederbelebung [...] all der [...] Gefühls- und Einstellungsvorgänge, die ihre Auseinandersetzung mit den Eltern in ihrer eigenen Kindheit bestimmt haben und unbewusst (latent) wirksam geblieben sind. Unbewusst erwarten Lehrer wie Vater, dass die Kinder sich zu ihm genau so (oder entgegengesetzt) verhalten, wie er sich als Kind zu seinen Eltern verhalten hat und unbewusst ist er selbst in seinem Verhalten als Erwachsener von seinem Vater- und Mutterbild beeinflusst, wie er es in seiner Kindheit aus der Kinderperspektive entwickelt und seitdem latent beibehalten hat.“ (Fürstenau 1969, S. 12)

Neuere Forschungen auf dem Gebiet der Neurobiologie („Spiegelneuronen“) haben die Grundannahmen der klassischen Psychoanalyse weithin empirisch bestätigt (vgl. Bauer 2006 und Storch u.a. 2006).

Alle, die mit Kindern und Jugendlichen beruflich oder im Alltag zu tun haben, wissen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Lehrerinnen und Lehrer immer mit deren ganzer Persönlichkeit wahrnehmen. Die Wirkung des Lehrers beschränkt sich nicht nur auf seine Funktion als Lehrender und als Modell für Lern- und Lösungsprozesse, sondern auch und gerade für Heranwachsende als Orientierungsmodell für existenzielle Sinnfragen. Er ist eine prägende Figur innerhalb der Erwachsenenwelt – sei sie positiv besetzt oder in distanzierender Abgrenzung abgewertet. Seit längerem wird angemahnt, sich in der universitären Lehrerbildung neben der kognitiv ausgerichteten Wissensvermittlung und praxisorientierten Kompetenzaneignung stärker als bisher auch der Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen zu widmen (Dauber 1997, Holzbrecher 2001, Messner 2001, Mayr & Paseka 2002). Die Forderung hängt zum einen mit dem Anspruch einer umfassenden universitären Lehrerbildung zusammen, die dem Lehramtsstudenten die Möglichkeit zur Entwicklung einer eigenständigen Lehrerpersönlichkeit bietet. Zum anderen haben in den letzten Jahren Studien zur psychischen Belastung im Lehrerberuf gezeigt, dass es berufsspezifische Beanspruchungsmuster gibt, die sich im Laufe des Berufslebens gesundheitsfördernd oder schädigend auf den Ausübenden auswirken (Schaarschmidt 2004). Für die universitäre Lehrerbildung stellt sich die Frage, ob psychosoziale Basiskompetenzen des Lehrerberufs gefördert werden können und wie mögliche Lern- und Trainingsarrangements aussehen könnten.

Versucht man die vorliegenden Studien zur Lehrerbelastung in einer groben Übersicht zusammenzufassen, so ergibt sich als Leitfrage: Wie spielen innere und äußere Faktoren zusammen, oder anders ausgedrückt: welche äußeren Belastungsfaktoren wirken sich bei welchen inneren Verarbeitungsmustern tendenziell pathogen (krankmachend) und welche saluto-

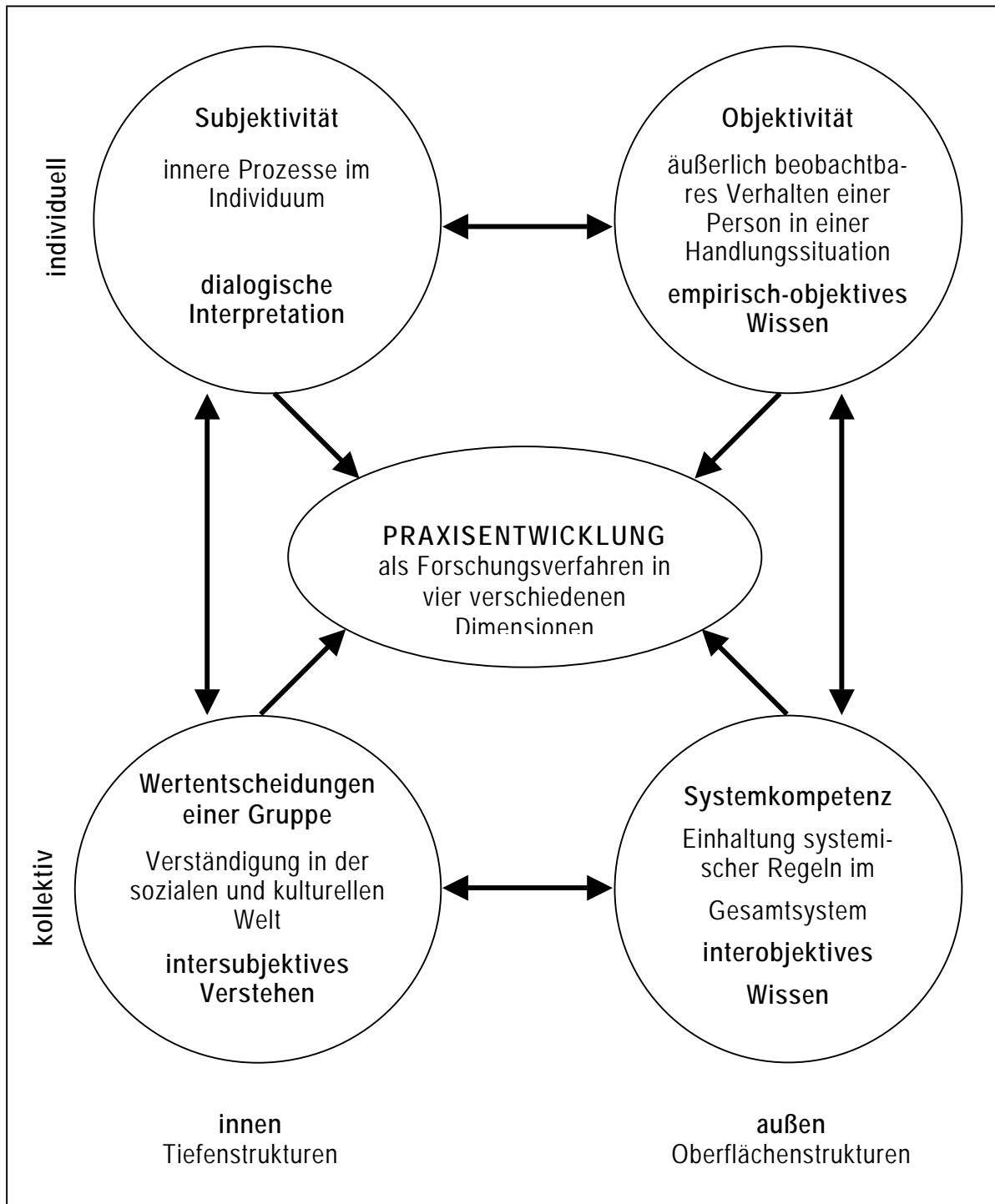
gen (gesunderhaltend) aus? Im Blick auf die Eignung für den Lehrerberuf kann diese Frage ganz allgemein auch so formuliert werden: Passen Person und Berufsfeld zusammen?

Das Zusammenspiel von inneren und äußeren Faktoren bzw. die Passung von Person und Berufsfeld kann im Rückgriff auf das von Ken Wilber entworfene erkenntnistheoretische Modell der „Vier Gesichter der Wahrheit“ in verschiedenen Perspektiven dargestellt werden:

- einer Perspektive, die sich auf die inneren Prozesse im Individuum bezieht, die nur durch Selbstreflexion und dialogisches Verstehen erschlossen werden kann,
- einer Perspektive, die sich auf äußerlich beobachtbares Verhalten einer Person in einer Handlungssituation bezieht,
- einer Perspektive, die sich auf in einer Gruppe geteilte gemeinsame Wertentscheidungen bezieht und nur im intersubjektiven Konsens erhoben werden kann und
- einer Perspektive, die sich auf die Einhaltung von beobachtbaren Regeln in der Kooperation innerhalb eines gegebenen systemischen Kontextes bezieht (Wilber 1997, Dauber & Fuhr 2002).

Diesen vier Perspektiven können vier Grundkompetenzen zugeordnet werden:

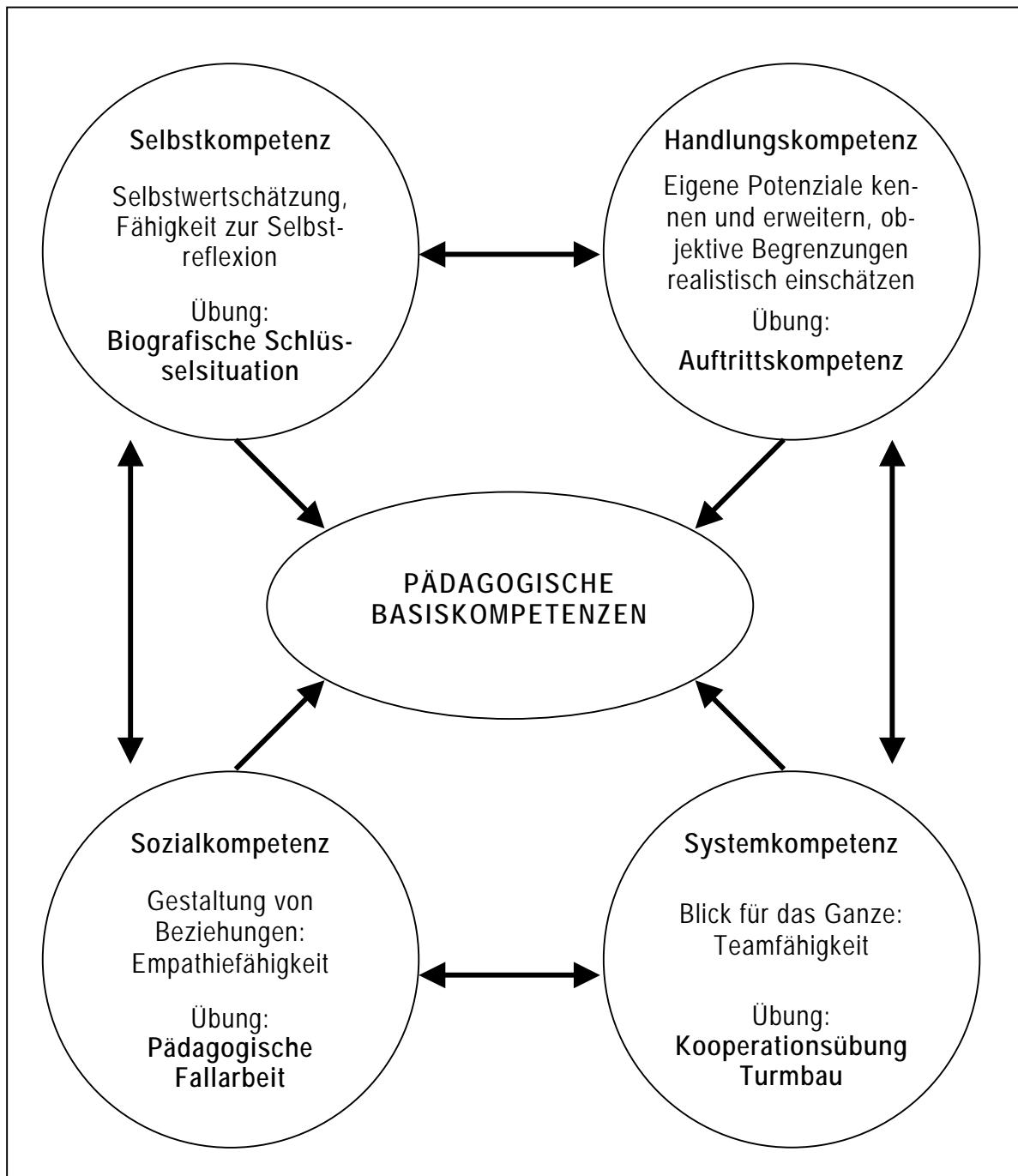
- **Selbstkompetenz** mit dem Schwerpunkt Wertschätzung der eigenen biografischen Erfahrung
 - Lehrerinnen und Lehrer, die sich in ihrer beruflichen Tätigkeit selbst als engagiert und erfolgreich erleben und sich mit ihrer Berufswahl identifizieren, sind weniger anfällig für äußere Belastungsfaktoren.
- **Handlungskompetenz** mit dem Schwerpunkt, eigene Potenziale und deren Grenzen zu erkennen
 - Lehrerinnen und Lehrer, die ihre eigenen Fähigkeiten und Potenziale kennen und angesichts besonders belastender äußerer Kontexte, z. B. in bestimmten Schulstufen und -formen, auch eigene Belastungsgrenzen akzeptieren können, sich also nicht dem Spagat zwischen Sollen, Wollen und Können aussetzen, sind im Allgemeinen gesundheitlich stabiler.
- **Sozialkompetenz** mit dem Schwerpunkt, soziale Beziehungen einfühlsam zu gestalten
 - Lehrerinnen und Lehrer, die in der Lage sind, die psychosoziale Dynamik einer Gruppe wahrzunehmen und sich nicht in Übertragungssituationen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern verwickeln zu lassen, sondern diese einfühlsam zu gestalten, sind weniger anfällig für psychische Krankheiten.
- **Systemkompetenz** mit dem Schwerpunkt, das eigene Verhalten an vorgegebenen Regeln zu orientieren
 - Lehrerinnen und Lehrer, die sich innerhalb des sozialen und institutionellen Systems der Schule offensiv und kooperativ verhalten, haben höhere Chancen gesund zu bleiben.



