

---

## Inhaltsverzeichnis – Anhang

---

<b>A Erhebung einer konstruktivistischen Unterrichtsorientierung</b>	<b>243</b>
A.1 Fragebogen . . . . .	243
A.2 Skalen des Fragebogens . . . . .	253
A.3 Originalitems der Skala „Achtsamkeit auf Emotionen“ . . . . .	264
<b>B Erhebung von Emotionen in Trainingssituationen</b>	<b>265</b>
B.1 Fragebogen . . . . .	265
B.2 Vorversion des Fragebogens . . . . .	267
<b>C Reflexion einer emotionalen Trainingssituation</b>	<b>269</b>
C.1 Fragebogen . . . . .	269
C.2 Items von Roseman/Spindel/Jose . . . . .	277
C.3 Vorversion des Fragebogens . . . . .	278
C.4 Kodierleitfaden . . . . .	282
<b>D Interviews zum Conceptual Change</b>	<b>291</b>
D.1 Interviewleitfaden . . . . .	291
D.2 Kodierleitfaden . . . . .	292
<b>E Weitere Falldarstellungen und Transkripte</b>	<b>303</b>
E.1 Transkripte . . . . .	303
E.1.1 Frau Jungmann . . . . .	303
E.1.2 Frau Hagen . . . . .	316
E.1.3 Frau Quinke . . . . .	329

---

E.1.4	Frau Ibsen . . . . .	338
E.1.5	Frau Teuber . . . . .	353
E.2	Weitere Falldarstellungen inkl. Transkripte . . . . .	364
E.2.1	Frau Werner . . . . .	364
E.2.2	Frau Martin . . . . .	377
E.2.3	Frau Degenhardt . . . . .	390

# ANHANG A

---

## Erhebung einer konstruktivistischen Unterrichtsorientierung

---

### A.1 Fragebogen

---

#### Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer<sup>1</sup>

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer,

mit Ihrer Teilnahme an dieser Untersuchung tragen Sie zur Verbesserung des Entwicklungsprogramms für Unterricht und Lernqualität (E.U.LE.) bei. Danke!

Die Befragung erfolgt anonym und freiwillig.

Die Aussagen des Fragebogens thematisieren ihren Blick auf sich selbst als Lehrerin beziehungsweise Lehrer, auf Ihren Unterricht und Ihre Sicht auf Schule. Es gibt dabei keine für alle richtigen oder falschen Antworten, sondern verschiedene individuelle Perspektiven.

Bitte beantworten Sie die Fragen offen und ehrlich und lassen Sie keine Zeile aus. Wählen Sie bitte **in jeder Zeile** die Antwort, die am ehesten für Sie zutrifft. Die Bearbeitung der Fragen wird zirka 30 Minuten in Anspruch nehmen.

---

<sup>1</sup> Alle Items, die nicht in Anhang A.2 auftauchen, wurden im Rahmen eines anderen Dissertationsvorhabens erhoben.

Zuerst möchten wir Sie bitten, Ihren ganz **persönlichen Code** zu erstellen. Die Erstellung eines Codes ist uns wichtig, um eine Zuordnung für eventuelle Nachfolgeuntersuchungen zu ermöglichen. Ihr Code soll fünfstellig in folgender Reihenfolge sein:

- |                  |  |
|------------------|--|
| 1. Stelle        | erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter  |
| 2. Stelle        | zweiter Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter   |
| 3. Stelle        | erster Buchstabe Ihres eigenen Geburtsortes  |
| 4. und 5. Stelle | Geburtstag ihrer Mutter (nur der Tag, nicht der Monat oder das Jahr, bei Zahlen unter 10 folgende Schreibweise: 01, 02 etc.) |

Beispiel für Karl Muster, der in Erfurt geboren wurde und dessen Mutter Monika heißt und am 10. Mai Geburtstag hat: MOE10

**Ihr persönlicher Code:**

--	--	--	--	--	--

## Teil A – Schüler und Unterricht

		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
1	Ich weiß genau, was jeder Schüler kann.				
2	Ich gehe auf die Fehler der Schüler im Unterricht ein.				
3	Schüler benötigen bei der Lösung von Problemen ausführliche Anleitung.				
4	In meinem Unterricht gibt es für die Schüler immer wieder Gelegenheiten, eigene Einfälle zu verwirklichen.				
5	Ich merke sofort, wenn etwas nicht richtig verstanden wird.				
6	Ich interessiere mich dafür, wie die Schüler Aufgaben lösen.				

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*

		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
7	Man sollte von Schülern verlangen, Aufgaben in der Regel so zu lösen, wie es im Unterricht gelehrt wurde.				
8	Bei mir wird der Unterricht häufig in irgendeiner Weise von den Schülern gestaltet.				
9	Ich merke sofort, wenn ein Schüler im Unterricht nicht mitkommt.				
10	Ich finde es toll, wenn die Schüler neue Lösungswege finden.				
11	Effektive Lehrer führen die richtige Art und Weise vor, in der ein Problem zu lösen ist.				
12	Ich achte darauf, dass Versuche und praktische Übungen nicht nur vorgezeigt, sondern von allen Schülern selbst gemacht werden.				
13	Ich finde es wichtig, dass sich die Schüler im Unterricht anstrengen, auch wenn nicht alles richtig ist.				
14	Ich weiß sofort, was jemand nicht verstanden hat.				
15	Ich bin geduldig, wenn ein Schüler im Unterricht einen Fehler macht.				
16	Am besten lernen Schüler aus Darstellungen und Erklärungen ihrer Lehrer.				
17	Bei mir können die Schüler im Unterricht häufig in Gruppen zusammenarbeiten.				
18	Wenn ich selber einen Fehler mache, gebe ich es offen zu.				
19	Ich weiß, bei welchen Aufgaben die Schüler Schwierigkeiten haben.				
20	Bei mir ist Fehlermachen nichts Schlimmes.				
21	Lehrpersonen sollten für das Lösen von Problemen detaillierte Vorgehensweisen vermitteln.				

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*

		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
22	Ich gestalte den Unterricht so, dass die Schüler selbständig denken und arbeiten können.				
23	Ich achte darauf, dass in der Klasse niemand ausgelacht wird, wenn er einen Fehler macht.				
24	Als Lehrer muss ich meinen Schülern Möglichkeiten schaffen, einen guten Umgang miteinander zu lernen.				
25	Meine Schüler müssen lernen, ihre eigenen Lerninteressen selbständig zu verfolgen.				
26	Ich als Lehrer muss entscheiden, was in meinem Unterricht gelernt werden soll, weil ich den Lehrplan und das Fachgebiet kenne.				
27	Als Lehrer kann ich auch in meinem Fachunterricht immer wieder erzieherisch auf die Schüler einwirken.				
28	Was in meinem Unterricht gelernt wird, sollten meine Schüler entscheiden, weil sie wissen, was sie interessiert.				
29	Es ist mir wichtig, dass mein Unterricht meinen Schülern Spaß macht.				
30	Wenn ich auf eine fachliche Frage keine Antwort weiß, gebe ich das offen zu.				
31	Es ist gut, wenn ich als Lehrer meinen Schülern eigene Zugänge zu den Themen ermögliche.				
32	Ich kann gut damit umgehen, wenn meine Schüler mein Fach nicht mögen.				
33	Ich kann gut damit umgehen, wenn meine Schüler sich mehr für andere Fächer begeistern.				
34	Die Anerkennung von meinen Schülern ist mir wichtig.				
35	Ich gestalte meinen Unterricht so, dass er mir Spaß macht.				

## Teil B – Planung von Unterricht

Bitte im Teil B jeweils erst alle Items einer Tabelle lesen und dann ankreuzen.

		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
36	Wenn ich ein Unterrichtsthema plane, erinnere ich mich oft an meine eigene Schulzeit.				
37	Wenn ich ein Unterrichtsthema plane, überlege ich mir, worauf ich Lust habe.				
38	Wenn ich ein Unterrichtsthema plane, überlege ich mir, wie ich den Lehrplan am besten erfüllen kann.				
39	Wenn ich ein Unterrichtsthema plane, überlege ich mir, was sich beim letzten Mal bewährt hat.				
40	Wenn ich ein Unterrichtsthema plane, überlege ich mir, womit ich die Schüler begeistern könnte.				

		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
41	Ich finde, es ist die wichtigste Aufgabe von Schule, den Schülern Wissen zu vermitteln.				
42	Ich finde, es ist die wichtigste Aufgabe von Schule, Schülern beizubringen, wie man sich selbst Wissen aneignet.				
43	Ich finde, es ist die wichtigste Aufgabe von Schule, den Schülern Sozialkompetenz zu vermitteln.				

**Teil C – Ich als Lehrer**

		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
44	Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit.				
45	Ich denke viel darüber nach, was unsere Gesellschaft für eine Schule braucht.				
46	Ich denke oft darüber nach, wie sich meine eigenen Schülerfahrungen auf mein Lehrerhandeln auswirken.				
47	An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen.				
48	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.				
49	Ich denke viel darüber nach, was meine Schüler für eine Schule brauchen.				
50	In meinem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden.				
51	Ich kann auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen, wenn ich mich darum bemühe.				
52	Als Lehrer muss ich mich methodisch/didaktisch fortbilden.				
53	Als Lehrer muss ich mich im Fach fortbilden.				
54	Als Lehrer muss ich mich in pädagogischen Fragen fortbilden.				
55	Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer werden.				
56	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.				
57	Ich diskutiere oft mit Kollegen über pädagogische Themen.				
58	Ich bin froh, wenn ich die Schultür hinter mir zu machen kann.				

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*



		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
59	Als Lehrer muss ich für meine Schüler Vorbild in Bezug auf lebenslanges Lernen sein.				
60	Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.				
61	Ich finde, als Lehrer sollte man Kinder mögen.				
62	Freizeit und Hobbys geben mir mehr Befriedigung als Schule und Beruf.				
63	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.				
64	Ich kann mir andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde.				
65	Ich denke viel darüber nach, wie Schule meiner Meinung nach sein sollte.				
66	Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf.				
67	Fortbildung ist für mich als Lehrer nicht zu rechtfertigen, wenn dadurch Unterricht ausfällt.				
68	Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß.				
69	Ich denke oft darüber nach, wie ich ein guter Lehrer sein kann.				
70	Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrerberufs nur ungenügend gewachsen.				
71	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, kann ich nicht viel ausrichten.				
72	Als Lehrer muss ich mich immer wieder über neue Entwicklungen informieren und darauf einlassen, um meinen Schülern gerecht werden zu können.				
73	Meine gegenwärtige Motivation zum Unterrichten ist sehr hoch.				

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*

		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
74	Ich kann kreative Ideen entwickeln, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändern kann.				
75	Ich denke manchmal daran, mich vorzeitig pensionieren zu lassen.				
76	Ich denke über meinen Unterricht nach, aber sonst nicht viel über Schule.				
77	Als Lehrer sollte ich meine Schüler auch persönlich kennen lernen.				
78	Wenn Schüler in meinem Fach spezielles Wissen haben, empfinde ich Beunruhigung.				
79	Wenn Schüler in meinem Fach spezielles Wissen haben, empfinde ich das als Bereicherung.				
80	Als Lehrer muss ich allen Schülern Respekt entgegen bringen.				
81	Als Klassenlehrer sollte ich mich auch mal mit meiner Klasse gegen „den Rest der Welt“ verbünden können.				
82	Als Lehrer habe ich einen großen Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum.				
83	Als Lehrer sollte ich eigene Bedürfnisse hinten an stellen.				
84	Was mir an meinen eigenen Lehrern gefallen hat, habe ich für mich übernommen.				
85	Es ist mir wichtig, den Lehrplan einzuhalten.				
86	Als Lehrer muss ich mich darauf einstellen, dass Schüler heute anders aufwachsen.				
87	Als Lehrer muss ich Vorschriften und Regeln auch aussetzen, wenn ich es für pädagogisch richtig halte.				
88	Ich muss in jeder Situation neu überlegen, was ich tun muss, um gerecht zu sein.				

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Fragen zu Ihrem Umgang mit Gefühlen in Schul- und Unterrichtssituationen. Bitte beantworten Sie die Fragen spontan, indem Sie in jeder Zeile diejenige Antwort aussuchen und ankreuzen, die Ihnen am passendsten erscheint.

In Schul- und Unterrichtssituationen ...

	überhaupt nicht	selten	manchmal	oft	fast immer
... achte ich auf meine Gefühle.					
... verstehe ich meine emotionalen Reaktionen.					
... akzeptiere ich meine Gefühle.					
... könnte ich klar benennen, wie ich mich gerade fühle.					
... schenke ich meinen Gefühlen Aufmerksamkeit.					
... setze ich mich mit meinen Gefühlen auseinander.					
... ist mir bewusst, warum ich so fühle, wie ich mich fühle.					
... ist mir klar, was ich gerade fühle.					
... kann ich zu meinen Gefühlen stehen.					
... weiß ich, was meine Gefühle bedeuten.					
... kann ich auch negative Gefühle annehmen.					
... weiß ich gut, wie es mir gerade geht.					

Bitte beziehen Sie auch die folgenden Fragen auf Schul- und Unterrichtssituationen.

Ich erledige Aufgaben ganz automatisch, ohne mir bewusst zu sein, was ich fühle.					
Mir wird im Nachhinein bewusst, welche Gefühle ich hatte.					
Ich neige dazu, Gefühle der körperlichen Anspannung oder des Unbehagens solange nicht wahrzunehmen, bis sie meine ganze „Aufmerksamkeit“ erzwingen.					
Mir scheint, dass ich „automatisch“ funktioniere, ohne größeres Bewusstsein dafür, was ich fühle.					

## Teil D – Schule

		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
89	Lehrer sollten Autorität besitzen.				
90	Schule muss heute ganz anders sein als noch vor 10–15 Jahren.				
91	Der Lehrplan muss vom Lehrer in jedem Fall eingehalten werden.				
92	Ich vermeide es nach Möglichkeit, in der Schule eigene Schwächen zu zeigen.				
93	Vorschriften und Regeln schaffen Sicherheit für den einzelnen Lehrer und deshalb muss ich sie einhalten.				
94	Schule sollte ein Ort sein, an dem sich Schüler und Lehrer gern aufhalten.				
95	Die Anerkennung von meiner Schulleitung ist mir wichtig.				
96	In wichtigen pädagogischen Fragen sollten wir als Lehrer einer Schule einheitlich handeln.				
97	Ich vermeide es nach Möglichkeit, in der Schule kritisiert zu werden.				
98	Es ist für mich selbstverständlich, die Anweisungen meiner Schulleitung zu befolgen.				
99	Die Regeln für den Umgang zwischen Lehrern und Schülern müssen immer wieder neu ausgehandelt werden.				
100	Die Regeln für den Umgang zwischen Lehrern und Schülern sollten von den Lehrern festgelegt werden.				
101	Eigentlich habe ich in meiner Schule nur Einfluss auf meinen eigenen Unterricht.				
102	Lehrer sollten von den Schülern Respekt fordern.				
103	Schule muss von allen Beteiligten immer wieder neu durchdacht und verhandelt werden.				

