

Material für den kollegialen Austausch über Herausforderungen in UB-Nachbesprechungen

Stand: 17.06.2025



UB-Nachbesprechungen in den Seminarratsbeschlüssen

Die Seminarratsbeschlüsse des Studienseminars formulieren Leitlinien der „Beratungsdidaktik“:

3. Die Gestaltung der Nachbesprechung und Bewertung der Unterrichtsbesuchsstunden

überarbeitet am 10. September 2020

3.1 Die Leitlinien ...

1. Die Stärkung der LiV ist das Ziel.
2. Ziel kann in der Regel (letztlich nur bei groben Verstößen gegen Grundregeln guten Unterrichts) nicht sein, LiV von unseren Ideen zu überzeugen.
3. Deshalb versuchen wir die LiV zunächst zu verstehen und ihre Bemühungen anzuerkennen. Dazu melden wir u.a. „**Gelungene Aspekte der Stunde**“ zurück.
4. Durch „**Aktives Zuhören**“ und „**Feedback**“ erhalten die LiV Rückmeldung darüber, wie sie ihre sinnvollen Ziele in der Stunde verfolgt haben und durch welche Veränderungen sie diese Ziele besser erreichen können.

Darüber hinaus weisen die Seminarratsbeschlüsse auf das Folgende hin:

5. In der Nachbesprechung von UB erfolgt eine „Einigung auf **bis zu drei Schwerpunkte**“
6. „Im Gespräch soll die **Selbstreflexion** gefördert werden: Eine ‚vorrangige Belehrung‘ ist zu vermeiden, auf die zuvor im Modul erarbeiteten ‚**Beurteilungskriterien**‘ wird Bezug genommen. (...)“

Um diese Leitlinien in der Praxis adaptiv auf unterschiedliche Situationen passend umsetzen zu können, stehen Auszubildenden unterschiedliche „Techniken“¹ zur Gestaltung von Gesprächen über Unterricht zur Verfügung.

Unsere seminarinternen Fortbildungen

Das Kollegium des Studienseminars hat sich in der Vergangenheit seminarintern und -extern regelmäßig zu Fragen der Gestaltung von UB-Nachbesprechungen ausgetauscht und fortgebildet, u.a. zu „Einstellungen“ und „Techniken“ der nicht-direktiven, klientenzentrierten Gesprächsführung. In seminarinternen Fortbildungen hat sich gezeigt, dass eine normative Setzung bestimmter Techniken, z.B. der Technik „Einfühlsames Verstehen“² zur Steuerung von Gesprächen über Unterricht nicht sinnvoll ist, da wir situativ auf sehr unterschiedliche Herausforderungen reagieren müssen.

Räume für Austausch in Vollversammlungen

Um die in den Seminarratsbeschlüssen formulierten „Leitlinien“ in kollegialen Gesprächen weiterzuentwickeln, ist geplant, in den kommenden Vollversammlungen regelmäßig Räume für einen kollegialen Austausch über die Funktion und Wirkung von Gesprächstechniken in UB-Nachbesprechungen zu eröffnen. Dieser Austausch soll u.a. in Form einer Fallarbeit, d.h. auf Grundlage einer transkribierten Unterrichtsnachbesprechung, durchgeführt werden. Fallarbeit kann Herausforderungen konkretisieren und die Reflexion über Lösungsstrategien ermöglichen.

Ziele

Der geplante regelmäßige Austausch verfolgt drei Ziele:

- Verständigung über zentrale Herausforderungen bei Gesprächen über Unterricht mit LiV,
- Rollenklärung für Auszubildende (und LiV),
- Austausch über Best-Practice-Beispiele und Gelingensbedingungen,
- Evaluation des Ablaufschemas und des Dokumentationspapiers (Seminarratsbeschlüsse),
- Erarbeitung eines seminarinternen Mentoring-Konzepts für Ausbildungskräfte in ihrer ersten Professionalisierungsphase.