In die Beschreibung dieser vier Grundkompetenzen sind die Ergebnisse der empirischen Forschung zur Lehrerbelastung eingegangen. Für die Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer stellt sich die Frage, in welcher Form ein gezieltes Training dieser Kompetenzen während des Lehramtsstudiums stattfinden kann. Analog zu den vier Grundkompetenzen wurden Übungen ausgewählt, die Studierenden die Möglichkeit bieten zu überprüfen, inwieweit diese Fähigkeiten bei ihnen bereits entwickelt sind. Darüber hinaus haben folgende vier Übungen selbst auch Trainingscharakter zur Weiterentwicklung der für das Berufsfeld des Lehrers notwendigen und wünschenswerten Fähigkeiten:

- Nach bestimmten Regeln kooperativ ein gemeinsames Produkt herstellen
- die ersten zwei Minuten des Auftritts vor einer Gruppe gestalten
- biografische Schlüsselsituationen in pädagogischen Kontexten mit Hilfe von Holzbausteinen darstellen und erläutern
- einen pädagogischen Fall in einer Gruppe vorstellen bzw. im Rollentausch gemeinsam beraten.

Die Zuordnung der Grundkompetenzen und der Übungen zu den vier erkenntnistheoretischen Perspektiven nach Wilber ist theoretisch/inhaltlich nicht zwingend, sondern hat vor allem die didaktische Funktion, den damit verbundenen Perspektivwechsel zu verdeutlichen. So könnte auch jede einzelne Übung nach den vier Perspektiven in sich ausgewertet werden.



Bezieht man die erste Grundkompetenz/ Übungssituation auf die Forschungsergebnisse zur psychosozialen Belastung von Lehrern, geht es vor allem um den Faktor, *eigene innere Prozesse in einer wertschätzenden Haltung distanziert wahrnehmen zu können*.

Bezieht man die zweite Grundkompetenz/ Übungssituation auf die Forschungsergebnisse zur psychosozialen Belastung von Lehrern, geht es vor allem um den Faktor, *den Entwicklungsstand eigener Potenziale und Handlungsmöglichkeiten in der objektiven Situation realistisch einschätzen zu können*.

Bezieht man die dritte Grundkompetenz/ Übungssituation auf die Forschungsergebnisse zur psychosozialen Belastung von Lehrern, geht es vor allem um den Faktor, *sich in andere Personen und deren wertorientierte Sichtweisen einfühlen zu können*.

Bezieht man die vierte Grundkompetenz/ Übungssituation auf die Forschungsergebnisse zur psychosozialen Belastung von Lehrern, geht es vor allem um den Faktor, *innerhalb vorgegebener systemischer Bedingungen einen eigenen aktiven Beitrag zur Erreichung gemeinsamer Ziele zu leisten*.

1.1 Zur Überprüfung und Förderung psychosozialer Basiskompetenzen im Lehramtsstudium

Schulpraktische Studien haben für Lehramtsstudierende seit jeher hinsichtlich der Frage der Eignung für den Lehrerberuf hohe Relevanz. Viele Studierende begreifen die Schulpraktika als Bewährungssituation, in der sie erproben können, ob sie sich der Unterrichtsarbeit mit Kindern oder Jugendlichen gewachsen fühlen. Dabei hängt die Unsicherheit von Studierenden, als Lehrende akzeptiert zu werden, zumeist auch mit fachlichen Lücken oder fehlendem didaktischen Know How zusammen, also mit typischen Problemen von Studienanfängern. In der Begegnung mit der Berufspraxis werden die Studierenden aber vor allem mit grundlegenden personalen und sozialen Anforderungen des Lehrerberufs konfrontiert, die sie in ihrer ganzen Persönlichkeit herausfordern. Auf Seiten der Hochschulbetreuer spielt die Eignungsfrage im Allgemeinen eine eher untergeordnete Rolle (Faust-Siehl & Heil 2001). Schulpraktische Studien haben für sie primär die Funktion, für Studierende eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen, indem die Begegnung mit Schul- und Unterrichtspraxis wissenschaftlich angeleitet und betreut wird. Die Praktika werden als ein Erfahrungsraum verstanden, der durch differenzierte Situationsanalysen und der theoretischen Durchdringung pädagogischer Prozesse systematisch erkundet werden soll. Dies geschieht mit der Absicht, bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern eine wissenschaftlich-reflexive Grundhaltung zu entwickeln, die sie dazu befähigt, in komplexen Situationen qualitativ volles pädagogisches Handeln zu erproben (vgl. Bosse 1998).

Das vorliegende Manual versucht, diese Zielsetzungen um eine frühzeitige Förderung und Beratung im Blick auf die genannten Grundkompetenzen zu ergänzen und zu erweitern und zu einem frühen Zeitpunkt des Studiums abzuklären, ob grundlegende Voraussetzungen im Sinne dieser Kompetenzen gegeben sind.

2. Ablauf des Seminars

2.1 Seminarvorbereitung der Studierenden: ‚Eigene Lernbiografie‘

Nach Anmeldung zum Seminar wurden alle Studierenden angeschrieben und gebeten, eine eigene Lernbiographie zu verfassen. Absicht war, dass sich die Studierenden durch eine Selbstreflexion eigener Lernmuster und -erfahrungen auf das Seminar einstimmen konnten, darüber hinaus aber auch die Teamer einen ersten Eindruck über biografische Hintergründe bekamen, der nicht zuletzt im Feedback am Ende des Seminars in die individuelle Beratung einbezogen werden konnte.

Aufgabe:

1. Beschreiben Sie eine Person, die Ihr Lernen nachhaltig positiv geprägt hat. Durch welches Verhalten/welche Methodik ist das geschehen? Schildern Sie eine Person, von der Sie sich

in Ihrem Lernen bewusst abgrenzen. Können Sie sich an den Auslöser dieses Widerstands/dieser Abgrenzung erinnern?

2. Gibt es bewusste Lernstrukturen/Prinzipien/Muster/Lernanreize, nach denen Sie Ihr persönliches Lernverhalten organisieren? Stellen Sie bitte an einigen Beispielen das Gelingen oder Misslingen aus Ihrer Sicht dar.
3. Haben Sie Erfahrungen im gemeinsamen Lernen mit anderen Personen gemacht? Wo hat sich das als Bereicherung/Ergänzung erwiesen? In welchen Situationen waren andere eher hinderlich beim gemeinsamen Lernen?

2.2 Eröffnung: Marktplatz

Je nach Größe des Seminars ist es angebracht, mit einem offenen Arrangement zum gegenseitigen Kennenlernen zu beginnen.

Eine geeignete Form bis zu einer Gruppengröße von etwa 40 Teilnehmern ist der sog. Marktplatz. Dazu schreiben die Teilnehmer auf bunten Kärtchen

- Name
- Wohnort
- Lehramtsstudiengang mit Fächern
- Semesterzahl, evt. vorherige Ausbildungen/Berufe
- Erwartungen an das Seminar
- besondere Fragen/Interessen

Diese Kärtchen werden auf ein kleines Plakat geklebt und dienen der gegenseitigen Vorstellung. Hilfreich ist, besonders bei einer größeren Gruppe, wenn ein kleines Ritual (z.B. Musik) dazu eingesetzt wird, etwa alle 2 Minuten den Partner zu wechseln. Mit einer Digitalkamera aufgenommene Porträts können in eine vorbereitete Teilnehmerliste eingefügt werden.

Die Plakate mit den Steckbrief-Stichworten werden während des Seminars in den Gruppenräumen aufgehängt, sodass eine rasche Identifizierung einzelner Teilnehmer, die Namensschilder tragen, möglich ist.

2.3 Übung: Kooperation in einer Gruppe

Turmbau-Übung

Bauen Sie einen Turm, der ausschließlich aus dem Material, das Ihnen zur Verfügung gestellt worden ist, konstruiert werden soll.

Das Material besteht aus:

3 Bögen Kartonpapier DIN A3 (120/130 g)

1 Tube Klebstoff

1 Schere

1 Lineal

4 Bögen Papier für Entwürfe, Skizzen.

Der Turm muss auf seinem eigenen Fundament stehen können, d. h. er darf weder gegen die Wand oder irgendeinen Gegenstand im Raum gelehnt sein, noch darf er aufgehängt oder an der Decke angebracht sein. Er muss standfest genug sein, so dass man ein Lineal darauf legen kann, ohne dass er umfällt.

Die Türme werden nach drei Kriterien beurteilt:

1. Höhe
2. Standfestigkeit
3. Originalität

Sie können Ihr Material in jeder beliebigen Art und Weise zuschneiden, biegen, kleben, zusammenfügen usw.

Wie die Streifen miteinander verbunden werden, bleibt ganz Ihnen überlassen.

Damit sind Ihnen sowohl die Ziele als auch die zur Verfügung stehenden Mittel genannt. Es bleibt Ihnen überlassen, welche Wege Sie einschlagen, um als erfolgreichstes Projektteam beurteilt zu werden.

Die Gruppen stehen untereinander im Wettbewerb. Die Ihnen zur Verfügung stehende Zeit beträgt eine halbe Stunde.

Kommentar zur Durchführung:

Diese Übung steht am Anfang des Seminars, da sie sich unter anderem gut zur Anwärmung in den Kleingruppen, die mindestens 5 TeilnehmerInnen umfassen sollten, eignet. Auch wenn die Übung vielleicht manchen Teilnehmern schon bekannt sein sollte, bleiben die zu beobachtenden Prozesse davon in der Regel unbeeinflusst.

Die Teamer sollten auf die Gleichartigkeit des zur Verfügung gestellten Materials achten.

Die Konstruktionsphase sollte 30 Minuten nicht überschreiten.

Danach erhalten die Teilnehmer Gelegenheit zu einem Austausch in der Gruppe:

Wie haben Sie

- ihre eigene Rolle,
- die Zusammenarbeit in der Gruppe und
- das Gruppenklima erlebt?

Beobachtungsmöglichkeiten:

Im Rahmen dieser Übung können das Gruppenklima, die Art der Einflussnahme der einzelnen Teilnehmer und das Sozialverhalten unter Konkurrenzdruck beobachtet werden. Die Qualität des Produkts spielt bei der Auswertung im gegebenen Kontext eine nach geordnete Rolle.

Beispielhaft können folgende Fragen die Beobachtung leiten:

Wie ist die Gruppenkultur? Herrscht ein kooperativer oder ein hierarchischer Stil vor? Wer ist maßgeblich an der Schaffung dieses Klimas beteiligt?

Bezieht sich ein Teilnehmer fast nur auf seine eigenen Beiträge oder ist er/ sie auch in der Lage, auf andere Vorschläge und Ideen einzugehen?

Arbeitet jemand allein oder stellt er/sie eigene Ideen zur Diskussion? Geht er/sie auf andere Vorschläge ein, führt sie weiter, erweist sich als flexibel im Prozess oder ignoriert die Vorschläge anderer kommentarlos?

Ist die Einflussnahme angemessen (aktiv, Einfluss nehmend auf das Vorgehen, die Entscheidungen und die Rollenverteilung) oder unangemessen, durch Rückzug oder dominantes Verhalten geprägt?

Wie reagieren einzelne und die Gruppe als Ganzes auf Zeitdruck gegen Ende der zur Verfügung stehenden Zeit? Worauf wird Erfolg oder Misserfolg in der abschließenden Reflektion der Übung zurückgeführt? Werden aufgetretene Konflikte thematisiert?

Kompetenzbereiche:

Aspekte sozialer Kompetenz:

Beziehungsmanagement

- aktivierende Inspiration
- Einfluss
- Konfliktmanagement
- Zusammenarbeit und Teambildung

2.4 Übung: Auftritt vor einer Lerngruppe

Auftrittskompetenz

Die Gruppe sitzt im Raum hinter Tischen wie in der Schule oder beliebig.

Ein/e Teilnehmer/in geht hinaus und betritt den Raum als ‚Lehrer/in‘ in einer Vertretungsstunde. Er/sie begrüßt die Klasse, stellt sich vor und macht einen Vorschlag, was zu tun ist (max.: ein bis zwei Minuten).

In diesem Setting geht es nur um die Form der sozial-emotionalen Kontaktaufnahme. Eine längere Variante (ca. fünf Minuten) könnte einen ersten didaktischen Einstieg mit beinhalten, bedürfte dann allerdings längerer Vorbereitungs- und Auswertungszeit.

Der Teamer/Moderator fragt bei der ‚Klasse‘ nach dem ersten intuitiv-emotionalen Eindruck:

- Welche Gefühle, innere Stimmung/Gestimmtheit hat diese Person spontan bei Ihnen ausgelöst?
- Konnten Sie – bei sich – damit zusammenhängende körperliche Reaktionen beobachten (Luft anhalten, entspannen o.ä.).
- Welche Phantasien haben Sie entwickelt, wie sich diese Stunde gestalten wird und wie Sie sich verhalten werden?

Die ‚Schüler‘ der Klasse geben kurz Feedback.

Der Moderator geht mit dem ‚Lehrer‘ hinaus und macht ihm gegebenenfalls einen, maximal zwei konkrete Veränderungsvorschläge für einen zweiten Auftritt.

Wiederholung nach dem gleichen Verfahren.

Alle Teilnehmer nacheinander; bei einer größeren Gruppe nach ca. 5 Auftritten eine kurze Pause.

Kommentar zur Durchführung:

Der Moderator muss vor allem darauf achten, dass in der Rückmeldung der „Schüler“ keine Bewertung des Verhaltens erfolgt (‚finde ich gut/schlecht...‘), sondern das Feedback in Form von subjektiven Mitteilungen über ‚innere Resonanzen‘ unter Bezugnahme auf beobachtetes Verhalten gegeben wird. Dabei sollte unterschieden werden zwischen beobachten, wahrnehmen, bewerten. Erfahrungsgemäß muss darauf mehrfach hingewiesen werden. Unter Umständen ist es sinnvoll, dies an Beispielen zu verdeutlichen. Nicht: ‚Das war so und so...‘, sondern: ‚Als Du das gesagt, getan hast, hatte ich folgendes Gefühl, folgende Körperempfindung, folgende Phantasie...‘. Ich-Aussagen in diesem Sinne beschreiben eigene innere Reaktionen auf etwas Beobachtetes, ohne dieses zu bewerten.