## A.2 Skalen des Fragebogens

### ○ *Diagnostische Kompetenz*

Beschreibung: Ausmaß, in dem der Lehrer über den Lernstand seiner Schüler Bescheid weiß.

Quelle: Siehe Rakoczy/Tkalenko 2008b

Anzahl der Items: 5

Item-Kürzel	Item-Formulierung
diag1	Ich weiß genau, was jeder Schüler kann.
diag2	Ich merke sofort, wenn etwas nicht richtig verstanden wird.
diag3	Ich merke sofort, wenn ein Schüler im Unterricht nicht mitkommt.
diag4	Ich weiß sofort, was jemand nicht verstanden hat.
diag5	Ich weiß, bei welchen Aufgaben die Schüler Schwierigkeiten haben.

Antwortformat: (1) stimmt gar nicht, (2) stimmt eher nicht,  
(3) stimmt eher, (4) stimmt genau

Variable	Kennwerte					
Diagnostische Kompetenz	<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>r</i> <sub>it</sub>	
	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>
diag1	2,63	2,71	0,50	0,46	0,69	0,76
diag2	2,92	2,91	0,57	0,52	0,80	0,69
diag3	3,00	2,70	0,58	0,47	0,80	0,69
diag4	2,57	2,52	0,59	0,67	0,68	0,71
diag5	3,12	3,08	0,44	0,50	0,77	0,73
Skala	2,86	2,78	0,36	0,41	Cronbachs $\alpha = 0,65$ $N = 22$	Cronbachs $\alpha = 0,79$ $N = 22$

**Tabelle 1:** Statistische Kennwerte der Skala „Diagnostische Kompetenz“

Die Reliabilität ist bei Rakoczy/Tkalenko 2008b (zum ersten Messzeitpunkt ihrer Untersuchung) mit Cronbachs  $\alpha = 0,71$  ähnlich hoch.

○ <b>Konstruktivistisch orientierter Unterricht</b>
---

Beschreibung: Ausmaß, in dem der Lehrer sich für das individuelle und eigenständige Lernen seiner Schüler interessiert und eine Atmosphäre herrscht, in der es nicht schlimm ist, Fehler zu machen.

Quelle: Siehe Rakoczy/Tkalenko 2008b

Anzahl der Items: 8

Item-Kürzel	Item-Formulierung
kons1	Ich bin geduldig, wenn ein Schüler im Unterricht einen Fehler macht.
kons2	Wenn ich selber einen Fehler mache, gebe ich es offen zu.
kons3	Bei mir ist Fehlermachen nichts Schlimmes.
kons4	Ich achte darauf, dass in der Klasse niemand ausgelacht wird, wenn er einen Fehler macht.
kons5	Ich gehe auf die Fehler der Schüler im Unterricht ein.
kons6	Ich interessiere mich dafür, wie die Schüler Aufgaben lösen.
kons7	Ich finde es toll, wenn die Schüler neue Lösungswege finden.
kons8	Ich finde es wichtig, dass sich die Schüler im Unterricht anstrengen, auch wenn nicht alles richtig ist.

Antwortformat: (1) stimmt gar nicht, (2) stimmt eher nicht,  
(3) stimmt eher, (4) stimmt genau

Variable	Kennwerte					
Konstruktivistisch orientierter Unterricht	<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>r<sub>it</sub></i>	
	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>
kons1	3,40	3,17	0,50	0,57	0,85	0,85
kons2	3,68	3,43	0,56	0,51	0,85	0,85
kons3	3,92	3,83	0,28	0,64	0,87	0,83
kons4	3,68	3,83	0,48	0,39	0,83	0,81
kons5	3,33	3,42	0,57	0,58	0,83	0,83
kons6	3,84	3,83	0,37	0,38	0,81	0,85

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*

kons7	3,88	3,92	0,33	0,28	0,80	0,83
kons8	3,76	3,96	0,44	0,20	0,80	0,85
Skala	3,69	3,68	0,24	0,22	Cronbachs $\alpha = 0,67$ $N = 24$	Cronbachs $\alpha = 0,47$ $N = 22$

**Tabelle 2:** Statistische Kennwerte der Skala „Konstruktivistisch orientierter Unterricht“

Die Reliabilität der Skala ist bei Rakoczy/Tkalenko 2008b (zum ersten Messzeitpunkt) mit Cronbachs  $\alpha = 0,72$  ähnlich hoch wie zu  $t_1$  dieser Arbeit.

○ <b>Rezeptives Verständnis</b>
---------------------------------

Beschreibung: Ausmaß, in dem der Lehrer seine Vorgehensweisen und Lösungen als die besten für seine Schüler ansieht.

Quelle: Siehe Rakoczy/Tkalenko 2008b

Anzahl der Items: 5

Item-Kürzel	Item-Formulierung
rezept1	Schüler benötigen bei der Lösung von Problemen ausführliche Anleitung.
rezept2	Man sollte von Schülern verlangen, Aufgaben in der Regel so zu lösen, wie es im Unterricht gelehrt wurde.
rezept3	Effektive Lehrer führen die richtige Art und Weise vor, in der ein Problem zu lösen ist.
rezept4	Am besten lernen Schüler aus Darstellungen und Erklärungen ihrer Lehrer.
rezept5	Lehrpersonen sollten für das Lösen von Problemen detaillierte Vorgehensweisen vermitteln.

Antwortformat: (1) stimmt gar nicht, (2) stimmt eher nicht, (3) stimmt eher, (4) stimmt genau

Variable	Kennwerte					
Rezeptives Verständnis	<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>r<sub>it</sub></i>	
	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>
rezept1	2,92	2,37	0,78	0,65	0,89	0,90
rezept2	1,92	1,91	0,50	0,85	0,85	0,86
rezept3	2,42	2,12	0,78	0,74	0,88	0,86
rezept4	2,14	2,00	0,35	0,52	0,87	0,88
rezept5	2,59	2,24	0,80	0,77	0,88	0,87
Skala	2,39	2,13	0,48	0,49	Cronbachs $\alpha = 0,66$ $N = 19$	Cronbachs $\alpha = 0,57$ $N = 19$

**Tabelle 3:** Statistische Kennwerte der Skala „Rezeptives Verständnis“

Die Reliabilität der Skala ist in dieser Untersuchung niedriger als bei bei Rakoczy/Tkalenko 2008b. Hier liegt sie zum ersten Messzeitpunkt der Untersuchung bei Cronbachs  $\alpha = 0,71$ .



◦ <b>Schülerbeteiligung</b>
-----------------------------

Beschreibung: Ausmaß, in dem die Schüler aktiv und eigenständig im Unterricht mitarbeiten und mitgestalten können.

Quelle: Siehe Rakoczy/Tkalenko 2008b

Anzahl der Items: 5

Item-Kürzel	Item-Formulierung
schueb1	In meinem Unterricht gibt es für die Schüler immer wieder Gelegenheiten, eigene Einfälle zu verwirklichen.
schueb2	Bei mir wird der Unterricht häufig in irgendeiner Weise von den Schülern gestaltet.
schueb3	Ich achte darauf, dass Versuche und praktische Übungen nicht nur vorgezeigt, sondern von allen Schülern selbst gemacht werden.
schueb4	Bei mir können die Schüler im Unterricht häufig in Gruppen zusammenarbeiten.
schueb5	Ich gestalte den Unterricht so, dass die Schüler selbständig denken und arbeiten können.

Antwortformat: (1) stimmt gar nicht, (2) stimmt eher nicht,  
(3) stimmt eher, (4) stimmt genau

Variable	Kennwerte					
Schüler- Beteiligung	<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>r</i> <sub>it</sub>	
	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>
schueb1	3,20	3,21	0,58	0,59	0,89	0,90
schueb2	2,64	2,75	0,76	0,68	0,89	0,90
schueb3	3,42	3,38	0,58	0,50	0,89	0,90
schueb4	3,24	3,35	0,66	0,49	0,89	0,90
schueb5	3,16	3,23	0,55	0,43	0,89	0,90
Skala	3,12	3,18	0,39	0,37	Cronbachs $\alpha = 0,50$ $N = 24$	Cronbachs $\alpha = 0,62$ $N = 21$

**Tabelle 4:** Statistische Kennwerte der Skala „Schülerbeteiligung“

Die Reliabilität der Skala liegt in dieser Untersuchung ähnlich hoch wie bei Rakoczy/Tkalenko 2008b. Hier liegt sie zum ersten Messzeitpunkt der Untersuchung bei Cronbachs  $\alpha = 0,68$ .

○ *Belastung/Beanspruchung*

Beschreibung: Ausmaß, in dem der Lehrer sich durch seine Arbeit belastet fühlt beziehungsweise mit seinem Beruf unzufrieden ist.

Quelle: Siehe Rakoczy/Tkalenko 2008b

Anzahl der Items: 13

<b>Item-Kürzel</b>	<b>Item-Formulierung</b>
bela1re	Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit.
bela2	An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen.
bela3	In meinem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden.
bela4re	Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer werden.
bela5	Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zu machen kann.
bela6re	Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.
bela7	Freizeit und Hobbys geben mir mehr Befriedigung als Schule und Beruf.
bela8	Ich kann mir andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde.
bela9re	Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf.
bela10	Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß.
bela11	Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrerberufs nur ungenügend gewachsen.
bela12re	Meine gegenwärtige Motivation zum Unterrichten ist sehr hoch.
bela13	Ich denke manchmal daran, mich vorzeitig pensionieren zu lassen.
Antwortformat:	(1) stimmt gar nicht, (2) stimmt eher nicht, (3) stimmt eher, (4) stimmt genau

Variable	Kennwerte					
Belastung/ Beanspruchung	<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>r</i> <sub>it</sub>	
	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>
bela1re	2,09	2,35	0,51	0,59	0,63	0,58
bela2	1,40	1,74	0,58	0,81	0,61	0,60
bela3	1,48	1,57	0,65	0,51	0,57	0,67
bela4re	1,72	1,65	0,79	0,74	0,65	0,57
bela5	1,40	1,55	0,50	0,60	0,62	0,64
bela6re	1,76	1,73	0,60	0,46	0,57	0,62
bela7	1,87	1,85	0,45	0,59	0,68	0,66
bela8	1,75	2,05	0,61	0,74	0,65	0,61
bela9re	2,43	2,68	0,73	0,82	0,59	0,56
bela10	1,12	1,43	0,33	0,73	0,64	0,69
bela11	1,60	1,45	0,71	0,60	0,69	0,65
bela12re	1,50	1,73	0,59	0,70	0,61	0,72
bela13	1,76	1,86	0,83	1,01	0,71	0,65
Skala	1,68	1,79	0,30	0,35	Cronbachs $\alpha = 0,65$ $N = 22$	Cronbachs $\alpha = 0,66$ $N = 16$

**Tabelle 5:** Statistische Kennwerte der Skala „Belastung/Beanspruchung“

Die Skala fällt in dieser Untersuchung deutlich weniger reliabel aus als bei Rakoczy/Tkalenko 2008b. Hier erreichte Cronbachs  $\alpha$  einen Wert von 0,84.

○ <b>Selbstwirksamkeit</b>
----------------------------

Beschreibung: Ausmaß, in dem sich der Lehrer in der Lage fühlt, verschiedene Situationen im Unterricht und mit Schülern kompetent zu meistern.

Quelle: Siehe Rakoczy/Tkalenko 2008b

Anzahl der Items: 6

Item-Kürzel	Item-Formulierung
sw1	Ich kann auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen, wenn ich mich darum bemühe.
sw2	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.
sw3	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
sw4	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.
sw5re	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, kann ich nicht viel ausrichten.
sw6	Ich kann kreative Ideen entwickeln, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändern kann.

Antwortformat: (1) stimmt gar nicht, (2) stimmt eher nicht, (3) stimmt eher, (4) stimmt genau

Variable	Kennwerte					
Selbstwirksamkeit	<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>r</i> <sub>it</sub>	
	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>
sw1	3,36	3,35	0,49	0,49	0,51	0,06
sw2	3,28	3,18	0,54	0,40	0,65	0,23
sw3	2,88	2,86	0,45	0,57	0,61	0,30
sw4	3,24	3,00	0,44	0,43	0,53	0,22
sw5re	3,08	3,32	0,70	0,57	0,74	0,35
sw6	3,17	3,35	0,64	0,71	0,58	0,30
Skala	3,17	3,15	0,34	0,27	Cronbachs $\alpha = 0,65$ $N = 23$	Cronbachs $\alpha = 0,24$ $N = 20$

**Tabelle 6:** Statistische Kennwerte der Skala „Selbstwirksamkeit“

Die Reliabilität bei Rakoczy/Tkalenko 2008b liegt (zum ersten Messzeitpunkt) bei Cronbachs  $\alpha = 0,75$ .

◦ *Emotionsregulationskompetenz*

Die verwendeten Skalen werden im Folgenden vorgestellt.

Beschreibung: Ausmaß der Kompetenz, mit den eigenen emotionalen Reaktionen umgehen zu können.

Quelle: Siehe Berking/Znoj (2008)

Anzahl der Items: 12

Die Skala gliedert sich in die folgenden Unterskalen:

1. „Aufmerksamkeit auf Gefühle richten können“ mit den Items „In Schul- und Unterrichtssituationen ...
  - ... achte ich auf meine Gefühle.“ (em01)
  - ... schenke ich meinen Gefühlen Aufmerksamkeit.“ (em05)
2. „Gefühle klar erkennen können“ mit den Items „In Schul- und Unterrichtssituationen ...
  - ... könnte ich klar benennen, wie ich mich gerade fühle.“ (em04)
  - ... ist mir klar, was ich gerade fühle.“ (em08)
  - ... weiß ich gut, wie es mir gerade geht.“ (em12)
3. „Gefühle verstehen können“ mit den Items „In Schul- und Unterrichtssituationen ...
  - ... verstehe ich meine emotionalen Reaktionen.“ (em02)
  - ... ist mir bewusst, warum ich so fühle, wie ich mich fühle.“ (em07)
  - ... weiß ich, was meine Gefühle bedeuten.“ (em10)
  - ... setze ich mich mit meinen Gefühlen auseinander.“ (em06)
4. „Gefühle akzeptieren können“ mit den Items „In Schul- und Unterrichtssituationen ...
  - ... akzeptiere ich meine Gefühle.“ (em03)
  - ... kann ich zu meinen Gefühlen stehen.“ (em09)
  - ... kann ich auch negative Gefühle annehmen.“ (em11)

Antwortformat: (1) überhaupt nicht, (2) selten, (3) manchmal  
(4) oft, (5) fast immer

Variable	Kennwerte					
Emotionsregulationskompetenz	<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>r</i> <sub>it</sub>	
	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>
em1	3,60	3,57	1,00	0,99	0,94	0,92
em2	4,08	4,09	0,64	0,67	0,95	0,93
em3	3,96	4,00	0,84	0,95	0,94	0,92
em4	4,08	4,09	0,81	0,90	0,94	0,92
em5	3,24	3,59	1,05	1,18	0,94	0,91
em6	3,16	3,32	1,07	1,17	0,94	0,92
em7	3,92	3,78	0,91	0,95	0,94	0,92
em8	3,84	3,78	1,03	0,85	0,94	0,92
em9	4,00	4,09	0,82	0,73	0,94	0,92
em10	3,88	3,91	0,88	0,73	0,94	0,92
em11	3,71	3,65	0,86	1,03	0,95	0,93
em12	4,12	4,09	0,83	0,90	0,94	0,92
Skala	3,80	3,83	0,71	0,69	Cronbachs $\alpha = 0,95$ $N = 24$	Cronbachs $\alpha = 0,93$ $N = 22$

**Tabelle 7:** Statistische Kennwerte der Skala „Emotionsregulationskompetenz“

Auch die Teilskalen sind reliabel.