¹ Carl. R. Rogers, Die nicht-direktive Beratung, München: Kindler Studienausgabe, 1972, 115.

² siehe die Materialien von Michael Schlechtriemen, 2021 und 2022 in Moodle (Einschreibung mit „Beratung“): <https://mo9505.schulportal.hessen.de/course/view.php?id=317>.

Geplant ist ein regelmäßiger Austausch z.B. in den folgenden Schritten:

Termin der AUS-VV	Thema des kollegialen Austausches über das Handlungsfeld „Gespräche nach Unterrichtsbesuchen mit LiV und Mentorinnen/Mentoren“ werden bzw. können sein:
2.VV 2. Hj. 2024/2025 25.06.2025	Welche Überlegungen liegen der Idee einer Austauschreihe und dem Material zugrunde?
1.VV 1. Hj. 2025/2026 17.09.2025	Welche besonderen Herausforderungen sehen wir in den Gesprächen nach Unterrichtsbesuchen? Stimmen diese überein mit den von Kosinar/Junghans/Hornbruch (2024) formulierten Herausforderungen? Welche Rollendefinition einer professionellen Ausbildungskraft (und von LiV) ergibt sich aus den von uns und in der Forschung identifizierten Herausforderungen? Ggf. Vorstellung erster Ergebnisse einer Abfrage von Anliegen des Kollegiums
2.VV 1. Hj. 2025/2026 17.12.2025	Welche Gesprächstechniken stehen uns zur Verfügung? Wie wirken sie? (um die von uns und in der Forschung identifizierten Herausforderungen für die LiV lernwirksam bewältigen zu können?) Wie gestalten wir mit ihnen konkret die Situation A „Übergang zwischen LiV-Reflexion und dem Beginn des Gesprächs mit LiV und Mentorin/Mentor“? Und unsere Erfahrungen außerhalb des Transkripts?
1.VV 2. Hj. 2025/2026 ...02.2026	Welche Techniken wirken an anderen Stellen der Gespräche mit LiV? z.B. Situation B „Beginn des Gesprächs über einen ersten Schwerpunkt?“ Im Transkript? Und nach unserer Erfahrung?
2.VV 2. Hj. 2025/2026 06.2026	Welche Techniken wirken an anderen Stellen der Gespräche mit LiV? z.B. Situation C. Kurz vor dem Ende des Gesprächs über den ersten Schwerpunkt?“ usw.
1.VV 1. Hj. 2026/2027 09.2026	Welche Umgestaltungsperspektiven sehen wir z.B. für das Ablaufschema, das in den SR-Beschlüssen formuliert ist?
2.VV 1. Hj. 2026/2027 12.2026	Gibt es so etwas wie Basisdimensionen hoch wirksamer Gespräche über Unterricht zwischen AUS und LiV? Wie könnten diese lauten?
1.VV 2. Hj. 2026/2027 02.2027	Nach dem Unterricht und vor dem Gespräch: Welche Erfahrungen machen wir beim Finden der aus unserer Sicht notwendigen Schwerpunkte unter Einbezug der Mentorinnen und Mentoren schon in dieser Phase?
(...)	Wie können LiV in die Qualitätssicherung der UB-Gespräche einbezogen werden?
(...)	Feedback zwischen Auszubildenden nach gekoppelten UB: Zu welchen Aspekten sollte wie Feedback ausgetauscht werden?

Ausbildungskräfte stehen in der UB-Nachbesprechung vor den folgenden allgemeinen Herausforderungen:³

Vor Beginn der UB-Nachbesprechung ein Verstehen von Qualitätskriterien wirksamen Fachunterrichts und einer wirksamen Reflexion von Unterricht herbeiführen.⁴

Vor Beginn und während der UB-Nachbesprechung eine respektvolle Arbeitsbeziehung und –atmosphäre herbeiführen, in der es der LiV gelingen kann, trotz einer bewerteten Handlungssituation Reflexionsüberlegungen zu äußern, als Ausbildungskraft *„haltgebende Umgebungen aufbauen, die Referendar:innen Sicherheit und Vertrauen vermitteln“*, da Fachleitungen *„Kriseninitiatoren“*⁵ sind. Dabei u.a. in *„Metakommunikation“* darüber informieren, dass UB-Nachbesprechungen im *„Spannungsfeld zwischen Sicherheit stiftender Rahmung und Irritation“* ablaufen, in denen *„Unsicherheits- und Krisenerfahrungen der Normalfall“* sind (S. 82).