Wichtig ist eine klare zeitliche Strukturierung (evt. mit Wecker bzw. Stoppuhr).

Kriterien zur Beobachtung:

Wie positioniert sich die Lehrerin/ der Lehrer vor der Gruppe (zentral oder unklar am Rand)?

Wie nimmt sie/ er Blickkontakt mit der Gruppe auf?

Erfolgt die Selbstvorstellung in einfachen, klaren Worten?

Wie ist die Körperhaltung, Stimme und Gebärdensprache, der Tonus (d.h. aufrecht und gerdet oder unsicher und verwaschen)?

Greift der/die Protagonist/in den Vorschlag des Moderators zur Verhaltensmodifikation flexibel auf und setzt sich damit – ansatzweise – auseinander? Die Moderation sollte experimentelles Probehandeln unterstützen.

Kompetenzbereiche:

Aspekte emotionaler Kompetenz

Akteure

- Angemessener Emotionsausdruck (verbal und nonverbal)
- Emotionsregulation/Sensibilisierung für körperlich-emotionale Prozesse

Zuschauer

- Differenzierte Wahrnehmung von Emotionen bei sich selbst und bei Interaktionspartnern (Zuschauer)
- Differenzierte Wahrnehmung von Körpersprache

Kritische Reflexion in der Auswertung

- Kognitive Rekapitulationen eigener Handlungen und Entwicklungen
- Unterscheidung von Wahrnehmen – Interpretieren – Beurteilen

2.5 Bedeutsame pädagogische Erfahrungen

Übung: Bauklötze

Die Gruppe sitzt an Tischen. In der Mitte liegt eine hinreichende Menge an neutralen Holzbausteinen, bunten Teilen, verschiedenen kleinen Figuren, möglichst keine Bausteine, die bereits mit einer Bedeutung besetzt sind.

Aufgabenstellung:

Bauen Sie eine persönlich erfahrene, bedeutsame Situation aus Ihrer Schulzeit oder Ihrem beruflichen Alltag. Fangen Sie einfach an zu bauen, ohne lange zu überlegen. Lassen Sie sich vom Material inspirieren. Positionieren Sie sich selbst in Ihrem Bauwerk.

Geben Sie Ihrem Bauwerk am Ende einen Titel und schreiben Sie diesen auf einen Zettel, den Sie vor Ihr Bauwerk legen. Dauer ca. 10 Minuten.

Anschließend gehen alle herum und schauen sich die Bauwerke der anderen schweigend aus verschiedenen Perspektiven an.

Danach werden die Bauwerke in folgenden Schritten besprochen:

1. Zunächst erläutert der/die Baumeister/in kurz, welche Situation er/sie gebaut hat.
2. Danach können aus der Gruppe informationsorientierte Rückfragen zur Bedeutung einzelner Elemente, Farben etc. gestellt werden („*Hat es eine Bedeutung, dass ... ?*“). Der Moderator muss in dieser Phase darauf achten, dass keine Interpretationen von außen erfolgen.
3. Nun äußern sich die Gruppenmitglieder im Sinne eines Sharing zu eigenen Assoziationen und Gefühlen, die das Bauwerk bei ihnen ausgelöst hat („*Mir fällt dazu ein...*“; „*Das gibt mir ein Gefühl von...*“). Der/die Baumeister/in hört schweigend zu.
4. Der/die Baumeister/in greift auf, was ihn/sie angesichts der Rückmeldungen der Teilnehmer beschäftigt, worüber er/sie nachdenkt, was evtl. einen neuen Blick auf das eigene Bauwerk/die dargestellte Szene (im Sinne eines Perspektivwechsels) eröffnet hat.
5. Abschließend kann das Bauwerk umgebaut oder ergänzt werden („*Möchten Sie etwas umbauen oder ergänzen?*“). Damit kann sich auch der Titel des Bauwerks ändern.

Kommentar zur Durchführung:

Entscheidend ist, ähnlich dem Vorgehen bei der Übung zur Auftrittskompetenz, dass der Moderator/ die Moderatorin darauf achtet, dass weder er/sie noch andere Teilnehmer eigene bewertende Interpretationen, Kommentare oder Vorschläge ins Spiel bringen und dadurch den Prozess eigenständiger Selbstreflexion der Betroffenen unterbrechen oder stören. Dies gilt umso mehr, als es sich nicht selten um belastende Erfahrungen aus einer häufig noch unauf-

gearbeiteten Situation handelt. Umso wichtiger kann es sein, die erlebte und symbolisch dargestellte Szene noch einmal in Richtung einer wünschenswerten Veränderung umzubauen. Die einzelnen Schritte können auf einer vorbereiteten Wandzeitung visualisiert werden:

- Bauen und Titel aufschreiben
- Bauwerk erläutern
- Informationsrückfragen an Baumeister (keine Interpretation!)
- Assoziationen aus der Gruppe (Sharing)
- Rückmeldung durch Baumeister
- evt. Umbau oder Ergänzung des Bauwerks

Kriterien zur Beobachtung:

Ist oder wird dem Baumeister/ der Baumeisterin die emotionale biografische Bedeutung der dargestellten Szene bewusst und kann diese Erfahrung im gegebenen Kontext angemessen thematisiert werden?

Können die Assoziationen/ Phantasien anderer Teilnehmer differenziert und empathisch aufgenommen und gegebenenfalls für eine Erweiterung der eigenen Perspektive genutzt werden?

Kompetenzbereiche:

Aspekte reflexiver Kompetenz

- Kognitive Rekapitulationen eigener Handlungen und Entwicklungen
- Reflexion der eigenen Person in ihrem Gewordensein und in ihrer jeweiligen situativen Position

2.6 Pädagogische Fallberatung

Kollegiale Fallarbeit:

Für die „Kollegiale Fallarbeit“ werden die Teilnehmer gebeten, sich eine als emotional belastend erlebte pädagogische Situation in Erinnerung zu rufen. (Falls diese Übung am 2. Tag des Seminars eingesetzt wird, können die Teilnehmer gebeten werden, sich darauf vorzubereiten und einen ‚Fall‘ mitzubringen’).

Der Moderator/ die Moderatorin erfragt verschiedene mitgebrachte Fälle der TeilnehmerInnen und führt, gegebenenfalls soziometrisch (Abstimmung durch Aufstellung im Raum), eine Entscheidung darüber herbei, welcher Fall ausgewählt wird. Geeignet sind nur Fälle, über die ein Minimum an Informationen vorliegt und für die der Referent/ die Referentin auch zuständig ist, d.h. verantwortlich Einfluss nehmen kann.

Nachdem die Gruppe sich geeinigt hat, läuft das Verfahren nach folgenden Regeln ab:

1. Fallvorstellung durch die/den Referentin/en: Kurze, möglichst anschauliche Beschreibung, was passiert ist und wie die Situation selbst und das Verhalten der beteiligten Personen erlebt wurde (Zeitdauer: maximal 10 Minuten).
2. Anschließend Klärung des Auftrags der Referentin an die Gruppe (*Welche Fragestellung soll die Gruppe bearbeiten?*).
3. Blitzlicht durch die Gruppe (*„Welche Körperempfindungen, Bilder, Metaphern hat der Fall in Ihnen ausgelöst?“*). Kurzes Feedback durch den/die Referenten/in.
4. Kurze faktenbezogene Nachfragen durch die Gruppe, die für das Verständnis der Situation wichtig erscheinen, z.B. Kontexte, andere beteiligte Personen etc.

5. ‚Ich-als-Runde‘ durch die Gruppe:

Jedes Gruppenmitglied kann sich – wie in einer Art gedanklichem Rollenspiel – mit einer Person, die in dem geschilderten Fall auftaucht oder hätte auftauchen können, identifizieren und spricht aus der Rolle heraus, wie es ihm mit dem ‚Fall‘ geht („*Ich als Lehrerin... Mutter... finde...*“). Dabei können auch Personen, die in der Fallschilderung nicht genannt worden waren, ins Spiel gebracht werden.

6. Hypothesenbildung durch die Gruppe:

In einem *ersten Durchgang* werden Vermutungen zu den persönlichen oder institutionellen Verstrickungen und Ursachen, die die Situation zu einem schwierigen ‚Fall‘ gemacht haben, geäußert und ausgetauscht.

In einem *zweiten Durchgang* wird versucht, Ressourcen und Stärken einzelner Personen, die in dem ‚Fall‘ betroffen und beteiligt sind, zu identifizieren („*Wer könnte was zur Unterstützung und Lösung beitragen?*“).

7. Vorschläge für Maßnahmen durch die Gruppe:

Die Gruppenmitglieder sammeln vor dem Hintergrund des bisher Gesagten Einfälle für pädagogische Maßnahmen, neue Ziele und veränderte Haltungen.

8. Gegen Ende hat der Referent/die Referentin das Wort. Der Referent lässt sich anregen und variiert am Ende die Vorschläge so, dass sie zu ihr/ihm „passen“.

Prognose durch den Referenten. Der Referent beschreibt die weitere Entwicklung des Falles so, wie er sich diese vorstellt.

Es hat sich bewährt, die einzelnen Schritte des Prozesses auf einer vorbereiteten Wandzeitung festzuhalten:

- Fallvorstellung
- Ziel der Beratung
- Blitzlicht durch die Gruppe
- Nachfragen durch die Gruppe
- ‚Ich-als-Runde‘
- Hypothesenbildung: Muster von Erleben, Sichtung von Ressourcen
- Vorschläge/Maßnahmen
- Schlusskommentar und Prognose durch Referenten.

Kompetenzbereiche:

Aspekte sozialer Kompetenz

- Soziale Sensibilität
- Soziales Verständnis

Aspekte reflexiver Kompetenz

- Kognitive Rekapitulationen eigener Handlungen und Entwicklungen

2.7 Zur Bedeutung operationalisierter Beobachtungskriterien

In ausführlichen Gruppendiskussionen wurden zu den einzelnen Übungen Ratingverfahren entwickelt, mit dem die Veranstaltungsleiter, die während der Übungsphasen abwechselnd die Moderatoren-/Teamer- oder Beobachterrolle einnahmen, die qualitativen Ausprägungen der Kompetenzen jedes Studenten und jeder Studentin einschätzen sollten. Für jede der vier Übungen wurden Kategorien zusammengestellt, mit denen sich Gelingen und Misslingen beschreiben lassen, um so jeweils den Grad der vorhandenen Kompetenz zu ermitteln.

Beispiel:

Ratingverfahren zur Übung „Auftrittskompetenz“

Selbstsicherheit:

a) Stimme

niedrig	1	2	3	4	5	Hoch
leise, zaghaft, undeutlich, monoton mit angehaltenem Atem						laut, klar, deutlich, moduliert, lebendig

Selbstsicherheit:

b) Formulierung

niedrig	1	2	3	4	5	Hoch
unklar, vage						einfache, klare Worte

Selbstsicherheit:

c) Körperausdruck

niedrig	1	2	3	4	5	Hoch
Redebeginn ohne vorherige Positionierung und visuelle Kontaktaufnahme Gestik: Kaum vorhanden oder verkrampft verkrampfte Haltung kein Blickkontakt						Präsenz, Lebendigkeit, zentrale Positionierung vor der Klasse Gestik: Unterstreichend, lebhaft entspannte, zugewandte Körperhaltung Blickkontakt

Authentizität

niedrig	1	2	3	4	5	Hoch
fassadenhaft, unecht, gespielt, Widersprüche zwischen verschiedenen Kommunikationskanälen						kontextangemessen, stimmig ausgewogen, gut balanciert

Reaktionsfähigkeit

niedrig	1	2	3	4	5	Hoch
defensive Haltung gegenüber Rückmeldungen und Vorschlägen						Vorschlag des Moderators zu Verhaltensmodifikation aufgreifen und eigenständig umsetzen

Selbst bei drei Teamern pro Gruppe mit etwa 10 Teilnehmern erwies sich dieses Verfahren, jedes Gruppenmitglied in jeder Übung anhand operationalisierter Kriterien zu beobachten, als zu aufwendig. Andererseits schien dies – nach intensivem Austausch unter den Moderatoren – auch nicht notwendig, da sich zwischen ihnen eine hohe Übereinstimmung in der allgemeinen Einschätzung einzelner Teilnehmer zeigte. Dies galt in besonderem Maße im Blick auf durchgängig ‚auffällige‘ Teilnehmerinnen und Teilnehmer, über die eine rasche Verständigung in dem Sinne erzielt werden konnte, dass sie einer besonderen Beratung und Unterstützung bedurften. Welche professionellen Voraussetzungen die Teamer für diese Aufgabe wünschenswerter Weise mitbringen sollten, ist eine nicht abschließend geklärte Frage. (Dies gilt allerdings auch für die Beurteilung von Studierenden durch Mentoren als erfahrene ‚Schulpraktiker‘ in Schulpraktischen Studien.)