Teilskala	Cronbachs $\alpha$	
	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>
Aufmerksamkeit auf Gefühle richten können	0,73	0,91
Gefühle klar erkennen können	0,88	0,80
Gefühle verstehen können	0,79	0,79
Gefühle akzeptieren können	0,86	0,63

**Tabelle 8:** Reliabilität der Teilskalen der Emotionsregulationskompetenz

Die Reliabilität bei Berking/Znoj 2008 liegt für die hier verwendeten vier Subskalen in der Trait-Version zwischen Cronbachs  $\alpha = 0,62$  und Cronbachs  $\alpha = 0,82$ .

○ <b>Achtsamkeit auf Emotionen</b>
------------------------------------

Beschreibung: Ausmaß des bewussten Wahrnehmens und Umgangs mit Emotionen im Sinne einer achtsamen, offenen, auf den Moment gerichteten Aufmerksamkeit und Bewusstheit bezüglich momentan ablaufender Ereignisse und Erfahrungen.

Quelle: Brown und Ryan (2003) beziehungsweise Kobarg 2007 (deutsche Fassung)

Anzahl der Items: 4

Item-Kürzel	Item-Formulierung
ea1re	Ich erledige Aufgaben ganz automatisch, ohne mir bewusst zu sein, was ich fühle.
ea2re	Mir wird im Nachhinein bewusst, welche Gefühle ich hatte.
ea3re	Ich neige dazu, Gefühle der körperlichen Anspannung oder des Unbehagens solange nicht wahrzunehmen, bis sie meine ganze „Aufmerksamkeit“ erzwingen.
ea4re	Mir scheint, dass ich „automatisch“ funktioniere, ohne größeres Bewusstsein dafür, was ich fühle.
Antwortformat:	(1) überhaupt nicht, (2) selten, (3) manchmal (4) oft, (5) fast immer

Variable	Kennwerte					
Achtsamkeit auf Emotionen	<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>r</i> <sub>it</sub>	
	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>4</sub>
ea1re	3,08	3,32	1,06	0,99	0,55	0,58
ea2re	2,92	2,76	0,81	0,94	0,83	0,71
ea3re	3,38	3,38	1,24	1,16	0,44	0,38
ea4re	3,83	3,64	1,09	1,22	0,46	0,00
Skala	3,29	3,30	0,75	0,72	Cronbachs $\alpha = 0,68$ $N = 24$	Cronbachs $\alpha = 0,57$ $N = 21$

**Tabelle 9:** Statistische Kennwerte der Skala „Achtsamkeit auf Emotionen“

### A.3 Originalitems der Skala „Achtsamkeit auf Emotionen“

Item-Kürzel	Item-Formulierung
ea1	Ich erledige Aufgaben ganz automatisch, ohne mir bewusst zu sein, was ich tue.
ea2	Manchmal wird mir erst im Nachhinein bewusst, welche Gefühle ich vorher hatte.
ea3	Ich neige dazu, Gefühle der körperlichen Anspannung oder des Unbehagens solange nicht wahrzunehmen, bis sie meine ganze Aufmerksamkeit „erzwingen“.
ea4	Mir scheint, dass ich „automatisch“ funktioniere, ohne größeres Bewusstsein dafür, was ich tue.



## ANHANG B

---

### Erhebung von Emotionen in Trainingssituationen

---

#### **B.1 Fragebogen**

---

Code: \_ \_ \_ \_ \_

#### **Fragebogen zu Gefühlen und Stimmungen**

Im Folgenden finden Sie Fragen zu Ihren Gefühlen und Stimmungen in der letzten Arbeitssequenz. Bitte beantworten Sie die Fragen, indem Sie diejenige Antwort auswählen und ankreuzen, die Ihnen im Moment am passendsten erscheint. Sie können die Tabelle auch um weitere Gefühle und Stimmungen erweitern.

In der Sequenz fühlte ich mich

	überhaupt nicht	ein wenig	mittel- mäßig	ziemlich	sehr
freudig					
bestärkt					
inspiriert					
begeistert					
entschlossen					
erleichtert					
glücklich					
überrascht					
gerührt					
euphorisch					

In der Sequenz fühlte ich mich

	überhaupt nicht	ein wenig	mittel- mäßig	ziemlich	sehr
gereizt					
aufgewühlt					
verängstigt					
wütend					
frustriert					
angespannt					
traurig					
entsetzt					
leer					

Vielen Dank!

## B.2 Vorversion des Fragebogens

### Fragebogen zu Emotionen

Zuerst möchten wir Sie wieder bitten, Ihren ganz **persönlichen Code** zu erstellen. Er soll fünfstellig in folgender Reihenfolge sein:

- |                  |   |
|------------------|---|
| 1. Stelle        | erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter   |
| 2. Stelle        | dritter Buchstabe Ihres Vornamens   |
| 3. Stelle        | erster Buchstabe Ihres Geburtsortes   |
| 4. und 5. Stelle | Ihr Geburtstag (nur der Tag, nicht der Monat oder das Jahr, bei Zahlen unter 10 folgende Schreibweise: 01, 02 etc.) |

Beispiel für Karl Muster, der am 10. Mai 1965 in Erfurt geboren wurde und dessen Mutter Eva heißt: ERE10

Im Folgenden finden Sie Fragen zu Ihrem emotionalen Befinden in der letzten Arbeitssequenz. Bitte beantworten Sie die Fragen spontan, indem Sie diejenige Antwort aussuchen und ankreuzen, die Ihnen am passendsten erscheint.

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
In der letzten Arbeitssequenz habe ich starke <b>positive</b> Gefühle in mir gespürt.				
In der letzten Arbeitssequenz habe ich starke <b>negative</b> Gefühle in mir gespürt.				

Wir bitten Sie, Ihr Gefühl, sofern Sie eines hatten, genauer zu beschreiben. Sie können dazu aus den folgenden Möglichkeiten auswählen. Dabei sind Mehrfachnennungen möglich. Sie können die Tabelle auch um weitere Gefühle erweitern. Bitte wählen Sie die Antwort, die Ihnen am passendsten erscheint.

In der Sequenz fühlte ich mich

	ein wenig	mittel- mäßig	sehr
freudig			
bestärkt			
inspiriert			
begeistert			
entschlossen			
erleichtert			
glücklich			
überrascht			
gerührt			
euphorisch			

In der Sequenz fühlte ich mich

	ein wenig	mittel- mäßig	sehr
gereizt			
aufgewühlt			
verängstigt			
wütend			
frustriert			
angespannt			
traurig			
entsetzt			
leer			

Vielen Dank!

---

### Reflexion einer emotionalen Trainingssituation

---

#### C.1 Fragebogen

<b>Fragebogen für die SP5 am 17. Februar 2011</b>
---

Am letzten Ausbildungstag hast du einen Text zum Thema „subjektive Theorien“ bekommen. Unter subjektiven Theorien werden deine persönlichen Theorien, die du über Unterricht und Lehrerhandeln hast, verstanden. Sie leiten und begründen dein Handeln. Gefühle scheinen bei der Reflexion subjektiver Theorien eine Rolle zu spielen. Mit diesem Fragebogen wollen wir die Zusammenhänge zwischen beiden genauer untersuchen und herausfinden, wie wir Lernprozesse noch besser unterstützen können. Der Fragebogen kann dir aber auch helfen, deine Lernerfahrungen in der Schulpartnerausbildung zu reflektieren. Daher werden wir dir deinen Fragebogen kopieren und ihn dir am nächsten Ausbildungstag geben.

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig und anonym.

Für die Zuordnung zu den Befragungen im ersten Jahr deiner Ausbildung und für mögliche Anschlussbefragungen bitten wir dich, deinen persönlichen Code wieder anzugeben. Er wird wie folgt gebildet:

- |                  |  |
|------------------|--|
| 1. Stelle        | erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter  |
| 2. Stelle        | dritter Buchstabe deines Vornamens   |
| 3. Stelle        | erster Buchstabe deines Geburtsortes   |
| 4. und 5. Stelle | Dein Geburtstag (nur der Tag, nicht der Monat oder das Jahr, bei Zahlen unter 10 folgende Schreibweise: 01, 02 etc.) |

Beispiel für Karl Muster, der am 10. Mai 1965 in Erfurt geboren wurde und dessen Mutter Eva heißt: ERE10

<b>Dein persönlicher Code:</b>					
--------------------------------	--	--	--	--	--

**Bitte reflektiere eine Situation im Rahmen der Schulpartnerausbildung, die dir durch positive Gefühle<sup>2</sup> in Erinnerung geblieben ist.**

Das kann zum Beispiel eine Arbeitssequenz oder ein Teil der Sequenz sein.

Schaue bitte erst, ob dir spontan von alleine eine solche Situation einfällt. Wenn nicht, kannst du auch dein Lerntagebuch zur Hilfe nehmen.

Wenn du dich besser an eine Situation erinnern kannst, in der du negative Gefühle in dir gespürt hast, kannst du einen zusätzlichen Fragebogen dazu ausfüllen.

Bitte beantworte die Fragen in der gegebenen Reihenfolge und für die bessere Verständlichkeit in vollständigen Sätzen.

---

<sup>2</sup> An dieser Stelle wurden manche Lehrer nach einer Situation, die durch negative Gefühle in Erinnerung geblieben ist, gefragt.

<b>Teil A</b>
---------------

In Teil A geht es darum, dir die Situation und die mit ihr verbundenen positiven Gefühle in Erinnerung zu rufen.

Bitte erinnere dich an den Kontext der Situation, zum Beispiel an das Ausbildungsjahr und den Monat, anwesende Personen, den Ort und den Inhalt der Trainingssequenz. Nimm dir dazu Zeit und lasse ein inneres Bild der Situation in dir entstehen. (Hierzu brauchst du nichts aufzuschreiben.)

**A1** Welche Gefühle hast du in der Situation gespürt?

**A2** Erzähle nun von der Situation, in der du positive Gefühle in dir gespürt hast, so dass sie für einen Außenstehenden verständlich wird.

<b>Teil B</b>
---------------

In Teil B geht es darum, die Situation und die mit ihr verbundenen Gefühle genauer zu verstehen. Schaue, ob dir die folgenden Fragen dabei helfen können.

**B1** Welche Gedanken haben dich in der Situation beschäftigt?

**B2** Ist in der Situation etwas angesprochen worden, was dir wichtig war? Wenn ja, was?

**B3** Was denkst du, was deine Gefühle ausgelöst hat?



**B4** Stelle dir nun vor, deine Gefühle wären dafür da, Signale an dich zu senden. Was hat dieses Signal dir mitgeteilt?

**B5** Mit welchen Gedanken bist du aus der Situation gegangen und was ist mit ihnen im Lauf der Zeit passiert?

**B6** Hatte diese Situation Auswirkungen auf dein Lehrerhandeln? Wenn ja, inwiefern?

<b>Teil C</b>
---------------

Im folgenden Teil wird der Begriff „subjektive Theorien“ verwendet. Das sind, wie oben bereits erwähnt, deine persönlichen Theorien, die du über Unterricht und Lehrerhandeln hast. Bitte beziehe den folgenden Fragebogen wieder auf deine Situation und kreuze die für dich zutreffenden Antwortmöglichkeiten an.

		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
1	In der Situation sind mir persönlich bedeutsame Ziele angesprochen worden.				
2	Das, was in der Situation passierte, passte zu dem, was ich wollte.				
3	Die Situation hat dazu geführt, dass Teile meiner subjektiven Theorien bestätigt wurden.				
4	Die Situation hat dazu geführt, dass meine subjektiven Theorien gefestigt wurden.				
5	Die Situation hat dazu beigetragen, mich selbst besser zu verstehen.				
6	In der Situation sind Fragen angesprochen worden, die bedeutsam für mich waren.				
7	Das, was in der Situation passierte, passte zu dem, was mir wichtig war.				
8	Das, was in der Situation passierte, passte zu meinen subjektiven Theorien.				
9	Die Situation hat dazu geführt, dass meine subjektiven Theorien um ein Stück ergänzt wurden.				
10	Die Situation hat dazu geführt, dass mir Teile meiner bislang unbewussten Theorien bewusst wurden.				
11	In der Situation sind Themen angesprochen worden, die für mich persönlich wichtig waren.				
12	In dieser Situation habe ich einen inneren Konflikt in mir gespürt.				

		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
13	Die Situation hat dazu geführt, dass ich Teile meiner Theorien durch andere ersetzt habe.				
14	In der Situation fühlte ich mich in dem, was ich will, unterstützt.				
15	Die Situation hat dazu beigetragen, dass mir Widersprüche in meinen eigenen Theorien bewusst wurden.				
16	Die Situation hat dazu geführt, dass ich meine Theorien neu organisiert habe.				
17	In der Situation hatte ich den Eindruck, dass das, was mir wichtig ist, gefördert wird.				
18	Die Situation hat dazu geführt, dass mir Widersprüche zwischen dem, was mir eigentlich wichtig ist, und meinem tatsächlichen Handeln bewusst wurden.				
19	Die Situation hat dazu geführt, dass ich meinen Theorien neue Teile hinzugefügt habe.				
20	In der Situation spürte ich einen Widerspruch zu meinen Theorien.				
21	Die Situation hat dazu geführt, dass ich Teile meiner Theorien verworfen habe.				
22	In der Situation wurde etwas, was mir wichtig war, bestätigt.				
23	Die Situation hat dazu geführt, dass ich mir mit meinen Theorien immer sicherer wurde.				
24	Dieser Situation messe ich im Nachhinein wenig Bedeutung für mich bei.				

		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
25	In der Situation fühlte ich mich sicher.				
26	Der Auseinandersetzung, die in der Situation aufkam, fühlte ich mich gewachsen.				
27	Ich hatte den Eindruck, dass diese Situation positive Auswirkungen auf mich haben könnte.				
28	In der Situation fühlte ich mich handlungsfähig.				
29	In der Situation fühlte ich mich in der Lage, mit möglichen Veränderungen umgehen zu können.				
30	Ich hatte den Eindruck, dass durch diese Situation negative Folgen für mich entstehen könnten.				
31	In der Situation fühlte ich mich entscheidungsfähig.				
32	In der Situation fühlte ich mich fähig, die mir wichtigen Dinge zu schützen.				

**C1** Was möchtest du noch sagen?

**Herzlichen Dank!**

## C.2 Items von Roseman/Spindel/Jose

Items aus der Skala „Situational State“, die Ähnlichkeit mit der Skala „Bestärkung“ aufweisen.

1. At the time, did you think of „SPECIFIC EVENT A“ as consistent with what you wanted, or as inconsistent with what you wanted?
2. At the time, was „SPECIFIC EVENT A“ wanted by you, or unwanted by you?