Zu Beginn, während der Reflexion der LiV: Die Reflexion ohne Unterbrechungen und in einem für Reflexionstiefe notwendigen zeitlichem Umfang (ca. 10 Minuten) initiieren.

Zu Beginn, nach der Reflexion der LiV: Klarheit über das notwendigerweise zu Reflektierende, d.h. über sogenannte „Gesprächsschwerpunkte“ herstellen und dabei *„Selbstoffenbarungen der LiV nachgehen“* (S. 75). Z.B. durch eine *„Positivrunde“*, in der geklärt wird, welche Ressourcen weiter genutzt und gefestigt werden können, was dann also kein Schwerpunkt des Gesprächs sein muss. Oder durch die begründete Benennung eines Bewertungsbereichs. Oder durch die Frage nach den „LiV-Anliegen“. Oder durch Vorschläge („ich glaube gehört zu haben ...“) usw. und sich dabei auf das Wesentliche beschränken.

Im Gespräch über den Schwerpunkt

„Die Wende von der Positivrunde zum Feedback vollziehen“ und *„Aushandlung der Differenz von Selbst- und Fremdwahrnehmung“* beginnen,

„Theoriefiguren einführen“ (S. 78) bzw. *„Theoriefiguren“* vertiefen, die bereits in Seminarveranstaltungen eingeführt worden sind (z.B. allgemeindidaktische und fachdidaktische Prinzipien, Kernpraktiken, Teilpraktiken ...),

bei unterschiedlichen Sichtweisen eine *„Aushandlung der Differenz von Selbst- und Fremdwahrnehmung“* moderieren,

„die Rolle als beratende Expertin auch im Feld der Ressourcenrückmeldung einnehmen und mit der Moderator:innenrolle in Einklang bringen zu können“,

„Krisen der LLA aushalten und produktiv wenden“,

auf nicht Gesehenes, *„Ungelöstes hinweisen und neue Perspektiven einbringen“*.

Am Ende eines Gesprächs über den Schwerpunkt in einem bilanzierenden Gespräch Professionalisierungsperspektiven festhalten und konkretisieren bevor ein neuer Schwerpunkt besprochen wird. ...

³ nach Kosinar / Junghans / Hornbruch, Das Ausbilder:inhandeln in Unterrichtsnachbesprechungen analysieren – ein Fortbildungskonzept für Fachleitungen, in: Seminar 2/2024, 68-84; Ergänzungen durch die Mitglieder des Arbeitskreises. Die Seitenangaben verweisen auf diesen Aufsatz. Der kursiv gesetzte Text ist ein Zitat aus dem Aufsatz.

⁴ In der Regel erfolgt dies nicht am gleichen Tag, sondern an anderer Stelle weit im Vorfeld des Gesprächs, z.B. im Seminarunterricht am Studienseminar.

⁵ Kosinar / Junghans / Hornbruch verweisen hier auf Helsper, Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz, in: Rothland (Hg.), Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch, Münster: Waxmann, 2016, 103-109, 109.

Fallarbeit

1. Informationen zum Transkript

Das in Auszügen vorliegende Transkript dokumentiert den Verlauf der Nachbesprechung eines allgemeinpädagogischen Unterrichtsbesuchs in einer Grundschule. Es dokumentiert die Reflexionsüberlegungen einer Lehrkraft im Vorbereitungsdienst und die Gesprächsimpulse einer Ausbildungskraft.