2.8 Feedback-Formen

Gestaffeltes Feedbackverfahren: Gruppen-, Partner- und Einzelfeedback

Zur Konzeption des Seminars gehört es, dass sich jeder Student am Ende des eineinhalbtägigen Lern- und Trainingsarrangements ein Mitglied aus dem Leitungsteam auswählen kann, von dem er unter Einbeziehung der schriftlich fixierten Lernbiografie und der ausgewerteten Ratingbögen ein Feedback erhält. Die Veranstaltungsleiter bemühen sich, die Rückmeldung so zu formulieren, dass Stärken hervorgehoben werden, aber auch offen über Schwächen gesprochen wird, die möglichst sachlich vorgetragen werden sollten. Das geplante Studienelement enthält ein gestaffeltes Feedbackverfahren. Neben dem erwähnten Einzelfeedback gibt es außerdem noch Gruppen- und Partnerfeedbacks. Gruppenfeedback findet im Rahmen der Übungen statt. Während der Übungsphasen sind die Studierenden folglich immer in zweifacher Weise gefordert, einmal als Akteur und einmal als diejenigen, die dem Akteur eine Rückmeldung geben. Dabei werden die Studierenden aufgefordert darauf zu achten, welche Affekte und Gefühle bei ihnen durch die vom Akteur gestaltete Situation ausgelöst werden. Diese sollen jeweils unmittelbar nach einer Aktion artikuliert werden, wobei prinzipiell gilt, Eigenschaftszuschreibungen oder andere Formen der Bewertungen zu vermeiden. In den Feedbacks der Kommilitonen spiegelt sich im Allgemeinen wider, wie diese den Akteur und seine Situationsgestaltung erlebt haben. Partnerfeedback gibt es gegen Ende der eineinhalb Tage, bevor die Veranstaltung mit den Einzelfeedbacks schließt. Bei den Partnerfeedbacks lässt sich jeder Studierende von zwei Kommilitonen nach Wahl eine Rückmeldung darüber geben, wie diese ihn während der eineinhalb Tage wahrgenommen und erlebt haben. (Das von uns gewählte Setting sah folgendermaßen aus: Die Teilnehmer sitzen pfeilförmig im Dreieck dicht beieinander, einer nach vorn und die zwei anderen in seinem Rücken. Die beiden hinteren unterhalten sich fünf Minuten über die Frage: „Was haben wir im Verlaufe des Seminars an dieser Teilnehmerin/diesem Teilnehmer besonders wertschätzen gelernt? Wo liegen ihre/seine besonderen Potentiale?“ Nach jeweils fünf Minuten Partnerwechsel). Das

Feedback wird im Rahmen der Veranstaltungskonzeption als eine wesentliche Komponente des Lernarrangements insofern verstanden, als die Studierenden als Feedback-Geber gehalten sind, sich auf ihr inneres Erleben zu konzentrieren und dieses zu kommunizieren. Für die Akteure, die Rückmeldungen erhalten, kann das Feedback Ermutigung sein, den eingeschlagenen Weg weiter zu verfolgen, oder aber auch Anregung sein, neue Lernwege zu erproben (vgl. Hascher, Baillod & Wehr 2004, S. 224).

Das Einzelfeedback, das jeder Teilnehmer am Ende des Seminars (in nach Möglichkeit ungestörtem Rahmen) von einem Teamer seiner Wahl erhält, verfolgt mehrere Ziele, die im Grenzgebiet zwischen Rückmeldung und Beratung angesiedelt sind.

Ziel 1: Erweiterung der Wahrnehmung durch Rückmeldung der Fremdperspektive

Ein erstes Ziel besteht in der Vermittlung eines differenzierten Feedbacks über das gezeigte Verhalten aus der Perspektive eines kompetenten Beobachters. Diese Rückmeldung sollte konkret und verhaltensnah sein – sollte sich also auf konkrete Verhaltensbeispiele aus den verschiedenen Übungen beziehen und dabei Beschreibung und Interpretation bzw. Bewertung des Verhaltens sauber trennen. Diese Rückmeldung ist nicht als Diagnose, sondern als Gesprächs- und Reflexionsangebot an den Teilnehmer zu verstehen, das ihn ermutigen soll, seine eigene Sichtweise darzustellen, Bezüge zu anderen Situationen herzustellen oder weitere Informationen oder Unterstützungsangebote nachzufragen.

Ziel 2: Hinweise auf Entwicklungsmöglichkeiten und -bedarf

Jenseits der verhaltensbeschreibenden Ebene sollte der Feedbackgeber auch eine Einschätzung des Verhaltens in Bezug auf die in Frage stehenden Kompetenzbereiche abgeben und Hinweise auf wahrgenommenen Veränderungs- und Entwicklungsbedarf signalisieren. Dieser bewertende Teil der Rückmeldung sollte mit einer sorgfältigen Beobachtung der Reaktionen des Teilnehmers einhergehen, so dass Widerstände, starke emotionale Reaktionen oder Verunsicherung erkannt und das weitere Gespräch darauf abgestimmt werden kann. Reagieren Teilnehmer auf diese Informationen mit Offenheit und Interesse, können an dieser Stelle gemeinsam Ansatzpunkte für Veränderungen und Weiterentwicklung von Kompetenzen entwickelt werden, die durch Empfehlungen für geeignete Beratungs-, Weiterbildungs- und Trainingsangebote ergänzt werden können.

Ziel 3: Überdenken der Laufbahnentscheidung

Bei Teilnehmern, die im Laufe des Seminars durch massive Kompetenzdefizite in verschiedenen Bereichen auffallen oder von sich aus Überforderungsgefühle in Bezug auf die sozialen Anforderungen des Lehrberufs äußern, kann es sinnvoll sein, ein Gesprächsangebot zur Reflexion der Studienorientierung zu machen. Dieses Gespräch sollte jedoch nicht im Rahmen des Feedbackgesprächs stattfinden, sondern dort nur die Möglichkeit einer intensiveren Auseinandersetzung mit diesem Thema aufgezeigt werden, die je nach Kompetenz durch den Feedbackgeber selbst zu einem gesonderten Termin angeboten werden oder an einen anderen Berater weitervermittelt werden kann.

Gestaffeltes Feedbackverfahren

1. Gruppenfeedback

Übungen

Der 2-Minuten-Auftritt
Biografische Schlüsselsituation
Kooperationsübung Turmbau
Kollegiale Fallarbeit

Akteur ← Lerngruppe

2. Partnerfeedback

Student ← 2 Kommilitonen nach Wahl

3. Einzelfeedback

Student ← Teamer nach Wahl
unter Einbeziehung der selbst
verfassten Lernbiografie und
der Ratingbögen

3. Auswertungsberichte

Die folgende Auswahl an Berichten, mit denen Studenten wie Pädagogische und Wissenschaftliche Mitarbeiter die Veranstaltung ausgewertet haben, soll zeigen, wie einzelne Beteiligte das Seminar wahrgenommen haben. Es wurde darauf geachtet, dass die ausgewählten Berichte sowohl positive Reaktionen als auch kritische Einwände enthalten. Damit soll auf die besonderen Chancen, die das Seminarkonzept bietet, hingewiesen werden. Zugleich wird aber auch deutlich, wo spezifische Schwierigkeiten bei der Umsetzung bestehen können.

3.1 Berichte von studentischen SeminarteilnehmerInnen

Auch wenn das Seminar mittlerweile schon eine geraume Zeit zurückliegt, so kann ich mich heute immer noch gut daran erinnern, so dass ich dieses Feedback schreiben kann. Ich vermute, dass der Ablauf des Seminars sowie die Inhalte für diese gute Gedächtniswirksamkeit verantwortlich sind, weil mir eine solche Veranstaltung bisher im Studium noch nicht begegnet ist. Aber schon allein der Titel „psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ weckte mein Interesse, zumal ich in dem Bereich der Psychologie noch keine Lehrveranstaltung besucht hatte. Ich wurde neugierig, welche Grundkompetenzen man als Lehrer mitbringen sollte. Irgendwie hatte ich aber auch etwas Sorge, ob ich über diese Basiskompetenzen verfüge, denn ich habe zum Zeitpunkt des Seminars bereits gut zwei Jahre als Berufsschullehrer gearbeitet. Ich bin als Quereinsteiger zu dem Beruf gekommen und habe in den zwei Jahren festgestellt, dass es mir ab und zu schwer fiel, mit der nötigen Härte vorzugehen. Ich habe es immer bevorzugt, die Schüler freundlich mit gutem Zureden zur Ruhe zu bringen, welches allerdings nicht immer klappte. Meine Sorge bestand also darin, dass bei mir die eine oder andere Basiskompetenz zu schwach ausgeprägt sein könnte und ich im Seminar erfahren würde, dass mein Schritt als Quereinsteiger an der Berufsschule anzufangen, eventuell falsch war. Andererseits fühlte ich mich wohl an der Schule und mir hat meine Arbeit Spaß gemacht.

Letztlich überwog die Neugier. Ich meldete mich zum Seminar an und schrieb meine Lernbiografie.

Nachdem wir in die Kleingruppen aufgeteilt wurden und in einen anderen Seminarraum umgezogen sind, wurden wir innerhalb der Kleingruppe in zwei Gruppen geteilt. Jede Gruppe bekam das gleiche Material (Papier, Schere, Klebstoff,...) und den Auftrag, innerhalb von 30 Minuten einen Turm zu bauen, wobei die Gruppe mit dem höheren Turm den „Wettkampf“ gewinnen soll. Nun hat man spielerisch im Team mit anderen versucht, den „Wettkampf“ zu gewinnen. Die Übung hat unheimlich Spaß gemacht und war eigentlich die einzige, an die ich mich nach ein paar Wochen noch gut und ohne Hilfe erinnern konnte. Allerdings muss ich hinzufügen, dass ich an dem Seminarwochenende eine Grippe bekam und Freitag Nachmittag bereits Fieber hatte. Vielleicht konnte ich mich deswegen an die einzelnen Übungen so schlecht erinnern, wobei die Erinnerung an das gesamte Seminar und meine Empfindungen dabei nicht in Vergessenheit gerieten. Andererseits hat das Seminar am Freitag so viel Spaß gemacht, dass ich trotz der gesundheitlichen Schiefelage die Übungen am Samstag nicht verpassen wollte.

Dass ich bei der Übung von den Teamern beobachtet wurde, war mir zwar klar, aber welche Basiskompetenz mit der Übung überprüft wurde, wusste ich nicht. Die Vermutung, dass es mit Teamfähigkeit zu tun haben könnte, lag aber nahe, obwohl mir zu diesem Zeitpunkt nicht bekannt war, ob Teamfähigkeit eine psychosoziale Basiskompetenz ist. Generell hat man im Laufe des Seminars die Beobachter nahezu vergessen, man war vielmehr mit den einzelnen Übungen beschäftigt.

Im Verlauf des Seminars haben wir spielerisch weitere Übungen wie den „2-Minuten-Auftritt“, die „biografische Schlüsselsituation“ und die „kollegiale Fallarbeit“ durchlaufen. Hierbei empfand ich den „2-Minuten-Auftritt“ als unangenehm und stressig. Ich denke, dass das Unbehagen dadurch entstanden ist, dass man sich in kurzer Zeit eine kleine Unterrichtseinheit für den Vertretungsunterricht ausdenken sollte, und mir auf die Schnelle nichts Sinnvolles einfallen wollte. Anschließend soll man mit einer Unterrichtseinheit, mit der man selbst unzufrieden ist, vor die Kommilitonen treten und die Einheit durchspielen. Auch wenn ich durch meine Lehrtätigkeit es gewohnt bin, vor anderen Menschen zu sprechen, war man doch ein wenig nervös vor seinem Kurzauftritt. Ich kann mir vorstellen, dass bei einigen Kommilitonen diese Nervosität noch größer war. Nachdem ich durch die Kommilitonen ein Feedback erhalten hatte, ist ein Teamer mit mir aus dem Raum gegangen und hat mir Hinweise zur Umgestaltung des Auftritts gegeben. Anschließend gab es einen zweiten Auftritt mit anschließendem Feedback. Ich finde es schade, dass ich mir keine Notizen gemacht habe bzw. keine Zeit für Notizen vorhanden war. Schon kurze Zeit nach dem Auftritt wusste ich nicht mehr die Inhalte des Feedback und der Veränderungsvorschläge. Generell hat sich kein Student Notizen gemacht. Ich weiß auch nicht, ob dieses vielleicht gar nicht erwünscht oder vorgesehen war.

Eine Übung, die wiederum besser im Gedächtnis hängen blieb, war die „biografische Schlüsselsituation“, bei der ich mit Bausteinen eine Tennis-Trainerstunde nachgestellt habe. Es war sehr interessant zu hören, welche Gefühle mein Bauwerk in den Kommilitonen ausgelöst hat. Allerdings hätte ich mir auch hier etwas Zeit gewünscht, mir die eine oder andere Notiz zu machen.

Eine sehr interessante Übung war auch die „kollegiale Fallarbeit“, bei der wir Situationen geschildert haben und diese dann aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet haben. Gerade bei Ich-als-Runde haben Kommilitonen eine völlig neue Sichtweise des Falles aufgezeigt und einem vor Augen gehalten, wie die Situation aus Sicht anderer aussehen könnte.

Am Ende des Seminars hatten wir die Möglichkeit, ein erstes Feedback zu geben, indem wir auf Plakate mit vorgefertigten Fragen bzw. Überschriften geantwortet haben. Ich kann mich

gut erinnern, dass ich zu diesem Zeitpunkt sehr unzufrieden war, weil ich immer noch keine Antwort auf die Frage hatte, was denn nun die psychosozialen Basiskompetenzen des Lehrerberufs sind und inwieweit ich über diese Kompetenzen verfüge. Außerdem hatte ich am Ende der Veranstaltung nichts in der Hand, was ich zu Hause noch mal lesen könnte, und sei es der Ablauf einer Übung und das Feedback der Kommilitonen. Andererseits hatte ich noch nie so viel Spaß an einem Seminar. Dann kam der Zeitpunkt, an dem der Teamer, der meine Lernbiografie gelesen hatte, mir mein Einzel-Feedback geben sollte. Leider waren alle Seminarräume belegt, so dass wir uns eine stille Ecke im Flur suchen mussten. Hier hätte ich mir eine ausführlichere Rückmeldung gewünscht. Ich hatte gehofft, dass man jetzt die einzelnen Basiskompetenzen erläutert und erklärt, welche Übung welcher Kompetenz zugeordnet wird. Weiterhin hätte ich gern gewusst, welche Notizen sich die Beobachter gemacht haben. Auch hätte ich mir gern die Kernaussagen des Feedbacks notiert. Der Teamer war sehr freundlich und ich war froh über ein positives Feedback. Weiterhin habe ich noch den Hinweis erhalten, an welchen Stellen ich noch an mir arbeiten kann.