Items aus den Skalen „Situational State“ und „Power“, die Ähnlichkeit mit der Skala „Psychische Sicherheit“ aufweisen.

1. At the time, did you believe that „SPECIFIC EVENT A“ improved things or did you believe „SPECIFIC EVENT A“ made things worse? (Situational State)
2. During „SPECIFIC EVENT A“, did you feel powerful or powerless? (Power)
3. During „SPECIFIC EVENT A“, did you believe that you were weak or strong? (Power)
4. At the time, did you believe that you were unable to cope with „SPECIFIC EVENT A“ or that you were able to cope with it? (Power)

## C.3 Vorversion des Fragebogens

Am letzten Ausbildungstag hast du einen Text zum Thema „subjektive Theorien“ bekommen. Unter subjektiven Theorien werden deine persönlichen Theorien, die du über Unterricht und Lehrerhandeln hast, verstanden. Sie leiten und begründen dein Handeln. Gefühle scheinen bei der Reflexion subjektiver Theorien eine Rolle zu spielen.

Mit diesem Fragebogen wollen wir die Zusammenhänge zwischen beiden genauer untersuchen und herausfinden, wie wir Lernprozesse noch besser unterstützen können. Der Fragebogen kann dir aber auch helfen, deine Lernerfahrungen in der Schulpartneraus-  
bildung zu reflektieren. Daher werden wir dir deinen Fragebogen kopieren und ihn dir am nächsten Ausbildungstag geben.

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig und anonym.

Für die Zuordnung zu den Befragungen im ersten Jahr deiner Ausbildung und für mögliche Anschlussbefragungen bitte ich dich deinen persönlichen Code wieder anzugeben. Er wird wie folgt gebildet:

- |                  |  |
|------------------|--|
| 1. Stelle        | erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter  |
| 2. Stelle        | dritter Buchstabe deines Vornamens   |
| 3. Stelle        | erster Buchstabe deines Geburtsortes   |
| 4. und 5. Stelle | Dein Geburtstag (nur der Tag, nicht der Monat oder das Jahr, bei Zahlen unter 10 folgende Schreibweise: 01, 02 etc.) |

Beispiel für Karl Muster, der am 10. Mai 1965 in Erfurt geboren wurde und dessen Mutter Eva heißt: ERE10

<b>Dein persönlicher Code:</b>					
--------------------------------	--	--	--	--	--

Bitte beantworte die Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge!

### Teil A

Bitte reflektiere eine Situation im Rahmen der Schulpartneraus-  
bildung, die dir durch besonders positive/negative Gefühle in Erinnerung geblieben ist. Das kann zum Beispiel eine Arbeitssequenz oder ein Teil der Sequenz sein.

(Gucke bitte erst, ob dir von alleine eine solche Situation einfällt. Wenn nicht, kannst

du auch dein Lerntagebuch zur Hilfe nehmen. Wenn du dich besser an eine Situation erinnern kannst, in der du negative/positive Gefühle in dir gespürt hast, reflektiere sie.)

- Bitte rufe dir den Kontext der Situation in Erinnerung und nenne zum Beispiel das Ausbildungsjahr und den Monat, anwesende Personen, den Ort und den Inhalt der Trainingssequenz.
- Welche Gefühle hast du in der Situation gespürt?
- Beschreibe nun die Situation.
- Hast du eine Vermutung, warum diese Gefühle in dieser Situation auftraten?

## Teil B

Gucke nun, ob die folgenden Fragen dir helfen können, die Situation, in der du die positiven/negativen Gefühle gespürt hast, noch genauer zu verstehen.

- Ist in der Situation etwas angesprochen worden, was dir wichtig war? Wenn ja, was?
- Hatte die Situation Auswirkungen auf deine subjektiven Theorien über dein Lehrerhandeln und deinen Unterricht? Wenn ja, inwiefern?

Hatte diese Situation Auswirkungen auf dein Lehrerhandeln? Wenn ja, inwiefern?

## Teil C

Bitte kreuze die für dich zutreffende Antwortmöglichkeit an.

		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
1	In der Situation sind mir persönlich bedeutsame Ziele angesprochen worden.				
2	Das, was in der Situation passierte, passte zu dem, was ich wollte.				

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*

		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
3	Die Situation hat dazu geführt, dass Teile meiner subjektiven Theorien bestätigt wurden.				
4	In der Situation wurde etwas, was mir wichtig ist, bestätigt.				
5	Die Situation hat dazu geführt, dass meine subjektiven Theorien gefestigt wurden.				
6	Die Situation hat dazu beigetragen, mich selbst besser zu verstehen.				
7	In der Situation sind Fragen angesprochen worden, die bedeutsam für mich waren.				
8	Das, was in der Situation passierte, passte zu dem, was mir wichtig war.				
9	Das, was in der Situation passierte, passte zu meinen subjektiven Theorien.				
10	Die Situation hat dazu geführt, dass meine subjektiven Theorien um ein Stück ergänzt wurden, das gut passte.				
11	Die Situation hat dazu geführt, dass mir Teile meiner bislang unbewussten Theorien bewusst wurden.				
12	In der Situation sind Themen angesprochen worden, die für mich persönlich wichtig waren.				
13	In dieser Situation habe ich einen inneren Konflikt in mir gespürt.				
14	Die Situation hat dazu geführt, dass ich Teile meiner Theorien durch andere ersetzt habe.				
15	In der Situation fühlte ich mich in dem, was ich will, unterstützt.				
16	Die Situation hat dazu beigetragen, dass mir Widersprüche in meinen eigenen Theorien bewusst wurden.				

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*



		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
17	Die Situation hat dazu geführt, dass ich meine Theorien neu organisiert habe.				
18	In der Situation hatte ich den Eindruck, dass das, was mir wichtig ist, gefördert wird.				
19	Die Situation hat dazu geführt, dass mir Widersprüche zwischen dem, was mir eigentlich wichtig ist, und meinem tatsächlichen Handeln bewusst wurden.				
20	Die Situation hat dazu geführt, dass ich meinen Theorien neue Teile hinzugefügt habe.				
21	In der Situation spürte ich einen Widerspruch zu meinen Theorien.				
22	Die Situation hat dazu geführt, dass ich Teile meiner Theorien verworfen habe.				
23	Die Situation hat dazu geführt, dass ich mir mit meinen Theorien immer sicherer wurde.				
24	Dieser Situation messe ich im Nachhinein wenig Bedeutung für mich bei.				
25	In der Situation fühlte ich mich sicher.				
26	Der Auseinandersetzung, die in der Situation aufkam, fühlte ich mich gewachsen.				
27	Ich hatte den Eindruck, dass diese Situation positive Auswirkungen auf mich haben könnte.				
28	In der Situation fühlte ich mich handlungsfähig.				
29	In der Situation fühlte ich mich in der Lage, mit möglichen Veränderungen umgehen zu können.				
30	Ich hatte den Eindruck, dass durch diese Situation negative Folgen für mich entstehen könnten.				
31	In der Situation fühlte ich mich entscheidungsfähig.				
32	In der Situation fühlte ich mich fähig, die mir wichtigen Dinge zu schützen.				

## **C.4 Kodierleitfaden**

Tabelle, siehe Seite 283–290.

Kategorie: Trainingssituation	
<b>Definition</b>	Nennung oder Beschreibung der Trainingssituation inklusive der Methode oder didaktischer Teile, Aufgabenstellungen, Ablauf, anwesenden Personen, Zeitpunkt
<b>Ankerbeispiel</b>	<p>1. Beispiel</p> <p>„2 Trainer; 21 Teilnehmer; X = Trainer; X &amp; ich in einer Gruppe</p> <p>Aufgabenstellung:</p> <p>mit Bauklötzen 1. Brücke, 2. Haus bauen; einer baut, der Andere beobachtet; Planungsphase, Bauphase, evtl. Korrekturphase</p> <p>Teilnehmer tauschen die Rollen</p> <p>evtl. danach Austausch von Gedanken, Ansätzen, Überlegungen“</p> <p>2. Beispiel</p> <p>„An besagtem Nachmittag gab es nun wieder die Diskussion ‚Wie oder was sollen wir präsentieren, was muss noch erarbeitet werden?‘ Wir konnten keinen Weg für uns finden und haben uns die Trainer (X, Y) zur Hilfe geholt. Dann wurde deutlich, dass eigentl. alle Gruppenmitgl. mit der bisherigen Arbeit nicht zufrieden waren. Und das fehlende ‚Präsentationsobjekt‘ wurde mit schlechter Arbeit gleichgesetzt. (von der Gruppe selbst) Einige Stimmen wurden laut, die sich entschuldigten, weil sie nicht von Anfang an dabei waren u. deshalb nichts dafür können u. fragten: ‚Ja was habt ihr denn da gemacht?‘ Die anderen sagten: ‚Ja mal sind die da, mal die Anderen.‘ (...) Dann kam ‚Ja, wir haben nur an einem (...) Fall gearbeitet.‘ (...) Oder die Bemerkung ‚Ihr bewertet zuviel, wir kommen nicht voran.‘ Dann die Idee ‚Wir müssen es wissenschaftlich angehen...‘ (...) nach der Diskussion und mit Hilfe der Trainer sind wir wieder zur Arbeit zurückgekommen. (...) Wir haben einen ‚Fahrplan‘ für die weitere Arbeit gebaut.“</p>
<b>Kodierregeln</b>	<p>Alles, was ein Gesamtbild der Situation entstehen lässt auf einer weitestgehend sachlichen Ebene ohne persönliche Einschätzungen und Bewertungen</p> <p><i>Fortsetzung auf der nächsten Seite</i></p>

Kategorie: Gefühl	
<b>Definition</b>	Nennungen oder Beschreibungen von Gefühlen und Stimmungen (und ihren Veränderungen), die der Lehrer bei sich wahrgenommen hat
<b>Ankerbeispiel</b>	<p><b>Positiv:</b> „Ich habe mich wohl gefühlt.“</p> <p><b>Negativ:</b> „Ich habe mich in dieser Situation hilflos gefühlt. Meine Gedanken kreisten im Kopf in alle Richtungen – und mir wird kalt und heiß dabei. Ich war froh, als die Sequenz zu Ende war.“</p> <p><b>Positiv und negativ:</b> „[I]ch spürte eine erfrischende, freudige Erregung, die sich rasch verflüchtigte und einem eher traurigen Empfinden Platz machte.“</p>
<b>Kodierregeln</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausdrücke für Gefühle</li> <li>• Bilder, die einen Gefühlszustand beschreiben</li> <li>• körperliche Reaktionen</li> <li>• erklärende Aussagen, die zur eindeutigen Einordnung in positiv oder negativ führen werden hinzugenommen</li> <li>• auch grobe Einteilungen in gutes oder schlechtes Gefühl, die kein konkretes Gefühl benennen</li> <li>• das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung ist kein Gefühl</li> <li>• Skalierung in drei Kategorien: positive Gefühle / negative Gefühle / positive und negative Gefühle</li> </ul>
Kategorie: Persönliche Relevanz	
<b>Definition</b>	Beschreibung der persönlichen Bedeutsamkeit der Fragen, Themen, Methoden, Inhalte der beziehungsweise Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Trainingssequenz
<b>Ankerbeispiel</b>	„Ich war von der Methode (Aufstellung) und den Ergebnissen tief beeindruckt. Hier war schon ein Wendepunkt in meiner Persönlichkeitsentwicklung.“
<b>Kodierregeln</b>	
Fortsetzung auf der nächsten Seite	

Kategorie: Kognitiver Prozess	
<b>Definition</b>	<p><b>Dissonanz</b> Der Lehrer beschreibt, etwas Unerwartetes, eine Irritation zu erleben. Etwas passt nicht zu seinen subjektiven Theorien, Erwartungen, Konzepten, Bildern. Er erlebt einen inneren Konflikt.</p> <p><b>Bestärkung</b> Der Lehrer beschreibt, dass er sich in seinen subjektiven Theorien und in seinem Handeln bestärkt fühlt, dass dies(e) ihm noch bewusster wird/werden.</p>
<b>Ankerbeispiel</b>	<p><b>Eine kognitive Dissonanz erleben</b></p> <p>1. <u>Beispiel</u> „Verblüffung: bei scheinbar so einfacher Aufgabe komplett verschiedene Herangehensweisen.“</p> <p>2. <u>Beispiel</u> „Spontan sollte ich mich auf das ‚Lieblingsthema‘ des anderen einstellen und noch 5 Minuten dazu sprechen. Kann der Schüler spontan reagieren?“</p> <p><b>Sich bestärkt fühlen</b> „Ich fühle mich in meiner Arb.-weise gestärkt und bestätigt – habe mehr Selbstvertrauen zu meiner Arb.-weise.“</p> <p><b>Dissonanz und Bestärkung erleben</b> „Dort erfuh ich auch, dass ich bei Problembewältigungen in meinem beruflichen Alltag vieles richtige machte (...) erfuh ich auch ganz bewusst, wie schwer es ist zuzuhören und nicht zu unterbrechen, um Richtungen zu weisen. Mir wurde bewusst, dass ich daran arbeiten muss.“</p>
<b>Kodierregeln</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ergebnisse aus der Bestärkung oder Dissonanz gehören nicht in diese Kategorie.</li> <li>• Skalierung in drei Kategorien: eine kognitive Dissonanz erleben / sich bestärkt fühlen / Erleben von Dissonanz und Bestärkung</li> </ul>

<b>Kategorie: Soziale Einbindung</b>	
<b>Definition</b>	Der Lehrer beschreibt seine Gedanken in Bezug auf den/die anderen, wie es ihm und anderen in der Gruppe geht, wie er sich angenommen und unterstützt fühlt, wo er sich in der Gruppe sieht.
<b>Ankerbeispiel</b>	<p><b>Sich eingebunden fühlen</b> „Hier darfst du du sein. (...) Alle erlebten ähnliches, denken wie du, wir haben die gleiche Wellenlänge.“</p> <p><b>Sich nicht eingebunden fühlen</b> „Ich hatte den Eindruck, dass keiner in dieser Runde mir hilft. Ich kam mir verlassen vor.“</p> <p>Skalierung in zwei Kategorien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sich eingebunden fühlen</li> <li>• Sich nicht eingebunden fühlen</li> </ul>
<b>Kodierregeln</b>	
<b>Kategorie: Kompetenzerleben</b>	
<b>Definition</b>	Der Lehrer drückt Gedanken/ein Nachdenken über seine eigene Kompetenz aus, beschreibt, ob er sich in der Trainingssequenz kompetent fühlt und ob er das Gefühl hat, Aufgaben lösen und den Herausforderungen gerecht werden zu können.
<b>Ankerbeispiel</b>	<p><b>Sich kompetent fühlen</b> „Außerdem fühlte ich mich persönlich sicher mit der Thematik, die zu bearbeiten war.“</p> <p><b>Sich nicht kompetent fühlen</b> „Meine Einschätzung, dass die Arbeit der Gruppe bis dahin positiv verlaufen war, sah ich in sich zusammenfallen. (...). Hatte plötzl. das Gefühl auf dem Holzweg zu sein.“</p> <p>Skalierung in zwei Kategorien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sich kompetent fühlen</li> <li>• Sich nicht kompetent fühlen</li> </ul>
<b>Kodierregeln</b>	
<i>Fortsetzung auf der nächsten Seite</i>	