Die Stunde behandelt ein „klassisches“ Thema der Sachkunde: „Warum bremst ein Fallschirm?“ Die Kinder sollen in Tandems mit drei unterschiedlich großen Fallschirmen experimentieren, die sie zunächst basteln müssen. Sie sollen dann austesten, wie unterschiedlich schnell sie zu Boden sinken.⁶

Sinnvollerweise verfolgen Stunden zu diesem Thema als Didaktisches Zentrum das Ziel, einen Konzeptwechsel in der Vorstellung über Luft zu initiieren oder festigen:

Der Vorstellung, dass Luft „nichts“ und „durchsichtig“ ist, soll durch Experimentieren mit verschiedenen großen Fallschirmen durch neues Konzept abgelöst werden: Luft ist ein „Gasgemisch“, Luft besteht aus vielen „Teilchen“, Luft „nimmt Raum ein“, Luft „bremst“ durch „Luftwiderstand“ andere Gegenstände, sie „trägt“ und kann „antreiben“. Die Kinder haben bereits einen ersten Versuch durchgeführt und durch Aufpumpen von Fahrradschläuchen festgestellt, dass Luft Raum einnehmen kann. Eine Auswertung des Fallschirm-Experiments würde in etwa lauten:

„Beobachtung: Ohne Fallschirm fallen Figuren scheinbar ungebremst zu Boden. Mit Fallschirm werden sie gebremst und fallen langsamer. Je größer der Fallschirm ist, desto mehr bremst er. Das kann man wie folgt erklären:

Erklärung: Unter einem Fallschirm sammeln sich Luftteilchen. Unter großen Fallschirmen sind mehr Luftteilchen. Diese bremsen, weil sie vom Fallschirm beim Fallen weggedrückt werden müssen.“



2. Ablauf der Stunde / Beobachtungen

Einstieg	Die LP führt vor, dass eine Figur ohne Fallschirm schnell, mit einem kleinen Fallschirm aber etwas langsamer zu Boden fällt. Sie erläutert das Ziel der Stunde: <i>„Bastelt drei größere Fallschirme. Ihr findet das Material (Ausschneidebögen, Kleber, Schnüre und Clips) an den Stationen. Befestigt dann die Figur und findet heraus, wie die Figur mit dem Fallschirm fällt. Am Ende der Stunde versuchen wir zu erklären, was ihr beobachtet habt.“</i>
Erarbeitung 1 (basteln)	Die Lernenden basteln zunächst in Tandems einen kleinen, einen mittleren und einen großen Fallschirm. Bei vielen Tandems überlagert das Ziel, alle drei Fallschirme zu bauen die Erprobung der Fallschirme. Viele Tandems schaffen es nicht, mehr als einen funktionsfähigen Fallschirm zu bauen.
Aufräumen	Die Lernenden räumen die Materialien von den Plätzen und legen sie in eine Box.
Erarbeitung 2 (ausprobieren)	Lernende probieren ihre Fallschirme aus, indem sie auf Bänke steigen und sie fliegen bzw. fallen lassen. Alle Tandems schaffen es aber, mindestens einen Fallschirm zu erproben. Einige Schülerinnen und Schüler klettern unter zu hohem Sicherheitsrisiko auf hohe Bänke. <i>[Die Mentorin äußert diesbezüglich deutliche Sicherheitsbedenken]</i>
Reflexion Auswertung Bilanzierung	Die Lehrperson führt das unterschiedliche Fallverhalten mit drei von ihr gefertigten Fallschirmen vor. Da die Lernenden für die Erarbeitung 1 länger als geplant brauchen, bleibt für die Auswertung/Bilanzierung nur 4 Minuten Zeit. Die Lernenden äußern zu ihren Beobachtungen u.a. das Folgende: „der große Fallschirm hält die Luft mehr“, „aus dem großen Fallschirm kommt mehr Luft“, „der Große bekommt mehr Luft ab“. Die LP versäumt [so die Analyse der Mentorin in der Nachbesprechung] den Impuls: „Was genau macht denn Luft in dem Moment?“ zu nutzen, um den Begriff bzw. das Konzept „Luft bremst“ zu stärken. Der LP gelingt also in der wenigen verbleibenden Zeit nicht, das Gespräch sinnvoll zu moderieren und die Erkenntnis zusammenzufassen. Die LP äußert im Gespräch ca. in Minute 29 der UB Nachbesprechung: „Also so als ich habe mir gedacht, so was kommt jetzt, jetzt kommt's und jetzt kommt's, jetzt kommt irgendwie dieses Ziel, 'die Luft bremst', es war fast alles da, aber es blieb im Raum stehen „es passt Luft drunter“.