Zusammenfassend kann ich das Seminar allen Lehramtsstudenten empfehlen, vor allem zu Beginn des Studiums. Wenn rechtzeitig Defizite in der einen oder anderen Kompetenz aufgedeckt werden und man gleichzeitig Ratschläge erhält, wie man diese Defizite ausgleichen kann, hat man noch genügend Zeit, an sich zu arbeiten. Vielleicht kann das Seminar bei einigen Studenten mit gravierenden Defiziten sogar zum Studienfachwechsel führen. Falls das Seminar nur darauf ausgelegt ist, den einzelnen Teilnehmern mitzuteilen, inwieweit sie über die Basiskompetenzen verfügen, dann ist die Vorgehensweise, wie ich sie kennen gelernt habe, zweckmäßig. Wenn man aber dem Studenten noch mit auf den Weg geben möchte, welche Basiskompetenzen für den Lehrerberuf existieren und auf welche Weise sie überprüft werden können, dann sollte meiner Meinung nach das Einzel-Feedback ausführlicher stattfinden. Oder man hätte am Ende des Seminars innerhalb der Kleingruppen die einzelnen Basiskompetenzen und deren Zusammenhang mit den Übungen vorstellen können. Mir persönlich hat nach den Übungen ein bisschen Zeit gefehlt, mir Notizen zu machen. Andererseits sind die Notizen der Studenten natürlich überflüssig, wenn man im Seminar „nur“ herausfinden möchte, ob die Studenten über die Basiskompetenzen verfügen. (Gerrit Reh)

1. Tag: Freitag, 3.12.04

Der Turmbau:

Durch die Gruppeneinteilung wurde ich mit vier fremden Studenten bekannt gemacht. Als wir die Aufgabe des Turmbauens lösen sollten, hatte ich zu Beginn eine Vorstellung, wie es klappen könnte, allerdings verwarf ich diese schnell wieder, da mich Dagmar (eine Lehramtsstudentin) mit ihrem Vorschlag überzeugen konnte, und ich schließlich ihre Idee besser fand. Allerdings gaben wir uns in der Gruppe nicht gleich mit Dagmars Vorschlag zufrieden, sondern versuchten ihn zu perfektionieren. Bei der weiteren Ausgestaltung sagte ich offen meine Bedenken und Verbesserungsvorschläge, die meist angenommen wurden, und ich mich daher sehr wohl in der Gruppe fühlte. Meine Meinung war wichtig, ich war gut integriert und fühlte mich auch verantwortlich für das Ergebnis. Meine Angst unterzugehen in der fremden Gruppe wurde nicht bestätigt und das gab mir sehr viel Selbstbewusstsein. Ich fühlte mich als wichtigen Teil der Gruppe, war nicht nur Mitläufer, sondern Mitorganisator.

Als wir später noch einmal über den Verlauf der Arbeit in unserer Gruppe gesprochen haben, wurde mir vor allem die Rolle der Kritikerin zugesprochen, ich versuchte in jedem Vorschlag die Schwachstellen zu finden und zu verbessern. Dies empfinde ich allerdings nicht als negativ, sondern ich denke, in jeder Gruppe braucht man so jemanden. Da wir alle mit unserem

Ergebnis sehr zufrieden waren, denke ich, dass ich meine Sache auch gut gemacht habe. Ich fühlte mich bei der gesamten Konstruktion sehr wohl, niemand übernahm die Dirigentenrolle, sondern alle versuchten ziemlich eigenständig die Arbeit zu erledigen, die sie am besten konnten.

Die Vertretungsstunde:

Als wir von der Aufgabe unterrichtet wurden, in einem Rollenspiel eine Vertretungsstunde in einer unbekanntem Klasse zu geben, war ich anfangs extrem aufgeregt, da ich weder wusste welches Fach noch was ich in der Vertretungsstunde machen sollte. In einer Vertretungsstunde nur zu „spielen“ wäre zu ineffektiv und „normal arbeiten“ langweilig und monoton. Was sich außerdem negativ auswirkte, war meine schlechte Erfahrung in einer Vertretungsstunde der 5. Klasse, wo ich (mit noch einer Studentin) ohne Vorwarnung hineingeschickt wurde.

Als ich die Idee hatte, eine Deutschstunde mit einem bekannten Jugendbuch, das wir gerade in der Uni durchnehmen, zu gestalten, war ich einigermaßen beruhigt. Als ich in die Klasse ging, lief dann alles ziemlich spontan ab, ich versuchte als erstes ruhig zu werden, stellte die Tasche ab, lehnte mich an den Tisch und suchte eine Verbindung zu den Schülern. Ich suchte Blickkontakt mit den „Schülern“ und versuchte meine innere Hektik zu bewältigen. Ich erklärte ihnen erst einmal die Situation und stellte ihnen meine Unterrichtsplanung vor.

Ich gab vor, das Buch zwar nicht zu kennen, mich aber dennoch sehr dafür zu interessieren und fragte, ob mir vielleicht jemand etwas dazu erzählen könne. Während des gesamten Vorgangs merkte ich, wie ich selbst immer ruhiger und entspannter wurde, dies hing aber auch sehr mit der Resonanz der „Schüler“ ab, ich spürte, dass sie interessiert waren und auch motiviert und das machte mich sicherer.

Nach dem ersten Rollenspiel erhielt ich nur positive Statements, was mich sehr glücklich machte, ich aber andererseits auch nicht wusste, was ich nun beim zweiten Mal anders machen sollte. Ich konnte also nur schlechter werden, oder?

Ich beschloss diesmal vorzugeben, dass ich das zu behandelnde Buch bereits kenne, und wollte versuchen, diesmal auf einer Stelle gerade zu stehen und mich nirgends anzulehnen. Allerdings hörte sich das einfacher an als es für mich war. Als ich so frei im Raum ohne Halt stand, fühlte ich mich sehr unsicher und statt auf einem Platz zu bleiben, fing ich an herumzulaufen. Dies machte die „Schüler“ zunehmend nervös und auch sonst kam keine Begeisterung für die Stunde auf und ich fühlte mich noch hilfloser. Ich verlor meinen Faden und hatte das Gefühl, die ganze Situation gerät außer Kontrolle und ich versuchte die Kontrolle zurückzugelangen, indem ich mich sprachlich über die Schüler stellte, was wiederum als sehr überheblich aufgenommen wurde. Von den „Schülern“ hatte diesmal niemand Lust am Unterricht teilzunehmen und mit mir zu arbeiten.

Das Überraschende bei diesem Experiment war für mich, dass der zweite Durchlauf ganz negativ ankam, obwohl ich kaum versucht hatte etwas anders zu machen. Aber das Handeln kam nicht aus mir selbst.

2. Tag: Samstag, 4.12.04

Bauklötze:

Jeder sollte mit den vorhandenen Bauklötzen eine Situation aus der Schule darstellen. Ich stellte meine Englischstunde in der Sekundarstufe 1 dar, autoritärer Unterricht mit ständigem Angst- und Ohnmachtgefühl.

Im Folgenden sollte nun jeder seine Situation vorstellen, danach konnten die anderen Fragen dazu stellen und daraufhin ihre eigenen Eindrücke mitteilen, jedoch keine Interpretation. Zum Schluss konnte man sein Bauwerk nochmals verändern, wenn man wollte.

Bei diesem „Spiel“ erkannte ich, dass ich meine Empfindungen und Eindrücke auch mit den anderen teilen konnte und ich war mit meinen Gefühlen nicht allein, sondern fast jeder hat ähnliche Situationen im Schulalltag erlebt.

Außerdem war es bei den Bauwerken leicht, mit wenigen Handgriffen die Situation zu entspannen, was bei mir zu einem positiven Denken führte.

Ich habe auch erfahren, dass ich später im Lehrerberuf eine Beziehung mit den Schülern aufbauen möchte und dass mir diese negative Situation ein Anreiz dazu ist, es besser zu machen.

Intervision:

Hier sollten wir zusammen ein Problem eines Studenten behandeln und lösen durch:

0. (Nachträge/ Aushandeln des Falles)

1. Fallvorstellung

2. Blitzlicht

3. Nachfragen

4. Ich-Als-Runde

5. Hypothesen

6. Vorschläge/ Maßnahmen

7. (Prognose)

Bei dieser Art von Problemlösung sieht man seinen Fall klarer. Bei unserem hat sich beispielsweise geklärt, dass die Studentin gar nicht viel bewirken kann, da sie in das Problem nicht genug involviert ist und so wenig Macht hat und sie das einsehen muss.

Besonders wichtig und interessant fand ich hierbei die Ich-Als-Runde. Man erhält ganz neue Perspektiven auf den Fall.

Lauschen:

Beim „Lauschen“, was die anderen über mich denken, bekam ich ein sehr gutes Gefühl. Ich wurde als offen, sympathisch und angenehm beschrieben. Meine beiden Kommilitonen trauten mir zu, Schüler zu motivieren und eine gute und einfühlsame Lehrerin zu werden. Natürlich gab es auch schlechte Eigenschaften, wie zum Beispiel, dass meine Stimme manchmal zu leise sei. Dies war mir neu, aber als ich bewusst darüber nachgedacht habe, bemerkte ich, dass es stimmt. Dies geschieht meist in Situationen, wo ich mich unsicher fühle und ich werde jetzt versuchen eher darauf zu achten. Denn mit einer lauten und festen Stimme kann ich auch meine Unsicherheit etwas besser kaschieren und trete selbstsicherer auf.

Besonders positiv haben die beiden auch empfunden, dass ich sie bei der Vertretungsstunde direkt angeschaut und mich auf sie eingelassen habe.

Feedback:

Beim Feedback mit Frau J. haben sich meine Befürchtungen, die ich schon vorher hatte, bestätigt. Sie meinte, ich sei manchmal noch zu sehr „Mädchen“ anstatt einer „Frau“. Dies äußere sich hauptsächlich in meiner Körperhaltung, wie zum Beispiel in der Zweiten Vertretungsstunde, als ich auf „zwei Beinen stehen“ sollte. Ich kam mir sehr ungewohnt und unbehaglich in dieser gestreckten Stellung vor und deshalb verfiel ich wieder in meine gewohnte eher gebückte Haltung.

Frau J. riet mir vor allem an meiner Körperhaltung zu arbeiten. Dabei mein Herz aber auch nicht zu vergessen, denn ein großer Pluspunkt bei mir sei vor allem meine offene Art und die dürfe nicht verloren gehen. Ich werde versuchen, ihren Ratschlag (Chi-Gong-Übungen zu besuchen) wahrzunehmen, um einen sicheren Stand und eine besser Körperhaltung zu bekommen und bewusst zu machen.

Was mir aber vor allem in dem Seminar geholfen hat, war der Kontakt mit den fremden Studenten. Vor dem Seminar war ich selbst sehr unzufrieden mit meinem Leben und habe meine Identität hinterfragt.

Nach dem Abi fing ich in Darmstadt an, Diplom-Mathematik zu studieren. Ich war ganz alleine dort und konnte mich nicht so recht in das Studium integrieren und fand weder richtigen Anschluss noch ein Zugehörigkeitsgefühl. Nach dem zweiten Semester wechselte ich auf Lehramt und kam nach Kassel. Da ich diese Entscheidung aber sehr kurzfristig beschloss,

verpasste ich die Einführungswoche und hatte somit das Problem, Leute kennen zu lernen. Hinzu kam, dass ich in Mathematik bereits im 3. Semester war und mit meinem zweiten Fach und dem Kernstudium noch ganz am Anfang war.

Seit den letzten Semesterferien, wo ich mein Blockpraktikum absolvierte, hatte ich zum ersten Mal wieder ein Zugehörigkeitsgefühl und kam mir nicht so verlassen – eine unter tausend Studenten – vor, sondern, ich – als Person – war wichtig. Ich erlangte wieder etwas von meinem vergessenen Selbstbewusstsein zurück. Ich bekam Bestätigung in dem, was ich machte. Seitdem versuche ich nun mehr als zuvor mich in Seminaren mit einzubringen und nicht mehr stumm ohne Beteiligung alles auf mich einrieseln zu lassen.

Bei dem Turmbauen war ich nachher ganz überrascht, dass ich keinerlei Gedanken darauf verschwendet hatte, was die anderen von mir denken, sondern ich hatte das Ziel vor Augen diesen Turm zu bauen. Ich traute mir eine kompetente Meinung zu, was vor allem bei meinem Studium in Darmstadt verloren gegangen war, da ich dort selten ein Erfolgserlebnis aufweisen konnte.

Nach diesem Blockseminar ist mein Selbstbewusstsein und auch mein Bewusstsein meines Körpers um einiges gestiegen. Ich versuche ganz natürlich aufzutreten und mit mir selbst zufrieden zu sein. Im Seminar konnte ich meine Empfindungen wie Alleine-Sein, Ausgegrenzt-Sein mit den anderen teilen und fühlte mich besser. Außerdem hat mich das Seminar noch mehr darin bestärkt, die richtige Berufswahl getroffen zu haben.

Kritikpunkte:

Was mir nicht ganz gefallen hat bei dem Seminar, war die Organisation des „Belauschens“. Es sollten sich jeweils drei Leute zusammen finden und untereinander ihre Meinungen abgeben, ich hätte aber auch gerne von anderen Studenten etwas über mich gehört oder über andere etwas gesagt.