<b>Kategorie: Autonomieerleben</b>	
<b>Definition</b>	Der Lehrer drückt sein Interesse an beziehungsweise seine Bereitschaft für die Aufgaben, Inhalte(n), Erfahrungen der Trainingssequenz aus.
<b>Ankerbeispiel</b>	<p><b>Sich autonom fühlen</b>          „Besonders gut gefiel mir, dass wir eine Problemfrage eines Mitglieds der Gruppe spontan aufgegriffen und gemeinsam nach Lösungsvorschlägen suchten.“</p> <p><b>Sich nicht autonom fühlen</b>          „Muss das sein? Ich würde lieber eine neue Sequenz beginnen. Ich möchte im Hintergrund bleiben und beobachten. Hoffentlich geht dies hier schnell vorüber!“</p> <p>Skalierung in zwei Kategorien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sich autonom erleben</li> <li>• Sich nicht autonom erleben</li> </ul>
<b>Kodierregeln</b>	
<b>Kategorie: Lehrerhandeln</b>	
<b>Definition</b>	Der Lehrer beschreibt seine Erkenntnisse aus der Trainingssequenz bezüglich seines Lehrerhandelns und seines Unterrichts beziehungsweise sein Handeln selbst.
<b>Ankerbeispiel</b>	<p>1. Beispiel          „Ich habe danach begonnen meine Planungen, Kontakte zu Eltern...im Vorfeld anders zu durchdenken.“</p> <p>2. Beispiel          „Ich möchte ‚Lernen‘ ausdehnen und somit tiefer gestalten. Meine bisherige und gewohnte Lernpraxis, auch Unterrichtspraxis, steht dem entgegen.“</p>
<b>Kodierregeln</b>	

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*

Kategorie: Person	
<b>Definition</b>	Der Lehrer beschreibt persönliche Erkenntnisse aus der Trainingssequenz ohne direkte Bezüge zum Handeln als Lehrer und Kollege.
<b>Ankerbeispiel</b>	„Vielleicht die Erkenntnis, dass ich verkürzt lerne und nicht richtig ‚zuhören‘ kann.“
<b>Kodierregeln</b>	
Kategorie: Kollegen	
<b>Definition</b>	Der Lehrer beschreibt seine Gedanken zu, seine Sicht auf beziehungsweise sein Handeln in Bezug auf seine Kollegen.
<b>Ankerbeispiel</b>	„Versuchen wir nicht viel zu oft, Probleme oder Fragestellungen allein zu lösen, anstatt miteinander zu arbeiten. —> Ich werde versuchen andere anzusprechen, wenn ich selbst so ein Problem habe.“
<b>Kodierregeln</b>	
Kategorie: Experiencing	
<b>Definition</b>	Ausmaß, in der der Lehrer in seinen Äußerungen eine Bezugnahme auf sein Erleben zeigt. Ein hohes Ausmaß an Experiencing ist gegeben, wenn er sich auf seine eigenen Gefühle und Reaktionen bezieht und wenn er auf der Suche nach der persönlichen Bedeutung ist, die die geschilderten Ereignisse, Situationen, Gefühle, Ideen für ihn haben.
<b>Ankerbeispiel</b>	Stufe 1 und 2: s. Kodierregeln Stufe 3: Fragebogen „RTS19“ Stufe 4: Fragebogen „BTE09“ Stufe 5: Fragebogen „IMM26“ Stufe 6: Fragebogen „HES27“ Stufe 7: Fragebogen „SDJ25“

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*



<b>Kategorie: Experiencing (Fortsetzung)</b>		
<b>Kodierregeln</b>	Der Fragebogen eines Lehrers wird insgesamt einer Stufe des Experiencing zugeordnet. Die Einstufung ist anhand der folgenden Erklärungen vorzunehmen:	
	<b>Stufe</b>	<b>Distanz/Nähe zum Prozess des Experiencing: Bezugnahme auf das eigene Erleben, Gefühle und Reaktion</b>
	<b>1</b>	Keine Schilderung des eigenen Erlebens: Unpersönlich, unbeteiligt, ein „Fremder“ erzählt, keine Anteilnahme
	<b>2</b>	Indirekter, allgemein-abstrakter, distanzierter, versachlichter Bezug zum eigenen Erleben, den Gefühlen: Gefühle und persönliche Reaktionen sind externe, entfernte Ereignisse, persönliche Rolle ist erkennbar, allgemeines, oberflächliches Beteiligtsein
	<b>3</b>	Bezüge zum Erleben über die Schilderung von Verhaltensweisen und Situationen, „äußerer Bezugspunkt“
	<b>4</b>	Erzählen des eigenen Erlebens: Grundlage der Mitteilungen ist ein innerer Bezugsrahmen
	<b>5</b>	s. Stufe 4
		<b>Ausprägung des Experiencing-Prozesses: Stärke der Suche nach der persönlichen Bedeutung, die Ereignisse, Situationen, Gefühle, Ideen für den Schulpartner haben</b>
		Bedeutungssuche oder -findung wird nicht geschildert: maximal ein intellektuelles Interesse, Fühlen und Erleben wird nicht tiefergehend bearbeitet, kein Eindringen in persönliche Bedeutungen
		s. Stufe 1
		s. Stufe 1
		Die Bedeutung wird gefühlt und es wird versucht, sie zu erarbeiten, aber es ist Nicht-Ausformulierbares dabei. Es ist mehr da, als der Lehrer erfasst.
		Die Bedeutung wird ausformulierbar, differenzierbar, sie wird weiter erforscht, verarbeitet, verdeutlicht.

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*

<b>Kategorie: Experiencing</b> ( <i>Fortsetzung</i> )			
<b>Kodier- regeln</b>	<b>Stufe</b>	<b>Distanz/Nähe zum Prozess des Experiencing: Be- zugnahme auf das eigene Erleben, Gefühle und Reaktion</b>	<b>Ausprägung des Experiencing-Prozesses: Stärke der Suche nach der persönlichen Bedeutung, die Ereignisse, Situationen, Gefühle, Ideen für den Schulpartner haben</b>
	<b>6</b>	s. Stufe 4	Die Bedeutung wird klar, sie kann sich dabei ändern oder verlagern. Die Änderungen werden überdacht, verarbeitet und sind eine Basis für erarbeitete Ab- sichten und Vorstellungen.
	<b>7</b>	s. Stufe 4	Die Bedeutung der Gefühle wird verstanden und kann klar vermittelt werden. Die Bedeutungsfindung führt zu einer Basis für Änderungen in Erleben und Verhalten. Die Änderungen werden integriert.

---

### Interviews zum Conceptual Change

---

#### D.1 Interviewleitfaden

Es sind jetzt Sommerferien und das bedeutet auch, dass die ersten beiden Jahre deiner Schulpartnerausbildung<sup>3</sup> vorbei sind. Ich würde gerne mit dir zusammen noch mal auf diese beiden Jahre zurückblicken und dein Lernen gerne genauer verstehen. Ich würde dabei gerne mit einem Detail anfangen und dir dann noch mal die Gelegenheit geben, das große Ganze in den Blick zu nehmen.

Im vorletzten Fragebogen, den du für mich ausgefüllt hast, hast du ja eine konkrete Trainingssituation beschrieben. Das war die Situation, in der (Beschreibung der Trainingssituation mit den vom Interpartner zu  $t_3$  verwendeten Worten) Erinnerst du dich? Du hast in dem Fragebogen ja geschrieben, dass diese Trainingssituation insofern Auswirkungen auf dein Handeln als Lehrer hatte, als dass (Beschreibung der vom Lehrer zu  $t_3$  beschriebenen Veränderungen. Für die Beschreibung wurde auf seine eigenen Worte zurückgegriffen). Ich würde das gerne genauer verstehen. Erzähle mir doch bitte mehr darüber, was das für dich in deinem Unterricht bedeutet.

Ich würde gerne noch ein genaueres Bild über den Zusammenhang zwischen die-

---

<sup>3</sup> Das Lehrertraining, auf das in dieser Arbeit Bezug genommen wird, heißt Schulpartnerausbildung.

ser Veränderung, (...), und (der Trainingssituation) bekommen. Erzähl mir doch mal, worin für dich der Zusammenhang zwischen diesen Veränderungen in deinem Unterricht und der Trainingssituation besteht.

Vielen Dank, ich denke ich habe jetzt ein Bild von dieser Lernsituation.

Im nächsten Schritt würde ich dir nun gerne die Gelegenheit geben, die gesamten beiden zwei Jahre Schulpartnerausbildung in den Blick zu nehmen und zu gucken, ob es noch andere für dich wichtige Dinge gab, die du in den zwei Jahren gelernt hast.

Gut, von meiner Seite aus sind wir dann Ende des Interviews angekommen. Möchtest du noch etwas sagen oder hast noch Fragen? Dann bedanke ich mich sehr herzlich bei dir!

## **D.2 Kodierleitfaden**

Für den ersten Teil des Kodierleitfadens siehe Anhang C.4 ohne den Teil zum Experiencing.

Kodierleitfaden für die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring,

Stand 16. Januar 2012, Myriam Schwarzer

Tabelle, siehe Seite 293–301.

Kategorie: Pädagogische Situation	
<b>Definition</b>	Beschreibung der pädagogischen Situation, anhand derer der Lehrer etwas verdeutlicht.
<b>Ankerbeispiel</b>	„Konkret in dem Beispiel war das so (...), dass in dieser X. Klasse [MS] (...) zwei ausländische Mitschüler drin saßen, die überhaupt noch kein Deutsch konnten“
<b>Kodierregeln</b>	
Lehrer	
Kategorie: Reflexion der Veränderung	
<b>Definition</b>	Aussagen zur Reflexion des eigenen Handelns, Könnens und der eigenen subjektiven Theorien inklusive der eigenen Ziele und der eigenen Motivation als Lehrer
<b>Ankerbeispiel</b>	„[D]ass ich einfach Manches toleranter sehe und jetzt (...) doch auch mal warten kann was passiert (...) das (...) ist so was, wo ich (...) wo ich zur Erkenntnis gekommen bin, dass man das einfach mehr trainieren muss. An sich selber! Und dann das einfach gewähren lassen und versuchen lassen, ausprobieren lassen und mal gucken.“
<b>Kodierregeln</b>	
Kategorie: Belastung/Zufriedenheit	
<b>Definition</b>	Aussagen zur eigenen beruflichen Belastung und Zufriedenheit
<b>Ankerbeispiel</b>	„[I]ch bin gerne Lehrer, mit Leib und Seele Lehrer (...) das sind (...) auch Punkte, wo man (...) sagt, ja, also das möchte ich nicht mehr, das muss ich mir nicht mehr antun. (...) Da sind eben viele Sachen, die meiner Meinung nach so was von aufgebauscht werden, die das eigentliche Lehrerein kaputt machen. Dass man also für die Arbeit mit den Kindern viel zu wenig Zeit hat, man bräuchte viel mehr Zeit, müsste viel mehr Möglichkeiten ausschöpfen, die aber teilweise, so hab' ich das Gefühl, wo das gar nicht gewollt ist, (...) dass man da versucht, mehr zu erreichen. Aber wie gesagt, die Arbeit mit den Kindern macht mir unheimlich Spaß.“
<b>Kodierregeln</b>	

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*

Kategorie: Selbstwirksamkeit	
<b>Definition</b>	Aussagen zur eigenen beruflichen Selbstwirksamkeit, d.h. dem Gefühl, in der Lage zu sein, verschiedene Situationen im Unterricht und mit Schülern kompetent zu meistern.
<b>Ankerbeispiel</b>	„In meiner Klasse hab ich ein lernbehindertes Kind (...) Aber sie muss eben deutlich andere Anforderungen bekommen, andere Aufgaben zum Teil, (...) und das ist also für mich jetzt im Moment zumindest im Fach X-Unterricht [MS] nicht wirklich 'n Problem gewesen (...) einfach immer zu gucken, das kann ich ihr zutrauen, das wird sie schaffen.“
<b>Kodierregeln</b>	
Schüler	
Kategorie: Verständnisintensives Lernen	
<b>Definition</b>	Aussagen zur Struktur der Verstehensprozesse der Schüler, das heißt zu ihren Erfahrungen, Vorstellungen, ihrem Begreifen und ihrer Metakognition
<b>Ankerbeispiel</b>	<p><b>Erfahrungen:</b> „[I]ch denke, dass (...) 'ne wichtige Sache is (...) dann eben auch so Auswahl von Aufgaben, (...) wo man eben so ganz automatisch auch von (...) bestimmten Erfahrungen (...) ausgeht. Da hab' ich mir vielleicht gar nicht so weiter etwas dabei gedacht. Dass man hätt doch- dass ich einfach überlege, Mensch, passt das jetzt? Oder kann ich vielleicht das jetzt doch so machen, dass ich das mit 'ner praktischen Erfahrung kombinieren kann?“</p> <p><b>Vorstellungen:</b> „[D]ann hab' ich gesagt: Kinder, ich würd' gern mal wissen, wie ihr im Kopf diese Aufgabe [löst]. Also was passiert im Kopf? Und das sollt ihr anschreiben.“</p> <p><b>Begreifen:</b> „Und sage, jetzt haben wir das gemacht, jetzt suchen wir vielleicht die Aufgaben (...) raus oder die Beispiele, die dazu passen.“</p>

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*

<b>Kategorie: Verständnisintensives Lernen (Fortsetzung)</b>	
<b>Ankerbeispiel</b>	<p><b>(praktische) Metakognition (zweiter Ordnung):</b></p> <p>„Und da versuch’ ich jetzt halt immer, so kleine [Anker] vorneweg zu schießen und die Kinder lassen sich dann drauf ein, und wenn das dann eben nach zehn Minuten zu Ende ist, dann hab’ ich sie auch wirklich alle.“ „Dann sind sie eben auch da. Und das finde ich so toll. Und das in zehn Minuten, und die hole ich allemal wieder rein und erreiche tausendmal mehr.“</p>
<b>Kodierregeln</b>	
<b>Kategorie: Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung</b>	
<b>Definition</b>	Aussagen zum Prozess des Lernens, das heißt zum Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung der Schüler
<b>Ankerbeispiel</b>	<p><b>Kompetenzerleben:</b></p> <p>„In meiner Klasse hab ich ein lernbehindertes Kind, (...). Aber sie muss eben deutlich andere Anforderungen bekommen, andere Aufgaben zum Teil, (...) einfach immer zu gucken, das kann ich ihr zutrauen, das wird sie schaffen, und die Aufgabe ist für sie eventuell zu schwierig, das lassen wir einfach weg. Führt natürlich dazu, positiv gesehen, dass das Mädchen auch Erfolgsergebnisse hat und durchaus am Ende in der Sprache so Bewertungen zwischen drei und vier erreicht, was aber letztendlich im Vergleich mit den anderen nicht wirklich schlimm ist, weil sie hat ein ganz anderes Zeugnis und da hat die Note ’ne andere Wertigkeit.“</p> <p><b>Soziale Einbindung:</b></p> <p>„[W]enn ich sehe, dass es ’nem Kind nicht gut geht und eben mal auf der Bank liegt (...), dass ich für mich entscheide, frag’ ich jetzt nach, was da los ist, lass ich ihn einfach mal ’ne halbe Stunde, oder sie. Weil die das im Normalfall nicht machen, weil sie kein Bock haben oder weil sie schlecht geschlafen (...), sondern es hat wirklich meistens irgendwelche Hintergründe. (...) Und das heißt für mich dann auch, dass ich in der Form versuchen muss zu reagieren, die da angemessen ist. (...) Und das kann nicht sein, das Kind zusammen zu falten und zu sagen, du musst aber jetzt. Sondern dass ich wirklich kucke, was ist da los.“</p>