3. Die Bewertung der Stunde

Dem Transkript zufolge war die Stunde im befriedigenden Bereich zu bewerten, u.a. weil

- die Lernzeit nicht effizient genug genutzt wurde,
- eine Bilanzierung nur ansatzweise erfolgte,
- die Heterogenität der Lerngeschwindigkeit nicht antizipiert wurde und so für einige Lernenden nicht möglich war, zwei Fallschirme zu vergleichen,
- der Konzeptwechsel von „Luft ist leer“ hin zu „Luft bremst“ nur im Ansatz erkennbar gestärkt wurde,
- die Reflexion der LiV diese defizitären Aspekte nur im Ansatz berührte.

⁶ Thüringer Schulportal, „Was kann Luft?“, URL: <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=6147>

4. Reflexion der LiV

LiV: Okay, also zuallererst erstmal, ich denke, das Lernziel ist erreicht, mit leichten Abstrichen bei Kommunikation und Argumentation zwischen den Kindern, der Austausch hat nicht bei allen Gruppen funktioniert, da würde ich auf jeden Fall Abstriche machen. Genau, dann dazu, was lief gut, Stolpersteine, die Kinder haben sehr motiviert gearbeitet, Handlungsorientierung war gegeben, es hat ein angenehmes Lernklima geherrscht, ich fand die zwar wuselig, aber die Lautstärke war angemessen, ich hatte das Gefühl, dass alle Kinder an der Thematik arbeiten und sich nicht mit Sonstigem beschäftigen, das Material war an sich geeignet, es gab, da kommen wir ja darüber auch zu den Stolpersteinen, es gab, ich hatte ja eine Planänderung, ich wollte zuerst mit Büroklammern machen, hab mich dann aber gestern noch umentschieden, weil ich dachte, dieses Knoten an der Büroklammer das werden sie nicht hinkriegen, hab mich für diese Clips entschieden.

Ja Die hätte ich aber nochmal erklären können, wie die funktionieren, das war nämlich nicht ein so, ja, da muss ich dann überall nochmal Impulse geben, hat dann auch funktioniert, aber das hätte man im Einstieg machen können, dass das da nicht zu Verwirrung kommt.

Genau, da hätte man nochmal sagen können, dass sich, einige Gruppen haben nur einen geschafft, weil sie auch sich lange mit dem Schneiden und allem, da hätte man nochmal sagen können ihr müsst nicht akkurat schneiden, das funktioniert auch, wenn ihr, wenn das keine ganz gerade Linie ist, also das hätte man da nochmal betonen können. Auf der Anleitung, was auch der Start in die Arbeitsphase war, ist ja meistens so ein bisschen langsamer, aber das, man hätte auf der Anleitung den Text noch ein bisschen reduzieren können, ich hab's zwar echt versucht, das kurz zu halten, weil ich ja viele hab, die noch nicht so gut lesen können, aber ich denk, durch die Bilder war's wenigstens also konnten sich's alle, da ich's auch kurz im Kreis ja schon thematisiert hab, und durch die Bilder war's schon machbar für alle.