Auch das Feedback am Ende hatte ich mir etwas ausführlicher vorgestellt, es ging etwas unter durch den Zeitdruck. Während der Veranstaltung wurde so viel aufgeschrieben, so dass wir alle dachten, wir würden eine detaillierte Beurteilung von uns bekommen. Aber im Prinzip habe ich nicht sehr viel Neues erfahren, was aber ja auch nicht schlecht sein muss. Allerdings durch die starke Besetzung der Gruppe mit Fachkräften, hatte ich eine größere Erwartung gehabt, etwas Neues über mich zu erfahren. (Kerstin Klee)

Mir hat das Seminar „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ insgesamt sehr gut gefallen. Bereits durch den viel versprechenden Titel und die ansprechende Beschreibung im kommentierten Lehrveranstaltungsverzeichnis bin ich auf das Seminar aufmerksam geworden. Mir ist bewusst, dass wir als zukünftige Lehrer und Lehrerinnen nicht nur in erster Linie Wissensvermittler sind, sondern vielmehr Pädagogik und soziale Kompetenzen zu vermitteln haben. Da ich gerne erfahren wollte, ob ich über gewisse Kompetenzen überhaupt verfüge und für den Lehrerberuf geeignet bin, habe ich mich dazu entschlossen, dieses Seminar zu besuchen.

Das Schreiben meiner persönlichen Lernbiographie empfand ich zunächst als sehr schwierig, da viele Ereignisse aus der Vergangenheit schon lange zurückliegen. Außerdem habe ich festgestellt, dass ich mir über solche Fragen bezüglich meines Lebens noch nie Gedanken gemacht habe. Allerdings musste ich überraschenderweise feststellen, dass mir relativ viele Dinge einfielen, als ich mich einige Zeit mit den Fragen auseinander gesetzt hatte. Man muss also erst einmal bereit sein und den Willen haben, über das eigene Lernverhalten und die Vergangenheit zu reflektieren. Mir sind zu Anfang sehr viele positive Dinge aus der eigenen Schulzeit eingefallen, so dass ich keine Mühe hatte, davon zu berichten. Negative Erlebnisse

gab es erfreulicherweise in meiner Schullaufbahn nicht sehr viele. Jedoch ist mir aufgefallen, dass diejenigen, die ich erlebt habe, mir sofort wieder präsent waren, als seien sie gestern erst passiert. Ich konnte in meiner Lernbiographie sofort davon berichten, weil sie sich regelrecht in mein Gedächtnis eingebrannt haben, sicherlich unvergesslich bleiben werden und zudem das weitere Leben beeinflussen werden. Das Schreiben der Lernbiographie empfand ich demnach letztendlich als eine positive Erfahrung und war selbst überrascht, wie viele Gedanken ich doch schließlich beim Nachdenken über mein eigenes Lernen zu Papier gebracht habe.

Das Seminar hat mit einer allgemeinen Begrüßung, einer Vorstellung der verschiedenen Seminarleiter und einer anschließenden Übung zum Kennenlernen begonnen. Die Übung trug den Titel „Marktplatz“. Wir haben wichtige Dinge über uns (Name, Wohnort, Studienfächer, was wir im Seminar gerne lernen wollen etc.) auf Plakate geschrieben und uns anschließend mit diesen durch den Raum bewegt. Man las sich die Steckbriefe der anderen kurz durch, kam mit den jeweiligen Personen ins Gespräch, kontaktierte die nächste Person und so fort. Ich fand diese Methode für den Einstieg ins Seminar bestens geeignet, da sich die Teilnehmer vorher nicht untereinander kannten und dadurch eine gewisse Distanz zu spüren war. Dies änderte sich jedoch schlagartig. Man lernte mit Hilfe dieser Methode viele verschiedene Leute sehr schnell kennen und kam ganz unbefangen mit ihnen ins Gespräch. Eine erste anfängliche Schüchternheit bzw. Zurückhaltung wurde dadurch sehr schnell überwunden. Mir hat sehr gut gefallen, dass sich nicht jeder Teilnehmer im Sitzkreis einzeln vorgestellt hat. Dadurch hätte es sehr langweilig und eintönig gewirkt, da man dreißig Mal hintereinander Name, Wohnort, Studienfächer etc. gehört hätte. Die Methode „Marktplatz“ löste das Problem meiner Meinung nach geschickt auf eine spielerische Art und Weise, die zudem auch noch Spaß gemacht hat.

Nach dieser allgemeinen, kurzen Aufwärmphase wurden die Teilnehmer in jeweils drei Gruppen zu je 10 Personen eingeteilt. Jeder Gruppe standen drei Betreuer bzw. Seminarleiter hilfreich zur Seite. Diese Aufteilung war meiner Meinung nach sehr sinnvoll, da erst durch diese kleine Gruppengröße eine angenehme und intensive Arbeitsatmosphäre zustande kam. Meine Betreuer in der Gruppe hießen Helmut Beutler, Marianne Huttel und Werner Kühnel. Dass wir während dieser zwei Seminartage durch einen Kameramann und die Betreuer stets beobachtet wurden, wirkte zunächst, glaube ich, für jeden Teilnehmer etwas abschreckend. Im Nachhinein muss ich jedoch sagen, dass es eine gute Übung war, sich zu präsentieren. Außerdem war es im Hinblick darauf, dass wir später sowieso jeden Tag vor einer Klasse stehen und von ca. vierzig bis fünfzig Augen ständig beobachtet werden, äußerst realistisch. Jedoch bin ich der Meinung, dass sich jeder seine Äußerungen genauestens überlegt hat, da anscheinend fast jedes Wort von den Betreuern notiert wurde. Ich fühlte mich auch stellenweise wie in der Schulzeit bezüglich der mündlichen Mitarbeit unter Druck gesetzt. Ich hatte oft Überlegungen, wie ich mich z.B. in die nächste Diskussion mit einbringen könnte. In der endgültigen Gruppenzusammensetzung bekamen wir schließlich die erste Aufgabe gestellt. Zwei Gruppen sollten jeweils getrennt einen hohen und zugleich stabilen Turm mit Hilfe weniger Hilfsmittel bauen. Obwohl wir die anderen Gruppenmitglieder kaum kannten, verständigten wir uns innerhalb unserer Gruppe von Anfang an sehr gut. Jeder brachte seine Ideen ein, wir haben uns abgesprochen und jeder hat arbeitsteilig eine bestimmte Aufgabe übernommen, um die Gruppe zum Sieg zu bringen. Ich fand diese Aufgabe sehr gut, da das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit und ein gewisses Gemeinschaftsgefühl sehr stark gefördert wurden. Außerdem muss ich zugeben, dass ich nach dieser ersten gemeinsamen Arbeit das Gefühl hatte, als würden wir uns untereinander schon längere Zeit kennen. Es herrschte eine unglaubliche Vertrautheit.

Die letzte Aufgabe an dem ersten Seminartag trug den Titel „Auftrittskompetenz“. Diese war zugleich für mich die interessanteste Aufgabe. Wir wurden in die Rolle eines Vertretungslehrers versetzt, der in eine ihm unbekannte Klasse kam und sich dort eine Minute lang

präsentieren sollte. Ich persönlich empfand diese Aufgabe zunächst als sehr schwierig, da man sich sehr schnell eine bestimmte Vorgehensweise überlegen musste und zudem auch noch eine originelle und ansprechende Darbietung liefern sollte. Ich fand sehr gut, dass dies eine individuelle Aufgabe war, d.h., dass jeder alleine spontan vor einem Publikum agieren musste. Dabei erstaunte es mich, zu sehen, wie unterschiedlich doch jeder von uns war. Die einen hatten eine laute und deutliche Stimme und wirkten zudem sehr selbstbewusst und engagiert. Andere hingegen wirkten eher etwas schüchtern und verhielten sich zurückhaltender. Ich empfand dieses Rollenspiel als eine Art Show, bei der man überaus gespannt war, was der nächste Teilnehmer wohl veranstalten würde. Außerdem konnte ich bei dieser Übung gut beobachten, wer relativ ruhig und gelassen vor der Klasse stand und wer hingegen ziemlich aufgeregter und unsicher war. Mir hat bei dieser Übung sehr gefallen, dass nach jeder Darstellung darüber gesprochen wurde, wie sich die jeweilige Lehrperson gefühlt hat und wie sich die Klasse gefühlt hat bzw. welchen Eindruck sie vom Lehrer bekommen hat. Im Anschluss daran bekam man von Seiten der Betreuer ein kleines Statement und zudem hilfreiche Verbesserungstipps. Mir ist dabei immer wieder aufgefallen, wie konzentriert das Team bei der Arbeit war. Sie haben sich für jeden Teilnehmer sehr viel Zeit genommen und sind auf jeden einzelnen eingegangen. Meiner Meinung nach zeigten sie sehr großes Interesse für uns, wirkten sehr einfühlsam und konnten unheimlich gut zuhören. Die Übung „Auftrittskompetenz“ beschäftigte sich mit folgenden und darüber hinaus noch vielen weiteren wichtigen Fragen. Wie verhalte ich mich z.B. gegenüber einer vorlauten Klasse? Wie laut und deutlich ist meine Stimme? Wo und wie positioniere ich mich vor einer Klasse?

Der Samstagmorgen begann mit einer allgemeinen Begrüßung in der großen Gruppe durch Herrn Dauber. Darauf folgte ein kleines Spielchen, bei dem wir Schritt für Schritt unsere Körperteile langsam aufwecken sollten. Ich fand dieses Spiel gut, da ich mich aktiv betätigen musste und somit meine Müdigkeit am Morgen überwinden konnte. Das Spiel wirkte belebend auf Geist und Körper. Im Anschluss daran begaben wir uns wieder in die Kleingruppen. Die erste Aufgabe bestand darin, ein eigenes Bauwerk aus Bauklötzen zu errichten. Dieses Bauwerk sollte ein Ereignis aus der Vergangenheit darstellen und eine pädagogische Situation beschreiben. Mir hat dabei besonders gut gefallen, dass meine kreative, künstlerische Ader angeregt wurde. Ich musste ganz genau überlegen, wie ich das Ereignis darstellen musste, damit bei der Präsentation jeder meine Erläuterungen nachvollziehen konnte. Mir ist aufgefallen, dass die Betreuer gerade bei dieser Übung eine Menge an Rückfragen gestellt haben. Zum Teil hatten die Teilnehmer bereits alles gesagt, was es zu ihrem Bauwerk zu sagen gab. Allerdings wurde trotzdem unnötig weitergefragt. Dadurch dauerte diese Übung in unserer Gruppe relativ lange, wirkte nach einiger Zeit ermüdend und langweilig. Dies muss ich als negativen Aspekt erwähnen. Gut fand ich hingegen, dass im Nachhinein die Möglichkeit bestand, an dem eigenen Bauwerk noch etwas zu verändern. Nach dieser anstrengenden Übung, die den gesamten Vormittag ausgefüllt hatte, kam endlich die lang ersehnte und verdiente Pause.

Nach der Pause schlug eine Teilnehmerin aus unserer Gruppe vor, ein eigenes Auflockerungsspiel namens „Pferderennen“ durchzuführen. Dies hat mir sehr gut gefallen, da ich nach dem Mittagstief wieder zum Weiterarbeiten und Weiterdenken motiviert wurde. Außerdem fand ich gut, dass das Team diesen Vorschlag begrüßte, begeistert mitmachte und somit nicht alle Übungen selber strikt vorgab.

Die letzte Aufgabe des Seminars bestand darin, eine Problemstellung gemeinsam in der Gruppe zu lösen. Dazu stellte ein Referent der übrigen Gruppe ein Problem bzw. eine selbst erlebte Situation vor. Die Gruppe gab darauf Statements (Blitzlicht) ab, versetzte sich in die Ich-Als-Rolle, bildete Hypothesen und bot letztendlich Lösungen an. Diese Methode fand ich äußerst hilfreich, um mit schwierigen Situationen umzugehen. Es hilft ungemein über Prob-

leme zu reden, sich mit anderen darüber auszutauschen und sich gegenseitig zu beraten. Ich habe dadurch gelernt, dass man in problematischen Situationen nicht immer alleine dasteht, sondern dass es anderen Personen ganz genauso ergeht, wie einem selbst. Jedoch muss man sich trauen, offen mit anderen darüber zu reden. Nur so kann man Hilfe von anderen empfangen und selbst Ratschläge geben. Ich würde es begrüßen, wenn diese Methode zukünftig auch in jungen Lehrerkollegien angewandt würde.

Zum Schluss erfolgte die Auswertung des Seminars in Form einer Feedback-Runde. Zunächst durften die Teilnehmer auf Plakaten niederschreiben, was ihnen bezüglich des Seminars gefallen hat und was wiederum verbessert werden könnte. Danach bekam jeder einzelne Teilnehmer von einem Betreuer ein ca. 10-minütiges persönliches Feedback. Dabei war ich ganz überrascht, dass man bestimmte Eigenschaften, die einem zugeschrieben wurden, an sich wiedererkannte. Als sehr hilfreich empfand ich auch die Vorschläge, inwieweit man sich noch verbessern könnte und worauf man in Zukunft noch stärker achten sollte.