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*

Kategorie: Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung ( <i>Fortsetzung</i> )	
<b>Ankerbeispiel</b>	<b>Autonomieerleben:</b> „Dann mach’ ich jetzt so ’ne [Ecke] (...), wo ich jede Woche ’ne [Aufgabe] am Montag hin hänge bis Mittwoch haben sie die Entscheidung, ob sie sie wollen, dürfen sich selber eintragen, dann kopier’ ich das. Und das ist ’ne ganz freiwillige Geschichte.“
<b>Kodierregeln</b>	
Kategorie: Diagnostische Kompetenz	
<b>Definition</b>	Aussagen zur Diagnostischen Kompetenz, also zum Wissen über den Lernstand der Schüler
<b>Ankerbeispiel</b>	„Und dann hab’ ich halt gemerkt, die Schüler wissen nicht, was ein X [MS] ist, dann X [MS], wie das funktioniert, also da hängt’s irgendwo.“
<b>Kodierregeln</b>	
Kategorie: Schülerbeteiligung	
<b>Definition</b>	Aussagen zur aktiven und eigenständigen Mitarbeit und Mitgestaltung der Schüler im eigenen Unterricht
<b>Ankerbeispiel</b>	„[V]iermal, hab’ ich’s jetzt so (...) gemacht, dass ich mit den Schülern geplant habe. (...) Das heißt, ich hab’ (...) das Thema vorgestellt, hab’ den (...) zeitlichen Umfang begrenzt und habe dann gefragt: Wie und in welcher Form welche Themen wollen wir da besonders bearbeiten?“
<b>Kodierregeln</b>	
Kategorie: Konstruktivistische Begleitung der Lernprozesse	
<b>Definition</b>	Aussagen zum Interesse am und Zulassen des individuellen und eigenständigen Lernen(s) der Schüler (z.B. beim Aufgabenlösen)
<b>Ankerbeispiel</b>	„Und dann hab’ ich ihm die Aufgabe nochmal hingelegt und hab’ gesagt, wie bist du hier auf das Ergebnis gekommen? Oder wie hast du (...). Na. Und solche Sachen. (...) Und das war für mich spannend.“

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*



<b>Kategorie: Konstruktivistische Begleitung der Lernprozesse (Fortsetzung)</b>	
<b>Ankerbeispiel</b>	„Auch dieses ‚Versteh‘ ich nicht‘ oder ‚Ich kann das nicht‘ ist ganz oft (...) wo ich früher vielleicht hin und wieder gedacht habe: Hallo? Das steht alles da, wieso kannst du das nicht? (...) formulier‘ ich heute um. Und frage eben wirklich: Sag‘ mir mal genau, was du jetzt nicht verstehst? Und das hilft eigentlich meistens dann schon ‘n Stück weiter, weil sie dann nochmal drauf gucken und sagen, was weiß ich, den Satz in der Aufgabenstellung, oder, wie soll ich das jetzt...?“
<b>Kodierregeln</b>	
<b>Kategorie: Spontane Unterrichtsgestaltung</b>	
<b>Definition</b>	Aussagen zum spontanen Gestalten des Unterrichts und Eingehen auf die Schüler durch den Lehrer.
<b>Ankerbeispiel</b>	„Dass ich also wirklich (3) in irgendeiner Weise auf (--) nicht unbedingt immer jeden, aber so viele wie möglich, reagieren kann, und dass ich auch Dinge akzeptiere, die vielleicht gar nicht hundertprozentig zu meiner Frage gehören oder zu meinem Thema gehören, aber dass ich in der Lage bin, mich auch auf solche Situationen einzulassen. (...) Aber Schüler dann mit so viel Fragen kommen, dass man einfach dann mal sagen muss, ok, kannst du auch nächste Stunde machen, jetzt das.“
<b>Kodierregeln</b>	
<b>Kategorie: Evaluation des Unterrichts (induktiv)</b>	
<b>Definition</b>	Der Lehrer beschreibt das systematische Einholen beziehungsweise das Arbeiten mit Feedback zu seinem Unterricht von den Schülern
<b>Ankerbeispiel</b>	„[D]ieses Feedback von Schülern (...) dann (...) hab ich mehrmals (...) Fragebogen gemacht hab die in der Klasse ausgegeben (...) anonym anfertigen lassen (...) wieder eingesammelt (...) hab die (...) zusammengefasst und hab ihnen dann das wieder zurückgegeben hab gesagt (...) von da bis da gab's also diese Spanne (...) wie so Aufstellungen in der Art so plus minus in (...) dem Bereich dass ich dann gut sagen konnte also viele waren so Mittelbereich manche aber auch im ganz positiven Bereich und dann gab's auch dann immer wieder welche die

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*

Kategorie: Evaluation des Unterrichts (induktiv) (Fortsetzung)	
Ankerbeispiel	negativ sich geäußert haben (...) dann haben auch die Schüler gesehen (...) dass das unterschiedlich wahrgenommen wird.“
Kodierregeln	
Kategorie: Lehrer-Schüler-Beziehungen (induktiv)	
Definition	Aussagen zum Interesse am Schüler, zum persönlichen Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, zur Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung
Ankerbeispiel	„das versuch' ich (...) mit in 'n Unterricht rein zu bringen, dass ich einfach 'ne gute Beziehung zu den Schülern habe.“
Kodierregeln	
Fach	
Kategorie: Fach	
Definition	Aussagen zum Umgang mit dem Lehrplan der unterrichteten Fächer
Ankerbeispiel	„[D]as Einem immer suggeriert, du mußt alles das, was da drin steht, (...) schaffen in diesem Schuljahr. (...) Das ist in der X. Klasse [MS] ein Ding der Unmöglichkeit, hab' ich jetzt verstanden (...) weil auch bei X Wochenstunden [MS] man X Mal [MS] in der Woche unter Umständen bei Null wieder anfangen muss, um bestimmte Dinge zu klären. (...) und ich hab' aber jetzt einfach (--) durch dieses 'n Stück weit langsamer und immer mal wieder Draufgucken für mich auch gelernt, dass ich sage, ok, wenn ich jetzt nur drei von den fünf Stoffeinheiten geschafft habe aus diesen und jenen Gründen, dann ist das eben so.“
Kodierregeln	

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*

Kategorie: Fachwissen	
Definition	Aussagen zum Umgang mit dem eigenen Fachwissen
Ankerbeispiel	Kein Ankerbeispiel vorhanden
Kodierregeln	
Kategorie: Fachdidaktik	
Definition	Aussagen zum Umgang mit fachdidaktischen/fachspezifisch pädagogischen Fragen
Ankerbeispiel	Kein Ankerbeispiel vorhanden
Kodierregeln	
Kategorie: Fachliche subjektive Theorien	
Definition	Aussagen zu den eigenen subjektiven Theorien zum Fach
Ankerbeispiel	Kein Ankerbeispiel vorhanden
Kodierregeln	
Lernumfeld	
Kategorie: Kollegium	
Definition	Aussagen zur Arbeit im Lehrerkollegium
Ankerbeispiel	„[D]a fand ich das Verstehen zweiter Ordnung ganz toll, weil man das wunderbar mit einbringen kann. (...) Bei meinen Fachkollegen hab' ich's auch versucht. Wobei ich hier sagen muss, auch mit mehr oder weniger Erfolg.“
Kodierregeln	

Kategorie: Schule (induktiv)	
<b>Definition</b>	Aussagen zur Schule im Allgemeinen
<b>Anker-beispiel</b>	„[N]icht in Bezug auf die Kinder, (...) auch nicht das Kollegium, aber in Bezug auf das ganze Drum und Dran. (...) Was der Schulalltag so mit sich bringt. Da sind eben viele Sachen, die meiner Meinung nach sowas von aufgebauscht werden, (...) Dass man also für die Arbeit mit den Kindern viel zu wenig Zeit hat, man bräuchte viel mehr Zeit, müsste viel mehr Möglichkeiten ausschöpfen.“
<b>Kodier-regeln</b>	
Kategorie: Eltern	
<b>Definition</b>	Aussagen zur Arbeit mit den Eltern
<b>Anker-beispiel</b>	„Ich hab' (...) dann auch, als ich an die Kinder nicht mehr rankam, und hab' gemerkt, (...), gedacht, du kommst an die Kinder nur ran, wenn du die Eltern erreichst.“
<b>Kodier-regeln</b>	
Kategorie: Gesellschaft/Welt	
<b>Definition</b>	Aussagen zur Gesellschaft/Welt
<b>Anker-beispiel</b>	Kein Ankerbeispiel vorhanden
<b>Kodier-regeln</b>	

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*

**E.U.LE.**

<b>Kategorie: E.U.LE. (induktiv)</b>	
<b>Definition</b>	Der Lehrer spricht über seine Erfahrungen mit, seine Sicht auf das Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität beziehungsweise über mit ihm zusammenhängende Themen (über seinen Lernen in der Trainingssequenz hinaus).
<b>Ankerbeispiel</b>	E.U.LE. ist für mich auch, dass ich Zeit hab' (...) nachzudenken. Als Lehrer bist du in so einem Dauerstress, dass du manchmal gar keine Zeit hast. Und dieses Sich den ganzen Tag damit beschäftigen dürfen, andere Menschen um sich haben, die im (...) Gymnasium arbeiten, in der Berufsschule oder hier im Förderzentrum, das ist für mich total spannend. was mein Problem eigentlich ist, das war schon von Anfang an. (...) ich wusste, das erste Jahr beschäftige ich mich mit mir. Das (...) war gut und wichtig. Das zweite Jahr hast du mehr das Ganze schon reingebracht, in die Kinder, (...) Und im dritten Jahr kommt dazu das Praxisjahr, wo du dir sagst, ja hm, und nun? Und da ist so mein Problem, ich möchte es gerne, weiß aber nicht, wie.
<b>Kodierregeln</b>	



---

## Weitere Falldarstellungen und Transkripte

---

### E.1 Transkripte

#### E.1.1 Frau Jungmann

1 Fragebogen Frau Jungmann

2 **A1 Welche Gefühle hast du in der Situation gespürt?**

3 In dieser Situation fühlte ich mich zwar ein wenig angespannt und aufgeregt, aber  
4 insgesamt eigentlich sehr gut. Die Anspannung ließ mehr und mehr nach und machte  
5 einem Gefühl von Glauben an die eigenen Fähigkeiten Platz. Ich wurde ruhiger  
6 und entspannter und konnte das Gelingen der Situation immer mehr mit Freude  
7 genießen.

8 **A2 Erzähle nun von der Situation, in der du negative Gefühle in dir gespürt**  
9 **hast, so dass sie für einen Außenstehenden verständlich wird.**

10 Es handelte sich bei der beschriebenen Situation um einen Unterrichtsbesuch. Ich  
11 war diejenige, welche von [MS] anderen „Eulen“ besucht wurde.

12 Dies war für mich anfangs eine extreme Herausforderung, obwohl ich natürlich  
13 wusste, worauf der Schwerpunkt bei unseren gegenseitigen Unterrichtsbesuchen  
14 liegt.

15 Da ich aber ein Mensch bin, der sich ständig selbst unter Druck setzt und immer alles  
16 perfekt machen möchte, stellte ich mich auch dieser Aufgabe mit meiner ganzen  
17 Kraft.

18 Partner in dieser Situation waren für mich meine Schüler der X. Klasse [MS], die  
19 wesentlich zum Entstehen der positiven Gefühle beigetragen haben.

20 **B1 Welche Gedanken haben dich in der Situation beschäftigt?**

21 Natürlich habe ich darüber nachgedacht, ob ich die „Erwartungen“ der anderen  
22 erfüllen könnte, nachdem wir schon zwei wunderbare Stunden an der Schulart X und  
23 an der Schulart Y [MS] gesehen hatten. Und dann ich mit meinen ganz „normalen“ X-  
24 Schülern [MS]! Diese Gedanken ließen sich allerdings recht schnell vertreiben, und  
25 ich konnte mich komplett auf das Unterrichtsgeschehen einlassen, auch weil meine  
26 Schüler völlig unbefangen und absolut konzentriert gearbeitet haben.

27 **B2 Ist in der Situation etwas angesprochen worden, was dir wichtig war? Wenn  
28 ja, was?**

29 Im Auswertungsgespräch wurde herausgearbeitet, dass auch diese X-Schüler [MS]  
30 zu guten Lernergebnissen in der Lage und zum Mitmachen überhaupt bereit sind,  
31 wenn sie immer wieder, z.B. durch entspr. Methodenvielfalt, motiviert werden.

32 Das was mir wichtig u. ich habe mich darüber gefreut, dass dies auch so reflektiert  
33 wurde.

34 **B3 Was denkst du, was deine Gefühle ausgelöst hat?**

35 Zum einen die Tatsache, dass ich in der Stunde mit meinen Schülern so arbeiten  
36 konnte, wie ich es mir vorgestellt hatte.

37 Andererseits aber auch die Bestätigung durch meine [MS] „Besucher“, dass sich  
38 durch den vielfältigen Aufbau dieser Stunde jedes Kind angesprochen fühlte und sich  
39 am Unterricht beteiligte.

40 **B4 Stelle dir nun vor, deine Gefühle wären dafür da, Signale an dich zu senden.  
41 Was hat dieses Signal dir mitgeteilt?**

42 Dieses Signal hat mir mitgeteilt, dass es mein Ziel sein muss, jedes Kind irgendwie  
43 zu erreichen. Aber das habe ich eigentlich schon vorher gewusst. Die Frage ist nur:  
44 Wie? Wie gelingt's mir in jeder Stunde, jedes Kind in seiner Einzigartigkeit  
45 anzusprechen und für mein Thema zu begeistern?

46 **B5 Mit welchen Gedanken bist du aus der Situation gegangen und was ist mit  
47 ihnen im Lauf der Zeit passiert?**

48 Es ist dieselbe Frage wie bei 7.? Wie gelingt es mir immer wieder, jedes einzelne  
49 Kind zu erreichen, zu motivieren, zu begeistern?

50 Oft reicht es schon, Aufgaben zu variieren oder zu differenzieren, noch einmal  
51 nachzufragen, einmal mehr zu loben.

52 **B6 Hatte diese Situation Auswirkungen auf dein Lehrerhandeln? Wenn ja,**



53 **inwiefern?**

54 Solche positiven Situationen haben meiner Meinung nach immer Auswirkungen auf  
55 das persönliche Lehrerhandeln. Man möchte sie speichern, mitnehmen,  
56 übertragen,... Das geht natürlich niemals eins zu eins.