Genau, dann Reflekt', nee, genau, Arbeitsphase noch. Ja. Das mit dem Ausprobieren hätte man vorher thematisieren müssen, wie, wie genau, das hab' ich ja auch gesagt, dass ich eigentlich nochmal vorher besprechen will, hab' ich dann vergessen, dass man das nochmal, ähm klar sagt, wie, wir dürfen auf die Bänke, aber dabei müssen wir aufpassen, wir dürfen nur in der Mitte auf die Bank steigen. Ein anderes Kind bleibt dabei stehen und hält vielleicht fest, äh, ich hab das ja bei vielen Kindern auch gemacht, aber das, ich konnt' es ja natürlich nicht bei allen machen, also da hätte man dafür die Kinder unter sich nochmal Möglichkeiten anbieten müssen, ähm ja, das war bei dem Fliegenlassen, ähm der Phasenwechsel, das war, der Phasenwechsel in die Reflektion war ein bisschen unorganisiert, da hätte ich vielleicht ein bisschen mehr Zeit einplanen sollen, dass es da nicht so durcheinander geht, weil manche noch am Aufräumen, hab gesagt, nee, kommt jetzt alle, äh, da hätte man vielleicht ein bisschen strukturierter rangehen müssen, hätte klarer von, auch vorher schon sagen müssen, so, wenn's noch vorbei ist, dann räumt ihr alles in die Box und kommt einfach in die Mitte, ähm und weil dann auch eine Verwirrung gab, ähm bringen wir unsere Schirme mit oder nicht, ähm ich hätte auch die Schirme vielleicht einbinden können, [in] die Reflektionen von den Kindern, weil die ja die ja schon auch irgendwie gern zeigen wollten, ich, aber halt meine Überlegung war halt, ich will, dass die drei wirklich exakt sind, sodass man das am besten sieht, aber ich hätte mir ja auch

welche rauspicken können, äh, von Kindern, die's, äh, gut gemacht haben, ähm, also da hätte man die Schirme von den Kindern definitiv einbinden können und, ja, ich hätte dann in der Reflektion auch das irgendwie, diesen, dieses Beobachten dann nochmal zusammen, hätte ich nochmal, ähm besser machen, also besser machen, es war dann so, das ist nicht so ganz klar, also man hätte es irgendwie nochmal besser inszenieren können, das war so, ähm, ja, da hatte der S.... [Name] einen und ich dann zwei [Schirme] und da hätte man vielleicht, äh, hätte ich die zwei Teilhabeassistenten in dem Moment vielleicht einbinden können, dass jeder Erwachsene einen fallen lässt, sodass es ein bisschen strukturierter da ist und für die Kinder dann besser zu verfolgen, ähm und man hätte am Ende, ich meine, die Kinder, das war super, ich habe in Aussagen von vielen Kindern, äh gesehen, dass sie das wirklich verstanden haben, was da passiert, ähm aber man hätte es nochmal so, irgendwie nochmal in einem Satz am Ende zusammenfassen oder festhalten können, ähm ich tue mich immer so schwierig damit schriftlichen, mit dem schriftlichen Festhalten, weil halt viele Kinder das dann auch nicht direkt lesen können, was wir dann da jetzt gerade festhalten, aber da hätte man auf jeden Fall nochmal, ähm das hätte man auf jeden Fall nochmal vielleicht ganz groß auf dem äh, auf dem Plakat nochmal irgendwie einen Merksatz oder so, äh schreiben können, dass wirklich ganz klar ist, was haben wir heute eigentlich herausgefunden, genau, das waren die Stolperstellen, ähm, ansonsten Störungen, Beziehungsebene, also ich würde [sagen] sehr wertschätzen mit den Kindern, es gab eigentlich kaum Störungen, ähm, Lautstärke war wie gesagt gut, ich habe dann gezielt nochmal Impulse gegeben, vor allem am Anfang der, äh, Arbeitsphase, vor allem mit den Clips, nochmal hier, ähm aber es waren an sich alles gut soweit ähm, genau, Planänderungen hatte ich schon, Clips statt Büroklammern, Differenzierung war ja im Endeffekt durch Kooperation, dass die Kinder sich gegenseitig unterstützt haben, ähm, es hätte noch die Differenzierung über das Zusatzblatt gegeben, ich war mir jetzt schon ziemlich sicher, dass ich das nicht brauche, aber man weiß ja nie, ob da eine Turbogruppe dabei ist, und dann war es besser, dass ich diese Blätter noch habe, wo sie dann ihre Beobachtung nochmal hinten festhalten können, ähm, aber ich denke, die waren die ganze, eigentlich die ganze Arbeitsphase waren die wirklich damit beschäftigt und da war keiner der dann Leerlauf hatte oder so, ja, das war's.