Ich möchte abschließend noch einmal ein sehr großes Lob an das Team aussprechen. Es war sicherlich nicht leicht, über Stunden hinweg die Teilnehmer genauestens zu beobachten und anschließend zu beurteilen. Die Betreuer waren stets aufgeschlossen und freundlich, behandelten jeden gerecht und äußerten keine starke Kritik vor der ganzen Gruppe, sodass niemand bloß gestellt wurde. Ich hatte das Gefühl, als würden sie sich wirklich ernsthaft für uns als angehende Lehrer interessieren. Das Seminar selbst schien mir sehr gut durchorganisiert und strukturiert gewesen zu sein. Es gab eine gute Mischung aus z.T. individuellen Aufgaben, aber auch Aufgaben, die in der Gruppe zu lösen waren. Außerdem beschäftigte sich jede dieser Übungen mit verschiedenen Kompetenzen. Auf mich wirkte das gesamte Seminar, bis auf die zu lange Sequenz am Samstagvormittag, sehr abwechslungsreich. Ganz zum Schluss möchte ich erwähnen, dass ich während der zwei Tage nichts aufgeschrieben habe, aber trotzdem eine Menge wichtiger Erkenntnisse aus dem Seminar mitgenommen habe. Ich bin der Meinung, dieses Seminar sollte unbedingt verpflichtend für alle Lehramtsstudierenden durchgeführt werden. Ich würde mir zudem wünschen, dass Seminare dieser Art zukünftig öfter angeboten würden. (Kerstin Schüssler)

Es ist schon erstaunlich, dass ich an einem Seminar teilgenommen habe, mit dem ich mich gedanklich bis heute beschäftige. Heute ist übrigens der erste Weihnachtstag. Ich wollte kurz nach dem Seminar gleich los schreiben, da ja alles noch ganz frisch war. Ich schrieb und schrieb. Nach einer Seite stockte es mir in den Fingern. Ich bemerkte, dass ich den Seminarablauf beschrieb, und nur in geringen Ansätzen meine persönlichen Eindrücke. Mir fiel die Aufgabe plötzlich zu schwer und ich brach mein Tun ab. Ich war von mir enttäuscht, zumal ich gar nicht mehr wusste, weshalb ich überhaupt schreiben sollte. „Ein Erfahrungsbericht“, dachte ich so vor mich hin. Was habe ich denn erfahren? Das war mir irgendwie noch nicht so ganz bewusst. Ich erinnerte mich an die Schlussworte von Herrn Professor Dauber, der da meinte, wir sollten erstmal alles ein wenig setzen lassen. Jemand anderes sagte noch: „Aber nicht zu lange warten, sonst vergesst ihr alles.“ Ich bin jetzt wohl an den Punkt gelangt, an dem ich alles hab setzen lassen und in naher Zukunft wohl auch einiges wieder vergessen werde.

Tag 1 - Betreten des Aquariums

Ich kam so gegen 15.20 Uhr ins Aquarium. Mich erwartete ein unglaublicher Aufbau von Technik. Da standen Kameras, Mikrofone und jede Menge Kabel. Eine ganze Schar gut gekleideter Leute füllte den Raum. Sie waren alle sehr vergnügt. In einer Ecke stand ein Mäd-

chen. Sie schaute mich mit großen Augen an, so als wollte ihr Blick sagen, „ja, auf mich wirkt das hier auch sehr beunruhigend.“

Es ist kein Witz, wenn ich sage, dass ich plötzlich Angst hatte, psychologisch gefilzt zu werden. Ich glaube im Nachhinein, dass ich diese Angst mit einigen Kommilitonen teilte. Eine Kommilitonin schrieb als Kritikpunkt zu der Veranstaltung, ob sich Personen unter Beobachtung überhaupt normal verhalten würden.

Nachdem ich kurz ein paar belanglose Worte mit der fremden Kommilitonin gewechselt hatte, kam auch schon eine der gut gekleideten Personen auf uns zu. Bisher wurden wir zwei eigentlich nicht beachtet, was mir aber auch nicht ungewöhnlich erschien, da sich Lehrpersonal irgendwie immer von Schülern distanziert verhält. Schüler distanzieren sich bestimmt auch.

Auf jeden Fall kam jene große schlanke Frau auf uns zwei zu und begrüßte uns herzlich mit Händeschütteln. Das nahm mir etwas von meiner Unsicherheit, und ich wusste dann auch, dass ich wirklich nicht falsch war. Die Berührung mit der Hand und das direkte in die Augen schauen tat sehr gut. Es war ein warmes Gefühl im Bauch, das auch beruhigend wirkte.

Plötzlich brach die Traube der Gut Gekleideten auf und stürzte auf uns ein: „Ja hallo, mein Name ist so und so. Herzlich willkommen.“

So langsam füllte sich auch der Raum, und die Schülerzahl wuchs über die der Lehrkräfte.

Ich schaute mir die Lehrkräfte und die Kommilitonen genau an. Was die wohl studieren? Ob auch ein Wirtschaftspädagoge dabei sein wird?

Ich erblickte Gerrit, nur wusste ich zudem Zeitpunkt seinen Namen nicht mehr. Wir kannten uns aus einem Berufspädagogischen Seminar (Logopädie in der Berufserziehung). Na ist doch schön, dass ich doch wen kenne.

Nach der Begrüßungsrede von Professor Dauber kam ein kleines Ankommensspiel. Es heißt „Marktplatz.“ Das erfüllte mir ja nun den Wunsch, erfahren zu können, was sich hinter den Gesichtern versteckt. Dass man sich dadurch auch für mich interessierte, war mir auf Anhieb etwas unangenehm, ich vergaß es aber dann im Gedränge.

Dann ging es, für mich völlig unerwartet, in Kleingruppen. Warum eigentlich nicht. Es ist nur ungewohnt, da man in den Hörsälen und überfüllten Seminaren eher anonym ist.

Ich habe die Anonymität zu schätzen gelernt, da man so selber entscheiden kann, ob man aktiv mitmachen möchte oder sich einfach mal alles anhören kann. In der Schule bestand immer die Gefahr, vom Lehrer kontrolliert zu werden.

In den Kleingruppen

Wir waren neun Studenten. Ich traf Malina wieder, sie war es, die ich ganz am Anfang als die fremde Kommilitonin beschrieb, und Gerrit war auch dabei, seinen Namen wusste ich Dank des Marktplatzes wieder. Unsere Lehrkräfte heißen Marianne Huttel, Helmut Beutler und Werner Kühnel.

Unsere erste Aufgabe – der Turmbau

Ich fühlte mich schrecklich beobachtet und dachte die ganze Zeit daran, auf was sich die Protokollanten wohl in ihren Beobachtungen konzentrieren. Dennoch galt es, gedanklich bei der Gruppe und der Aufgabe zu bleiben. Ich hatte zu keiner Zeit Angst oder fühlte Aggression. Mir war auch nicht die andere Gruppe wichtig. Ich hatte ein wenig Bedenken, dass unsere Gruppe die Aufgabe nicht erfüllen könnte. Die Bedenken waren aber technischer Natur. Aber wirklich Angst, nicht zu bestehen, hatte ich nicht. Es stand nichts auf dem Spiel, außer gegen die andere Gruppe zu verlieren. An die andere Gruppe dachte ich gar nicht. Irgendwie komisch, wenn ich darüber noch mal nachdenke. Ich musste mich aber ein wenig zurückhalten, nicht das Zepter an mich zu reißen. Delegieren ist meine persönliche Schwäche, die mir bewusst ist, und die ich aktiv zu mindern versuche.

Zweite Aufgabe – die Vertretungsstunde

Jetzt wurde mir wirklich ganz flau im Magen. Ich war plötzlich so überfordert, dass ich die Aufgabenstellung schon nicht mehr hörte. Ich war plötzlich innerlich weggetreten. Meine Gedanken fokussierten sich auf eine einzige Sache: Jetzt nichts falsch machen! Jetzt wollen sie sehen, ob du überhaupt zum Lehrer geeignet bist.

Mein Versuch schlug ziemlich fehl. Ich habe meine „Schüler“ überrannt, ich war zu schnell, zu dominant. Ich dachte einfach, es geht darum, in fünf Minuten ein Ergebnis zu erbringen. Deshalb war ich etwas resolut. Letztlich ging es nur darum, sich in aller Ruhe freundlich und nett vorzustellen. Kommilitonen können aber auch ganz schöne Weicheier sein... Ich habe einfach vor lauter Panik die Übersicht verloren.

Mein zweiter Versuch gelang mir dann auch. Ich begrüßte meine Schüler. Ich sah in die Runde, versuchte jedem in die Augen zu sehen, um direkt Kontakt aufnehmen zu können. Jetzt kam ich mir schon fast wieder heuchlerisch vor. So spreche ich nicht, auch wenn ich bester Laune bin. Aber die „Message“ habe ich verstanden. Natürlich werde ich nicht in einen Klassenraum gehen und gleich loslegen.

Ich sah die Angelegenheit von meinem ersten Versuch sehr kritisch und grübelte noch den ganzen Abend darüber. Ich berichtete den Verlauf meinem Freund und der lachte zu meiner Verwunderung darüber. „Du bist da also gleich mit der Peitsche rein gegangen? Hi, hi.“ Daraufhin nahm ich mir die fehlgeschlagene Vertretungsstunde auch nicht mehr so zu Herzen.

Tag 2 – eine Erinnerung mit Bauklötzen.

Mein Bild war eine Kirche, daneben ein Halbkreis um unseren Pastor. Es handelte sich um meine Konfirmandenzeit, die trotz Kirche völlig zwanglos war und viel Spaß gemacht hat. Frau Huttel hatte die Angelegenheit leider missverstanden. Sie dachte, ich erinnere mich an den Pastor, weil er so dominant gewesen sei. Aber er war eher ein Pädagoge der 60er – 70er Jahre. „Nur kein Stress und zwingen kann ich keinen.“

Die letzte Aufgabe – sich in jemanden hineinversetzen

Ich als Serina...

Eine Kommilitonin hatte in ihrer SPS Zeit ein einschneidendes Erlebnis. Es ging um ein kleines Mädchen, was es nicht leicht zu Hause hatte, da die Mutter noch sehr jung war und scheinbar mit der Vereinbarung von Kindeserziehung und Auslebung der eigenen unvollendeten Jugend überfordert war.

Das aufgeweckte Mädchen wollte eine korpulente Mitschülerin ärgern und äußerte sich in einem Wortlaut wie: „Die Sarah ist so dick, weil sie immer an dem Penis vom Dennis lutscht.“ Da explodierte eine Bombe in mir. Ich fühlte mich auf einmal wie gelähmt. Ich fragte mich, wie solch Gedankengut in den Kopf eines Grundschülers gerät.

Hat das Kind etwas gesehen oder ist sie vielleicht Opfer sexuellen Missbrauchs? Die Angelegenheit war schwer zu beurteilen und ich fühlte mich kaum dazu in der Lage, ein Urteil darüber abzugeben. Es war, als würde in mir etwas auf die Bremse treten.

Wir sollten nun sagen, wie wir uns aus Sicht der Serina, der korpulenten Sarah und des nur namentlich erwähnten Dennis fühlen.

Ich merkte, dass es mir leichter fiel, mich in jemanden hineinzusetzen, wenn wir den Satz mit „ich als...“ begannen. Aber dennoch ließ mich der Sachverhalt nicht los. Was soll man denn machen, wenn man vor so einer Situation steht. Es ist ja fast, als seien einem die Hände gebunden. Es ist ein fremdes Kind, selber hat man einen Lehrauftrag und vielleicht Kollegen, die einem nicht zur Seite stehen. Ich hatte auf meiner Schule keinen Schulpsychologen, an den sich irgendein Lehrer hätte wenden können. Wer soll denn nun den Knoten im Hals lösen? Auch wenn mit dem Mädchen kein Unfug getrieben wird, so tut sie mir dennoch sehr leid, da sie sich auf ihr Zuhause nicht verlassen kann.

Feed Back

Das Seminar ist wichtig. Ich finde, es muss noch deutlicher werden, dass der Lehrerberuf nicht nur „Fachdozent in der Schule“ ist. Die inneren Basiskompetenzen sind meiner Meinung nach Menschlichkeit, Selbstvertrauen, Freude daran etwas zu verbessern und ein Ziel niemals aus den Augen zu verlieren (auch wenn man kurzfristig nichts mehr zu sehen glaubt). Zu den äußeren Basiskompetenzen zähle ich solche, die Schüler automatisch dazu bringen, den Lehrer als Respektperson anzuerkennen, ohne dabei Ängste zu schüren.

Ich möchte sagen, dass ich sehr enttäuscht war über die misslungenen Einzelgespräche. Es waren keine Räume da, um ungestört über die Ergebnisse zu sprechen. Auch war die Zeit sehr knapp. Es war alles so gehetzt. Der Tag war nun auch ziemlich lang. Ich denke, es war kein guter Zeitpunkt, um Einzelgespräche zu führen. Ich hätte mir zu meiner Person etwas schriftlich Ausgefertigtes gewünscht, da Worte schnell in Schall und Rauch übergehen. Es wäre mein Wunsch gewesen, immer mal wieder nachlesen zu können, was gut ist und was noch verbesserungsbedürftig. Somit hätten auch die Lehrkräfte sich noch mal sammeln können und die Ergebnisse präziser dokumentieren können.

Für uns bleibt nur unsere Erfahrung. (Silke Christina Utnehmer)

3.2 Berichte von Pädagogischen/Wissenschaftlichen MitarbeiterInnen

Sehr geehrter Herr Prof. Dr. Dauber,

herzlichen Dank an Sie und die gesamte Seminarleitung für die hochgradig anregende und interessante Fortbildung am 27. und 28.01.2006. Die thematisierten Inhalte und auch deren Aufbereitung haben mich sehr tief berührt. Das Thema ‚Psychosoziale Basiskompetenz‘ gehört ja auch zu den Kernbereichen der Lehrertätigkeit. Insofern handelt es sich eigentlich um selbstverständliche Voraussetzungen um pädagogisch wirken zu können. Allerdings wird dieser Bereich sowohl im Berufsalltag von Lehrern als auch im Rahmen der ersten Phase der Lehrerausbildung, in der ich als Pädagogischer Mitarbeiter tätig bin, nicht in dem Maße gepflegt und kultiviert, wie es seiner praktischen Bedeutung entspricht. Es handelt sich ja auch aufgrund der ganzheitlichen Einbindung der Persönlichkeit um einen sehr anspruchsvollen und komplexen Bereich, der einen sensiblen und bewussten Umgang erfordert. Insbesondere bei der Betreuung der Schulpraktischen Studien stellt sich ja die Frage nach dem pädagogischen und kommunikativen Rüstzeug, welches die Studierenden mitbringen oder zumindest intensiv im Hinblick auf ihre persönlichen Eigenschaften und Handlungsvorstellungen als angehende Lehrer wahrnehmen und reflektieren sollen. Das von Ihnen erarbeitete Konzept hat mir aufgrund der nachhaltig wirkenden praktischen Übungen und der direkt anknüpfenden Reflexionen über die eigene Rolle als Übender einerseits und über die Moderation derartiger Arbeitsweisen andererseits vielfältige Anregungen für die weitere Arbeit gegeben und mich sicherer im Hinblick auf diesen wichtigen Bereich der Lehrerausbildung gemacht. Ich würde es sehr begrüßen, wenn dieses Seminar weitere Kreise ziehen würde und zu einem festen Bestandteil in unserer Aus- und Fortbildungslandschaft werden würde.