57 Jede Klasse, jedes Kind ist einzigartig, und an jedem neuen Tag ergeben sich neue,  
58 spannende Situationen. Aber ich habe daraus gelernt, mich noch mehr als bisher auf  
59 jedes einzelne Kind einzulassen, weiterhin mutig zu sein bei der Methodenvielfalt  
60 und nie zu vergessen, dass wertschätzende Kritik und Lob Schüler weiter bringt als  
61 ihnen zu sagen, was sie nicht können.

62 **C1 Was möchtest du noch sagen?**

63 Ein ganz schönes Stück Arbeit, so ein Fragebogen!

64 Aber ich denke, es ist wichtig, seine Gedanken und Gefühle auch ausdrücken zu  
65 können. Danke.

## 1 Interview Frau Jungmann

2 I: Ja, dass jetzt Sommerferien sind, bedeutet ja auch, dass du zwei Jahre  
3 Schulpartner-Ausbildung hinter dir hast <<schmunzelnd>>

4 JM: [Hm=hm <<schmunzelnd>>]

5 I: und ich würde gern mit dir zusammen auf diese zwei Jahre nochmal zurückblicken  
6 (--), und dabei gerne ähm (--) erst ein Detail angucken (--) und dann nochmal das  
7 große Gesamte, also (--) einen Blick auf die zwei Jahre werfen.

8 JM: [Hm=hm]

9 I: Ähm (--) du hast in dem vorletzten Fragebogen, den du (--) für mich ausgefüllt hast,  
10 da hast du ja eine bestimmte Trainingssituation beschrieben (--). Das war (--) die  
11 Situation, in der du Besuch hattest von [MS]i Schulpartnern in deinem Unterricht hm  
12 (--) du erinnerst dich an die Situation (--)?

13 JM: Hm=hm, jetzt, wo du es sagst! <<lacht>> Was ich da geschrieben hab.

14 I: Genau, ja. (--) Und du hast da in dem Fragebogen geschrieben, dass es insofern,  
15 also dass dieser Besuch insofern Auswirkung auf dich und dein (--) dein  
16 Lehrerhandeln hatte ,ähm (--), als dass du danach noch mehr als vorher beschlossen  
17 hast, dich auf das einzelne Kind einzulassen. Dass dir das besonders wichtig ist. Und  
18 ich würde gerne, ähm (--) noch genauer verstehen, was dieses Einlassen auf das  
19 einzelne Kind für dich in deinem (--) Unterricht bedeutet. Und dich bitten, mir da ein  
20 bisschen mehr drüber zu erzählen.

21 JM: O.k. <<atmet tief>> Grundsätzlich glaube ich, ist es natürlich so, dass man nicht  
22 in jeder Stunde (--) auf jedes einzelne Kind (--) ganz individuell eingehen kann. Aber  
23 (--) ähm (--) in dieser Situation, die ich da in dem Fragebogen beschrieben hab, hat

24 sich das für mich (--) nochmal ganz deutlich raus gestellt, dass es wirklich wichtig ist,  
25 nicht mit (--) einer oder auch nur zwei Aufgabenstellungen rein zugehen und zu  
26 sagen (-): „Das für **alle**“, sondern dass man wirklich auf (--) äh (--) ganz spezifische  
27 Sachen Rücksicht nehmen muss. Konkret in dem Beispiel war das (--) so ähm (--),  
28 dass in dieser X. Klasse [MS] <<fragend>> ja (-) zu dem Zeitpunkt ähm zwei (--)  
29 ausländische Mitschüler drin saßen, die überhaupt noch kein Deutsch konnten ähm

30 I: [Hm=hm]

31 JM: und es war 'ne Gruppenarbeitsphase, äh in der mit dieser (Platzdeckchen)-  
32 Variante bestimmte Ideen gesammelt werden sollten.

33 I: [Hm=hm]

34 JM: Jeder sitzt an einer Ecke und schreibt.

35 I: [Hm=hm, ja.]

36 JM: Ähm (--) und jetzt war für mich die Aufgabe, wie löse ich das für die, die jetzt in  
37 einer Gruppe zusammen sitzen, aber eigentlich keine gemeinsame Muttersprache  
38 haben. <<seufzt>>

39 I: [Hm=hm]

40 JM: Und (--) äh die Schüler haben zum Teil selbst schon von sich aus 'n Stück was  
41 mit rein gebracht, und (--) ich hab dann gesagt, ihr könnt einfach versuchen, die  
42 zwei, die mit der spanischen Muttersprache gekommen sind, in ihrer Muttersprache  
43 was zu schreiben <<tischgeklopft>>. Es war sogar glaub ich noch eine (--) eine  
44 Arabische dabei <<nachdenklich>>. Es war Spanisch, Arabisch und Englisch.

45 I: [Hm=hm.]

46 JM: Am Ende ist also da so ein richtiges Multikulti-Teil daraus geworden

47 I: <<schmunzelt>> [O.k.]

48 JM: ähm was wir für diese Fach X-Phase [MS] (--) konkret nicht unbedingt mit nutzen  
49 konnten, aber wo die trotzdem sofort ihre Ideen gesammelt haben und sich dann auf  
50 die Arbeitssprache Englisch geeinigt haben, damit sie in irgendeiner Form  
51 miteinander Kontakt aufnehmen. (--)

52 I: [Hm=hm]

53 JM: Das war ein Beispiel, wo ich gesagt hab: „Du kannst jetzt hier nicht bei jedem  
54 dasselbe. Du musst auf (--) die verschiedenen Befindlichkeiten Rücksicht nehmen.“  
55 Und das ist bei uns in der Schule äh generell (--) ein Problem. <<denkt nach>> Hm,  
56 ich weiß nicht, ob man das als Problem bezeichnen kann.

57 I: [Hm=hm]

58 JM: Wir haben immer noch ziemlich viele Kinder, die mit äh (--) 'nem anderen  
59 sprachlichen Hintergrund kommen (--) ähm und die ich auch versuchen muss äh in  
60 der Fach X-Stunde [MS] einzubinden, was für mich oft schwieriger ist als in Fach Y  
61 [MS].

62 I: [Hm=hm]

63 JM: Weil Fach Y [MS] (--) ganz oft... . Im Moment hab' ich 'ne X. Klasse, wird jetzt X.  
64 [MS] (--). Das ist ähm noch die Basis, da kann man auch ein fremdsprachiges Kind  
65 relativ schnell mit einbinden. In Fach X [MS] ist das schwieriger.

66 I: [Hm=hm]

67 JM: Ähm und da versuch ich dann wirklich für diese Kinder andere Möglichkeiten zu  
68 finden, dass sie trotz allem (--) was davon haben, dass sie in der Stunde für sich  
69 mitarbeiten können, sich nicht unbedingt am Gespräch beteiligen können, das  
70 funktioniert ja oft noch nicht, weil einfach die Kommunikationsbasis fehlt.

71 I: [Hm=hm. Ja.]

72 JM: Aber dass sie für sich eine Möglichkeiten haben, zu arbeiten, mehr Deutsch zu  
73 lernen dabei. Und trotz allem also nicht das Gefühl haben, ich sitz' einfach hier drin  
74 nur Zeit ab.

75 I: Hm=hm.

76 JM: In meiner Klasse hab ich äh ein lernbehindertes Kind, auf die immer speziell  
77 eingegangen werden muss. Ähm (--)

78 I: [Hm=hm]

79 JM: Was **nicht** unbedingt erfordert, dass ich äh den gesamten Unterricht für dieses  
80 eine einzige Kind auf dem Förderschullehrplan aufbauen kann und muss. Das geht  
81 oft gar nicht. Aber sie muss eben deutlich andere Anforderungen bekommen, andere  
82 Aufgaben zum Teil,

83 I: [Hm=hm]

84 JM: und (--) äh (--) das ist also für mich jetzt im Moment zumindest im Fach Y-  
85 Unterricht [MS] nicht wirklich 'n Problem gewesen.

86 I: [Hm=hm]

87 JM: Einfach immer zu gucken, das kann ich ihr zutrauen, das wird sie schaffen ähm,  
88 und die Aufgabe ist für sie eventuell zu schwierig, das lassen wir einfach weg.

89 I: [Hm=hm]

90 JM: Führt natürlich dazu, positiv gesehen, dass das Mädchen auch Erfolgserlebnisse  
91 hat ähm und durchaus am Ende in der Sprache so (--) äh (--) Bewertungen zwischen  
92 drei und vier erreicht ähm, was aber letztendlich im Vergleich mit den anderen nicht  
93 wirklich schlimm ist, weil sie hat ein ganz anderes Zeugnis (--) und da hat die Note  
94 'ne andere Wertigkeit.

95 I: Aha. Hm=hm.

96 JM: Und schön war das auch – ich hab mit meiner Klasse an so einer  
97 Denkolympiade teilgenommen – und dieses Mädchen äh war nicht die Schlechteste  
98 in der Klasse. Und das fand ich total spitze.

99 I: [Hm=hm]

100 JM: Und die mussten wirklich ganz allein arbeiten. Waren Aufgaben aus  
101 verschiedenen Bereichen – Naturwissenschaften, Mathe, Sprache, Allgemeinwissen.  
102 Sie hat nicht viel Punkte bekommen, aber sie war nicht die Letzte in der Klasse. Das  
103 fand sie gut. Ich auch! <<lacht>>

104 I: [lacht]

105 JM: Ja, und so versuch' ich dann äh in jeder Klasse, da wo es notwendig ist ähm (--)  
106 zu gucken (--), sind die alle in der Lage, das zu lösen, muss ich vielleicht für den  
107 einen oder anderen die Aufgabe umformulieren? Und Eingehen heißt für mich auch,  
108 wenn ich sehe, dass es 'nem Kind nicht gut geht und eben mal auf der Bank liegt,  
109 aus welchem Grund auch immer,

110 I: [Hm=hm]

111 JM: dass ich für mich entscheide, frag' ich jetzt nach, was da los ist, lass ich ihn  
112 einfach mal 'ne halbe Stunde, oder sie. Ähm, weil die das im Normalfall nicht  
113 machen, weil sie kein Bock haben oder weil sie schlecht geschlafen oder **was weiß**  
114 **ich**, sondern es hat wirklich meistens irgendwelche Hintergründe.

115 I: [Hm=hm]

116 JM: Und das heißt für mich dann auch, dass ich in der Form versuchen muss zu  
117 reagieren, die da angemessen ist.

118 I: [Hm=hm]

119 JM: Und das kann nicht sein, das Kind zusammen zu falten und zu sagen: „Du musst  
120 aber jetzt.“ Sondern dass ich wirklich gucke, was ist da los.

121 I: Hm=hm. O.k. Und (--) ähm was ich noch gern genauer verstehen würde ist  
122 <<niest>> der Zusammenhang zwischen diesem (--) zwischen diesem Besuch der  
123 anderen Schulpartner – [MS] –

124 JM: Hm=hm. Ja. <<lacht>> [MS].

125 I: <<lacht>> [MS]! Und diesem verstärkten Einlassen, wie du das beschrieben hast.  
126 Dass dir das da noch wichtiger geworden ist. Kannst du, kannst du mir erzählen, wo  
127 worin du persönlich den siehst, wo (--) worin er für dich bestand?

128 JM: <<atmet tief>> Ich glaub', der Zusammenhang bestand einfach darin, dass (--)  
129 die [MS] im Anschluss an die Stunde, die sie gesehen haben – ich weiß jetzt gar  
130 nicht mehr, ich glaube, wir haben [MS] Minuten gemacht – ähm mir so 'n Feedback  
131 gegeben haben ähm (--), aus dem ich mitgenommen habe, ja, wie ich auf Kinder  
132 wirke.

133 I: [Hm=hm]

134 JM: Wie ich mit Kindern umgehe. Und manches, was mir vielleicht vorher noch nicht  
135 so bewusst gewesen ist, haben die [MS] mir nochmal ziemlich deutlich  
136 widergespiegelt. In der Form, dass sie also (--) gesehen haben ähm, wie ich mit den

137 einzelnen Kindern gearbeitet hab'. Es war nur sehr wenig ähm Frontalphase, wobei  
138 das in gewissen Situationen sicherlich sein muss,

139 I: [Hm=hm]

140 JM: aber das meiste waren Arbeitsphasen, wo in Gruppen gearbeitet wurde oder zu  
141 zweit, je nachdem. Ähm (--) und die Auswertung war für mich so spannend, weil sie  
142 eben Dinge gesehen haben, die sich bei mir ähm vielleicht schon 'n Stück weit  
143 automatisiert haben,

144 I: [Hm=hm]

145 JM: aber (--) wo ich dann nochmal ähm erfahren haben, dass ich eigentlich 'n Stück  
146 weit schon so auf auf dem Weg bin, der mir als richtig vorschwebt.

147 I: [Hm=hm]

148 JM: Dass ich also wirklich in irgendeiner Weise auf (--) nicht unbedingt immer jeden,  
149 aber so viele wie möglich, reagieren kann, und dass ich auch ähm Dinge akzeptiere,  
150 die (--) vielleicht gar nicht hundertprozentig zu meiner Frage gehören oder zu  
151 meinem Thema gehören, aber dass ich in der Lage bin, mich auch auf solche  
152 Situationen einzulassen.

153 I: [Hm=hm]

154 JM: Ich wusste das zum Teil schon selbst, weil's mir in manchen Stunden ähm (--)  
155 schon so gegangen ist, dass wir bei einem Thema waren und haben uns dann aber  
156 an irgendwas so fest gefressen, und dann saß ich irgendwo mitten drin und wir  
157 haben ähm über, ich weiß nicht, Thema X [MS] diskutiert, obwohl wir eigentlich mal  
158 was ganz anderes in dieser Stunde machen wollten.

159 I: [Hm=hm]

160 JM: Aber äh Schüler dann mit so viel Fragen kommen, dass man einfach dann mal  
161 sagen muss, o.k., kannst'e auch nächste Stunde machen, jetzt das.

162 I: Hm=hm!

163 JM: Ähm und das ist mir noch ein Stück weit bewusster geworden, weil die [MS] das  
164 eben so reflektiert haben, dass äh (--) dass ich nicht quasi mein Thema vorgebe, das  
165 Teil durchziehe und äh niemanden zu Wort kommen lasse in irgendeiner anderen  
166 Situation. Sondern dass ich wirklich – ich will mal einfach sagen – flexibel reagieren  
167 kann.

168 I: [Ja. Hm=hm.]

169 JM: Also, das ist vielleicht der Zusammenhang, den ich mir vorstellen könnte jetzt.  
170 Dass das einfach nochmal so 'n bisschen nachgewirkt hat.

171 I: Ja. Hm=hm. O.k. Ich glaube, dann hab' ich von dieser Situation (--) von dem von  
172 dem Lernen da 'n bisschen genaueres Bild bekommen. Ähm ich würd' dir aber gern  
173 noch die Gelegenheit geben, eben dann jetzt mehr ins Große zu gucken, auf die  
174 zwei Jahre.

175 JM: [Jo.]

176 I: und dich fragen, ob's da für dich noch andere wichtige Dinge gab, die du für dich  
177 und deinen Unterricht (--) so gelernt hast und mitgenommen hast.