AUS: Würden Sie das dann noch machen jetzt, in der Folgestunde, mit dem Aufschreiben

LiV: Ähm ja, also man müsste auf jeden Fall nochmal dieses, was haben wir gesehen und warum, also diese Schritte Beobachtung und ähm und Erklärung vor allem, dass man das, was ich ja auch gerade gesagt habe, was in der Reflexion nochmal so gefehlt hat, eigentlich, dieser letzte Schritt, den müsste man dann eigentlich nochmal nachholen und nochmal zusammenfassen für alle Kinder, sodass das nochmal festgehalten wird, ja.

AUS: War's das von Ihnen?

LiV: Ja.

AUS: Hhm. Schnell! 6, 7 Minuten haben Sie gebraucht. Ja? In der Prüfungsstunde haben Sie noch ein bisschen Zeit.

LiV: Vielleicht ein bisschen durchgeprescht.

AUS: Ja, genau.

Übersicht über etablierte Techniken für Gespräche nach Unterrichtsbesuchen

<u>Konstruktives Feedback</u> ist ... „auf Verhaltensrückmeldungen bezogen“, ... auf wesentliche Punkte „begrenzt“, ... „kurz“, d.h. prägnant und auf das Wesentliche bezogen und ... erfordert „danach den Feedbackempfänger beim Verarbeiten durch aktives Zuhören [zu] begleiten.“ ⁷	<u>Aktives Zuhören</u> bedeutet, ... „mit eigenen Worten das Gehörte wiedergeben / umschreibendes Zuhören“ und „signalisieren, dass wir um das Verstehen der Position bemüht sind“, z.B.: • „Habe ich das richtig verstanden, dass Sie ...“. • eigene Assoziationen und Ratschläge zurückhalten. ⁸ • Zwischenbilanz zu Gesprächsanliegen	<u>Fragen</u> z.B.: • „Welche Gesprächsanliegen haben Sie?“ • „Was war ihr Ziel?“ ... <i>(In Orientierung an der systemischen Beratung):⁹</i> • Was würden Ihre SuS sagen? • Auf einer Skala von 0-10 ...? • Was wäre wenn...? • Was muss passieren, damit ...?	<u>Einfühlsames Verstehen¹⁰</u> ist eine Sonderform des aktiven Zuhörens, das Gefühle thematisiert. „Aufgabe .. ist es vor allem, .. zu einer höheren Selbstwahrnehmung und Reflexion der eigenen Gefühlswelt zu verhelfen“ ¹¹ , z.B.: • „Sie sind enttäuscht / erleichtert, dass ...“ • „Sie haben sich Sorgen gemacht, ...“	<u>Kernpraktiken</u> stärken das Kohärenzerleben der LiV und ermöglichen das Üben zentraler Bausteine erfolgreichen Unterrichts. Die Fokussierung von KP ist eine Sonderform von konstruktivem Feedback. Mit Rückgriff auf das in der Seminararbeit bereits thematisierte geben Auszubildende Hinweise auf Beobachtungen zu Kernpraktiken, z.B.: • „zur KP ... habe ich beobachtet ...“
<u>Spiegeln des in der Reflexion Gesagten</u> ... erfolgt nach Ablaufschema StS im Anschluss an die Reflexion der LiV.	<u>Eine auf Verstehen ziellende Haltung</u> ... sucht nach Beweggründen der LiV für ihre Entscheidungen ... signalisiert das Bestehen einer professionellen Lerngemeinschaft zwischen LiV und AUS	<u>Gelungenes benennen</u> ... erfolgt nach Ablaufschema StS im Anschluss an die Reflexion der LiV.	<u>Begründung des Bewertungsbereichs</u> ... je nach Wunsch der LiV im Anschluss an die Reflexion oder am Ende der UB-NB ... mit Kriterienbezug ... mit genug Zeit für Mitschrift und Nachfragen	<u>Erklärungen zu Unterrichtsqualität mit Fachexpertise</u> ... erfolgen zu Kernpraktiken oder zu fachdidaktischen Prinzipien, Inhalten und Kernpraktiken.