Nochmals vielen herzlichen Dank für die Bereicherung! Andreas Ide

Als Teilnehmerin einer offenen, motivierten und im höchsten Maße arbeitsfähigen Kleingruppe kann ich mich zu der Veranstaltung im Ganzen nur durchweg positiv und wenig differenziert äußern.

Die zügige Einteilung in Kleingruppen zur Erprobung der vier Übungen schien mir ebenso sinnvoll wie die Zeiteinteilung insgesamt und das eher kurze Zeitmaß für Plenumsgespräche.

Zum Turmbau/Kooperationsübung: Eine Übung, die mir aus der Literatur zwar bekannt war, ich selbst jedoch nie erprobt hatte. Spannende Erfahrung, zu merken, wie der Ehrgeiz sich ungeplant einstellt und Kooperation selbst bei einer spielerischen Aktion eine Herausforderung darstellt. Der Gedanke ‚Ich-hätte-das-ganz-anders-gemacht‘ schleicht sich heimlich ein. Die Übung bietet eine wunderbare Plattform, um mit Studierenden Grundlegendes zum Beruf und Alltag des Lehrers zu thematisieren. Da wir in der Gruppe so hübsch ‚gekuschelt‘ haben, wäre mir eine Erprobung unter verschärften Bedingungen mit etwa 6 Teilnehmern Recht gewesen. Wäre doch die Notwendigkeit der Selbstbefragung nach der eigenen Rolle und dem Verhalten in der Gruppe drängender gewesen.

Zur Auftrittskompetenz: Trotz der Notwendigkeit sich dem eigenen Vor-der-Gruppe-stehen täglich zu stellen und trotz einiger Theatererfahrung war die Aufregung, die diese Übung auslöste, mehr als verblüffend. Wie wichtig es doch ist, sich immer wieder mit scheinbar einfachen Situationen selbst zu konfrontieren, um gerade auch auf der anderen Seite – als Person, die in der Lehrerausbildung tätig ist – sich in die Situation der Studierenden, Referendare... versetzen zu können. Mir wird diese Erfahrung noch länger lebendig sein. Ich habe diese Übung in meiner Blockpraktikumsveranstaltung bereits erprobt, wenn es auch hieß, man solle diese nicht allein anleiten und beobachten. (In der Kunsthochschule habe ich keine andere Wahl.) Heraus kam bereits Verblüffendes: Große Anspannung bei der 6er-Gruppe, zum Teil souveränes Auftreten, aber auch eine Teilnehmerin, die in Tränen ausbrach und die Übung abbrechen musste. Mit dieser hatte ich in der anschließenden Sprechstunde noch ein längeres Gespräch. Die Studentin brachte die exakt richtige Frage heraus, nämlich: ‚An wen oder an welche Stellen kann ich mich wenden, um meine Angst vor solchen Situationen zu überwinden. Was kann ich tun, wie kann ich mir helfen oder wo kann mir geholfen werden?‘ Genau darüber hatten wir im Plenum gesprochen! Den Umgang der Studentin mit der für sie harten Konfrontation fand ich bewundernswert. Sie hat sich nicht zurückgezogen oder zu beschwichtigen versucht, sondern das Erlebte zu reflektieren gesucht. Auch die Gruppe konnte die Situation einigermaßen meistern. Allerdings drängt sich für mich die Frage auf, ob man nicht warten muss, bis die Gruppe noch vertrauter miteinander ist. Wann? Wir sind am Ende des Semesters.

Zur Bauklötzchenübung/Biografische Schlüsselsituation: Eine wunderbare Übung, bei der ich alle Facetten des sich Mitteilens, Verarbeitens, Reflektierens und Öffnens sehe. Die Übung bietet meines Erachtens die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, wie konkret man sich vor der Gruppe äußert, ohne das Risiko der Entblößung einzugehen. Die Bauklötzchen geben ein brauchbares Refugium ab, um die visualisierte Situation als Bild und damit gewissermaßen als abstrakte Konstruktion stehen zu lassen, sie sind damit ein Schutzraum zwischen der Gruppe und der erlebten Schlüsselsituation. Auf der anderen Seite kann ich als Teilnehmerin mit Hilfe der Klötzchen eine durch Farbe, Größe, Positionierung, Bildung von Konstellationen usw. vertiefende Auseinandersetzung mit meiner biografischen Schlüsselsituation symbolisch führen. (Aber, was schreibe ich denn, das wisst ihr ja alles!) Will sagen: Die Übung hat mich rundum überzeugt, sie hat ein unglaubliches Potential, gerade auch unmittelbar nach einem beendeten Praktikum, weil da erfahrungsgemäß die Studierenden voll gestopft mit Geschichten sind, die nach Verarbeitung suchen. Sie ist besser als die Standbilder, die ich bauen lasse oder in jedem Fall eine notwendige Ergänzung dazu.

Kollegiale Fallberatung: Diese war mir ein vertrautes Instrument, um mit Kollegen Turbulenzen zu klären und Lösungsansätze zu erarbeiten. Überraschend war, da ich mich mit einem aktuellen Fall zur Verfügung stellte, dass auch oder gerade die Bearbeitung in einer fremden Gruppe fantastisch funktioniert und zu einer Klärung führt. Ich habe diese Methode in meiner Fachpraktikumsgruppe mit sehr positiver Resonanz vorgestellt und erprobt (2 Runden mit 12

Personen). Die Übung bildete den Abschluss der Veranstaltung zum Semesterende (gestern, also). (Joao Ventura)

4. Fragebogen zur Selbsteinschätzung im Blick auf arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster (frei nach Schaarschmidt 2004)

In Anlehnung an die Untersuchungen von Schaarschmidt (2004) können zentrale Erlebens- und Verhaltensmuster in einer Selbsteinschätzung angekreuzt und anschließend besprochen werden.

- | | |
|---|---------------------------|
| (1) Meine Arbeit nehme ich sehr ernst | 1-----2-----3-----4-----5 |
| (2) Hauptsache, meine Arbeit macht mir Spaß | 1-----2-----3-----4-----5 |
| (3) Ich gehe Probleme in der Arbeit offensiv an | 1-----2-----3-----4-----5 |
| (4) Ich neige leicht dazu, bei Schwierigkeiten zu resignieren | 1-----2-----3-----4-----5 |
| (5) In der Arbeit stelle ich hohe Ansprüche an mich | 1-----2-----3-----4-----5 |
| (6) Nach der Arbeit kann ich gut abschalten | 1-----2-----3-----4-----5 |
| (7) Ich fühle mich bei meiner Arbeit oft im Stich gelassen | 1-----2-----3-----4-----5 |
| (8) Ich bekomme von anderen die Unterstützung, die ich brauche und möchte | 1-----2-----3-----4-----5 |

Dabei wäre folgendes Verfahren denkbar:

Die Teilnehmer kreuzen zunächst für sich von 1 bis 5 ihre Selbsteinschätzung im Blick auf die oben genannten Statements an. Dann kämen folgende Arbeitsanweisungen für die Gruppe:

1. Bestimmen Sie einen Gesprächsleiter.
2. Einigen Sie sich im Blick auf das Verfahren darüber
 - ob Sie sich alle der Ausarbeitung **eines** Fragebogens einer Teilnehmerin widmen wollen oder
 - ob Sie alle reihum von Ihren Fragebögen berichten wollen.
3. Suchen Sie jede/r für sich ein Statement aus, in dem Sie mit Ihrer gegenwärtigen Selbsteinschätzung unzufrieden sind, d.h. sich ändern wollen.
4. Tragen Sie aus Ihrer eigenen Erfahrung bewährte Strategien im Umgang mit den Themen *der* Statements bei, die Sie als problematisch empfinden und ändern wollen.

Auswertung

Im Blick auf ‚gesunde‘ Erlebens- und Verhaltensmuster sind hohe Werte unter 1, 3, 6 und 8 wünschenswert, wohingegen hohe Werte unter 4 und 7 eher als problematisch zu bewerten sind (und vice versa).

5. Nachbemerkung

Das hier dokumentierte Manual wurde an der Universität Kassel mehrfach in einem von Freitagnachmittag bis Samstagnachmittag dauernden Kompaktseminar durchgeführt. Es ist aber auch möglich, die einzelnen Komponenten/ Übungen auf verschiedene Phasen – insbesondere in den Begleitseminaren zu Schulpraktischen Studien –, aufzuteilen. Dabei bietet sich etwa an, die Übung ‚Zur Kooperation in einer Gruppe‘ sowie die Übung ‚Auftritt vor einer Lerngruppe‘ in die Vorbereitungsphase des Praktikums, die Übungen ‚Bedeutsame pädagogische Erfahrungen aus der eigenen Schulbiografie und pädagogischen Praxis‘, ‚Pädagogische Fallberatung‘ sowie den ‚Fragebogen zur Selbsteinschätzung im Blick auf arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster‘ in die Nachbereitung des Praktikums zu integrieren.

6. Literatur

- Anders, Xaver (2004): Eignungsdiagnostische Maßnahme – EdM Seminar GHS Offenburg. Annäherung an alternative Möglichkeiten der Personalentwicklung im Lehrer/innen ausbildenden Bereich. Offenburg (unveröffentlichtes Manuskript).
- Bauer, Joachim (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. München: Heyne.
- Bernfeld, Siegfried (1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bosse, Dorit (1998): Routinen durchbrechen. In: Arbeitsplatz Schule. Friedrich Jahresheft, S. 88-89.
- Bosse, Dorit & Dauber, Heinrich (2005): Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf. In: Heinrich Dauber & Dietfrid Krause-Vilmar (Hg.): Schulpraktikum vorbereiten. Pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Auflage, S. 55-82.
- Brandstätter, Hermann & Mayr, Johannes (1994): Die „Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen“ (LPA). Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In: Johannes Mayr (Hg.): Lehrer/in werden. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 231-247.
- Dauber, Heinrich (1997): Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dauber, Heinrich & Fuhr, Reinhard (Hg.) (2002): Praxisentwicklung im Bildungsbereich – ein integraler Forschungsansatz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dauber, Heinrich & Vollstädt, Witlof (2004): Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer. In: Die Deutsche Schule 3, S. 359-369.
- Diesterweg, Adolf (1907): Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Bearbeitet und hgg. von Karl Richter, Frankfurt/Main und Berlin.
- Faust, Gabriele, Mahrhofer, Christina & Steinhorst, Hanns, unter Mitarbeit von Frank Foerster (2003): Auswahlgespräche zur Vergabe von Studienplätzen im Lehrerstudium. In: Die Deutsche Schule, H. 3, S. 329-338.
- Faust-Siehl, Gabriele & Heil, Stefan (2001): Professionalisierung durch schulpraktische Studien. In: Die Deutsche Schule, H. 1, S. 105-115.
- Freud, Sigmund (1947): Zur Psychologie des Gymnasiasten (1914). In: Gesammelte Werke, Bd. X, Frankfurt/Main: S. Fischer, S. 204-207.
- Fürstenau, Peter (1969): Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Zur Theorie der Schule. Weinheim u.a.: Beltz, S. 9-25.

- Hascher, Tina, Baillod, Jürg & Wehr, Silke (2004): Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für Pädagogik 2, S. 223-243.
- Hentig, Hartmut von (1984): Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In: Hellmut Becker & Hartmut von Hentig (Hg.): Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation. Frankfurt/Main: Ullstein, S. 99-146.
- Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken. München, Wien: Hanser.
- Holzbrecher, A. (2001): Passagen. Lehrerbildung als biografisches Projekt. In: Pädagogik 53 (3), S. 39-43.
- Kretschmer, Horst & Stary, Joachim (1998): Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Malik, Fredmund (2001): Führen Leisten Leben, Stuttgart, 9. Auflage.
- Martial, Ingbert von & Bennack, Jürgen (1994): Einführung in die schulpraktischen Studien. Hohengehren: Schneider.
- Mayr, Johannes & Paseka, Angelika (2002): Lehrerpersönlichkeit. In: journal für lehrerInnenbildung 2, S. 50-55.
- Messner, Rudolf (2001): Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung. In: journal für lehrerInnenbildung, 2, S. 10-19.
- Nieskens, Birgit (2002): „Einblicke“ als Entwicklungsanstoß. In: journal für lehrerInnenbildung, 2, S. 56-61.
- Reusser, Kurt (1998): Nachdenken über das eigene Lernen – Anleitung zu einer lernbiografischen Spurensuche. Zürich (unveröffentlichtes Manuskript).
- Schaarschmidt, Uwe (Hg.) (2004): Potsdamer Lehrerstudie – Anliegen und Konzept: In: Ders.: Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim und Basel: Beltz, S. 15-40.
- Schaarschmidt, Uwe & Fischer, Andreas W. (2001): Bewältigungsmuster im Beruf, Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Storch, Maja u.a. (2006): Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern: Huber.
- Topsch, Wilhelm (2004): Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wilber, Ken (1997): Die vier Gesichter der Wahrheit. In: Transpersonale Psychologie und Psychotherapie, 1/1997, S. 4-17.