Tauschen Sie sich über die folgenden Fragen aus und berichten Sie im Plenum:

- Welches Werkzeug hat welche Wirkung?
- Welches Werkzeug hat die höchste Lernwirksamkeit für LiV?
- Wie kann eine Zwischenevaluation durch die LiV hierzu gelingen?
(vgl. hierzu <https://t1p.de/EvaFachmodul/>)

⁷ Rückmeldung erfolgt grundsätzlich zum „Verhalten“ von LiV in Planung, Durchführung und in Reflexion. Die Schulungsunterlagen von Michael Schlechtriemen, *Seminarunterlagen für die Schulung am Studienseminar für Gymnasien Bad Vilbel am 21. Januar 2022*, S.5-10, insbesondere S.6, legen nahe, zwischen „Feedback“ zum LiV-Verhalten im Unterricht und „Feedbackverarbeitung ist das aktive Zuhören“ (S.9) zu unterscheiden. Zum Feedback in anderem Schwerpunkt siehe Florian Becker, *Wirksam Feedback geben: Regeln für konstruktive Kritik und Rückmeldung: „Idealerweise herrscht bei Dir im Team ein Kontext, in dem Mitarbeiter aktiv Feedback einholen, Du gerne Feedback gibst und Mitarbeiter das Feedback auch annehmen und berücksichtigen.“*, URL: <https://wpgs.de/fachtexte/feedback-geben/>

⁸ Michael Schlechtriemen, *Seminarunterlagen für die Schulung am Studienseminar für Gymnasien Bad Vilbel am 23. Mai 2022*, S.9: „Auszubildende trauen LiV zu, ihre Probleme letzten Endes selbst lösen zu können. Finden LiV nicht schnell eine Lösung, dann brauchen die Auszubildenden den Glauben an den Prozess und denken daran, dass aktives Zuhören dazu da ist, um das Finden von Lösungen zu erleichtern - ein Prozess, der Tage, Wochen, ja Monate dauern kann.“

⁹ <https://clevermemo.com/blog/systemische-fragen/>

¹⁰ Diese Gesprächstechnik wird wie folgt beschrieben: „Eine Person erfasst vollständig die vom anderen geäußerten gefühlsmäßigen Erlebnisinhalte und gefühlten Bedeutungen“. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass Rogers Konzept der nicht direktiven Beratung von verschiedenen Richtungen kritisiert wird (siehe Köhler-Weisker u.a. 1993, https://mo9505.schulportal.hessen.de/pluginfile.php/15530/mod_resource/content/3/K%C3%B6hler-Weisker.pdf).

¹¹ <https://www.ikriz.de/t4.pdf> Beide „begegnen sich als Partner – wenn auch im professionellen Rahmen und mit unterschiedlichen Anliegen“, 173. „Das Bemühen um einfühlsames Verstehen, das Signalisieren der gemeinsamen Arbeit und die Erfahrung des (teilweisen) Verstandenwerdens geben dem Klienten den Mut, seine ‚internen Prozesse‘ nach und nach in einem langen Prozess unter Begleitung des Therapeuten selbst zu erforschen“, 174.