178 JM: <<seufzt>> Es gab sicherlich **einige** wichtige Dinge. (--) Wie gesagt, das eine  
179 oder andere ähm hab' ich einfach bestätigt gefunden. (-) Also in dem, wie ich arbeite,  
180 hab' ich einfach in den zwei Jahren ähm, weil ich auch über mich gelernt habe in den  
181 zwei Jahren, gemerkt ähm, das ist wahrscheinlich ganz gut so, wie du es machst.

182 I: [Hm=hm]

183 JM: Also gerade dieses ähm, ja, äh, sich auch mal auf 'n anderes Thema  
184 einzulassen, wenn man merkt, ähm, die Kinder sind da jetzt ganz brennend dran  
185 interessiert, das können manchmal ganz einfache Fragen sein, und das ist vielleicht  
186 auch in fünf Minuten erledigt! Ich erinnere mich nur mal an so 'ne Situation, das war  
187 in 'ner X. [MS] Klasse, als einer früh ankam und sagte: „Frau [Jungmann], erklären  
188 Sie mir doch mal, was ist X [MS]?“

189 I: [Hm=hm]

190 JM: So völlig aus'm Zusammenhang heraus. Die hatten das irgendwo im Fernsehen  
191 gehört, zuhause konnte es ihnen vielleicht niemand erklären oder wollte nicht. Ähm,  
192 ja, dann haben wir das mal in fünf Minuten geklärt, was das ist und dann (--) is' es  
193 auch wieder o.k. und dann kann man weiter machen.

194 I: [Ja]

195 JM: Und ähm, ich hab' gemerkt, dass Kinder so 'ne Form von Arbeit auch  
196 akzeptieren, dass sie also wissen, sie dürfen was fragen, auch wenn's mal nicht dazu  
197 gehört, aber sie müssen jetzt unbedingt die Frage geklärt haben. Und dass wir aber  
198 dann (--) auch da weiter machen können, wo wir aufgehört haben zwischendurch.

199 I: [Hm=hm]

200 JM: <<seufzt>> Ja. (--) Ich hab' mit Sicherheit auch gelernt – auch wenn das  
201 schwierig ist – 'n Stück langsamer zu werden.

202 I: [Hm=hm]

203 JM: Schwierig insofern, ähm (--), wenn ich mir jetzt mal Fach Y [MS] als Beispiel  
204 nehme ähm (--), dass du da so 'n Buch hast und 'n Arbeitsheft und was weiß ich nicht  
205 noch alles, und das Einem immer suggeriert, du musst alles das, was da drin steht,  
206 eigentlich auch schaffen in diesem Schuljahr.

207 I: [Hm=hm]

208 JM: Das ist in der X. Klasse [MS] ein Ding der Unmöglichkeit, hab' ich jetzt  
209 verstanden <<lacht>>

210 I: [<<schmunzelt>>]

211 JM: weil (--) auch bei X Wochenstunden man X Mal [MS] in der Woche unter  
212 Umständen bei Null wieder anfangen muss, um bestimmte Dinge zu klären. Ähm (--)

213 und ich hab' aber jetzt einfach (--) durch dieses 'n Stück weit langsamer und immer  
214 mal wieder Draufgucken ähm für mich auch gelernt, dass ich sage: „O.k., wenn ich  
215 jetzt nur drei von den fünf Stoffeinheiten geschafft habe aus diesen und jenen  
216 Gründen, dann ist das eben so.“

217 I: [Hm=hm]

218 JM: „Und dann guck' ich, was ich in der X. Klasse [MS] noch brauche und dann  
219 mach' ich weiter.“

220 I: [Hm=hm]

221 JM: Also, dieses, dieses insgesamt das Ganze etwas (--) bedachter angehen, und  
222 und (--) vielleicht auch entspannter werden, aber eben langsamer vor allem ähm, und  
223 vielleicht nochmal von 'ner anderen Seite das Ganze zu beleuchten um zu gucken,  
224 ob's auch möglichst der Letzte verstanden hat. Ähm (--) also das hab' ich mit  
225 Sicherheit in den letzten zwei Jahren gelernt.

226 I: [Hm=hm]

227 JM: Immer nochmal zu überlegen und (--) auch beim Vorbereiten eben zu schauen  
228 ähm, ob das die richtige Möglichkeit ist oder ob ich für'n anderes Kind oder für 'ne  
229 andere Situation vielleicht noch eine Alternative anbieten kann,

230 I: [Hm=hm]

231 JM: dass die Einen äh auf diese Art und Weise das besser verstehen und für die  
232 Anderen vielleicht das in irgendeiner Form visualisiert werden muss oder so. Also  
233 einfach Alternativen zu suchen. Dass äh also (--) verschiedene Lerntypen, will ich  
234 mal einfach mal sagen, auch äh angesprochen werden und keiner da sitzt und sagt:  
235 „Hier, versteh' ich nicht.“

236 I: [Hm=hm]

237 JM: Auch dieses: „Versteh' ich nicht.“ oder: „Ich kann das nicht.“ ist ganz oft ja ähm (-  
238 -) wo ich früher vielleicht hin und wieder gedacht habe: „Hallo? Das steht alles da,  
239 wieso kannst du das nicht?“

240 I: [Hm=hm]

241 JM: Ähm formulier' ich heute um. Und frage eben wirklich: „Sag' mir mal genau, was  
242 du jetzt nicht verstehst?“ Und das hilft eigentlich meistens dann schon 'n Stück  
243 weiter, weil sie dann nochmal drauf gucken und sagen, was weiß ich, „den Satz in  
244 der Aufgabenstellung“, oder: „Wie soll ich das jetzt...?“

245 I: [Hm=hm]

246 JM: Und (--) das hab' ich vorher vielleicht nicht ganz so bewusst gemacht. Da war  
247 man einfach immer (--) 'n bisschen «saugt Luft durch die Zähne ein» erschrocken  
248 dann, wenn die halbe Klasse gesagt hat: „Versteh' ich nicht.“

249 I: [Ja. Hm=hm.]

250 JM: Aber (--) das kommt wahrscheinlich auch so 'n bisschen mit den Jahren, mit (--)

251 mit der wachsenden Erfahrung, dass man 'n Stück weit ruhiger wird und auf solche  
252 Sachen auch gelassener reagieren kann.

253 I: [Hm=hm]

254 JM: Und dann wirklich eben hinterfragen: „Was ist es denn jetzt genau, was du nicht  
255 verstehst?“

256 I: Hm=hm

257 JM: <<seufzt>> Und ja (--) manchmal äh muss man dann mit dem Kind zusammen  
258 einfach 'n Weg suchen ähm, damit sie 'n Anfang finden.

259 I: Hm=hm.

260 JM: Ja <<nachdenklich>>. Vielleicht haben mir die zwei Jahre auch noch 'n Stück  
261 weit dabei geholfen ähm, dass ich (--) versuche, wirklich erst mal alle  
262 Gedankengänge der Kindern in irgendeiner Form mit zu gehen.

263 I: Hm=hm.

264 JM: In Fach X [MS] ist das ganz häufig so ähm, dass sie tausenderlei Ideen haben:  
265 „Was wäre wenn?“, und „Äh, warum ist das so?“, ähm (--) das ist mir früher nicht so  
266 leicht gefallen.

267 I: [Hm=hm]

268 JM: Ich mach' das Fach allerdings auch noch nicht so sehr lange. Ich hab' erst vor (--)  
269 X [MS] Jahren angefangen. Ähm aber in den letzten (--) ein, zwei Jahren würd' ich  
270 denken, ähm ist es für mich 'n Stück weit einfacher geworden, dann auch zu sagen:  
271 „O.k., lass' dich erst mal auf alles ein, lass' sie manchmal auch untereinander  
272 diskutieren.“ Ahm (--).

273 I: [Hm=hm]

274 JM: Das Schwierige für mich ist oft, für meinen [MS] [K]opf, dass ich wirklich dann äh  
275 drin bin, und jeden Gedankengang trotzdem erst mal mit nachvollziehen muss, um  
276 zu verstehen: „Was meinen sie jetzt damit?“, „Wie sehen sie das?“ Ähm und damit  
277 wir dann gemeinsam irgendwie miteinander diskutieren können.

278 I: [Hm=hm]

279 JM: Aber insgesamt gelingt mir das jetzt deutlich besser als vorher. Wahrscheinlich (-  
280 -) vielleicht auch weil ich so 'n bisschen Sicherheit natürlich schon gewonnen habe in  
281 den (--) wenigen Jahren, die ich das jetzt mache, aber äh (--) ich denke, das Lernen  
282 bei euch hat dazu beigetragen.

283 I: Hm=hm. Hm. Gut.

284 JM: Gut? <<schmunzelnd>>

285 I: <<lacht>> Dann ist dir schon (--) viel eingefallen. Ähm ich hab' jetzt gar keine  
286 weitere Frage mehr. Wenn du noch gern etwas sagen willst oder noch 'ne Frage  
287 hast, dann wär' dafür jetzt noch Raum.



288 JM: Dafür wär' jetzt noch Raum, das ist schön. Also vor allem das erste Jahr hat mir  
289 richtig gut getan, weil dieses erste Jahr wirklich (--) ähm, so wie's immer gesagt  
290 worden ist, 'n Jahr für uns war.

291 I: [Hm=hm]

292 JM: Ähm. Tage, wo man einfach mal (--) äh ein Stück weit auch aus'm Alltag raus  
293 war, wo (--) äh (--) man natürlich ganz viel über sich und sein Handeln und sein  
294 Leben nachgedacht hat, was manchmal auch an die Substanz ging... Wenn ich an  
295 dieses Biografiespiel denke beispielsweise, das war (--) also für mich persönlich nicht  
296 ganz so, aber ich kann mich erinnern, ähm da saßen (--) Leute drin, für die das  
297 richtig heftig gewesen ist, so dieses Déjà-vu-Erlebnis.

298 I: [Ja. Hm=hm.]

299 JM: Ja. Ähm (--) also (--) das erste war wirklich ein ganz tolles Jahr. In dem zweiten  
300 Jahr hatt' ich immer mal so 'n bisschen mit «lacht» Ideen oder Diskussionen oder  
301 – ich weiß gar nicht, wie ich's nennen soll – ähm von einigen Mitlernenden zu  
302 kämpfen, die dann äh manchmal der Meinung waren, wozu soll das jetzt eigentlich  
303 gut sein, warum sollen wir uns jetzt drei Stunden hier irgendwie (--). «seufzt laut»  
304 Also da hatten einige – ich eigentlich nicht so – aber einige hatten so das Gefühl, in  
305 dem zweiten Jahr, das war (--) ähm sicher bewusst anders als das erste, und aber  
306 nicht mehr so (--) so effektiv vielleicht.

307 I: Hm=hm. Mit den drei Stunden hast du jetzt die Projektphasen gemeint?

308 JM: Ja, zum Beispiel. Wenn da irgendeine Aufgabe gegeben wurde, ähm (--) und äh  
309 (--) und da jemand sagte, ihr habt dafür jetzt (--) – das ist nur fiktiv – zwei Stunden  
310 Zeit oder drei Stunden, und dann treffen wir uns im Plenum wieder.

311 I: [Hm=hm. Ja.]

312 JM: Und dann saß da manchmal so 'n Grüppchen zusammen und äh hat überlegt:  
313 „Bitte was sollen wir jetzt drei Stunden lang hier machen?“ Also, das ist nur ein-,  
314 zweimal passiert in der Form, aber ich weiß, dass es da immer mal so 'n bisschen (--)  
315 ähm (--) ja Diskussionen gab.

316 I: Hm=hm. Wie war das dann für dich?

317 JM: So 'n bisschen zwiespältig. Also manches konnte ich 'n Stück weit  
318 nachvollziehen, und manchmal hab' ich gedacht: „Hallo, was soll jetzt dieses  
319 Gemaule hier. Ähm (--) versuchen wir es doch einfach, es wird schon einen Sinn  
320 haben, warum wir das so machen sollen.“

321 I: [Hm=hm]

322 JM: «seufzt» Ich hab' vielleicht auch nicht immer sofort in jedem (--), was wir tun  
323 sollten, einen absoluten Sinn gesehen, aber die Damen und Herren werden schon  
324 gewusst haben, was sie mit uns tun, hab' ich mir so gedacht

325 I: [Hm=hm]

326 JM: und «seufzt tief» dann letztendlich versucht, da in irgendeine Richtung so – da

327 ich natürlich so ein harmoniesüchtiger Mensch bin – äh also irgendwie so zu wirken  
328 ähm, dass am Ende trotzdem gearbeitet werden konnte (--) und man nicht jetzt hier  
329 'n Weg zum Bäcker antreten muss oder so.

330 I: [Ja. Hm.]

331 JM: <<seufzt>> Aber das war manchmal nicht so ganz einfach, und da, da fühlte ich  
332 mich immer so 'n bisschen ja (--) so wie zwischen den Stühlen. Auf der einen Seite  
333 konnte ich 'n Stück weit verstehen, was die jetzt gemeint haben.

334 I: [Hm=hm]

335 JM: und andererseits hab' ich immer gedacht: „Hallo, wir sind eigentlich hier, um (--)  
336 um was zu machen, um was zu lernen und (--) das tun wir jetzt auch mal.“

337 I: [Hm=hm]

338 JM: <<seufzt>> Ja, das waren (--) ich glaub' so im zweiten Halbjahr vom zweiten  
339 Jahr waren da so mal ein, zwei so Situationen.

340 I: [Hm=hm] Was hättest du dir da gewünscht?

341 JM: <<atmet tief>> Ja, einfach (--) dass man diese Meckermentalität ablegen kann (--)  
342 und (--) versucht, zu verstehen (--), warum tun wir das jetzt hier (--) ähm, damit das  
343 ganze 'n Stück entspannter wird und (--) man miteinander (--) die Zeit auch gut und  
344 effektiv verbringen kann.

345 I: Ja.

346 JM: Also, ich denke nicht, dass ich da äh (--) 'n Trainer dazu gebraucht hätte oder  
347 hätte haben wollen in der Situation, ähm (--) zumal wenn ich da vielleicht los  
348 gegangen wäre und hätte gesagt (-): „Komm' mal bitte mit, weil ...“, ähm das kommt,  
349 glaub' ich, unter Erwachsenen nicht ganz so gut.

350 I: [Nee <<schmunzelnd>>]

351 JM: Aber so die Einsicht auf der anderen Seite hat mir manchmal so 'n bisschen  
352 gefehlt in so 'ner Situation.

353 I: [Hm=hm]

354 JM: Da hätte ich mir gewünscht, dass sie einfach mal (--) so über ihren Tellerrand  
355 weg gucken und (--) sich denken: „Ja gut, wir sind jetzt hier <<tischklopfend>>, wir  
356 haben diesen Tag heute, und äh den sollten wir dafür nutzen.“

357 I: [Hm=hm]

358 JM: Das hat mich manchmal ein bissl genervt.

359 I: Ja. Das behindert dann ja auch das Lernen irgendwie, ne? Das eigene auch. Ja.

360 JM: [Ja!] Es hat sich dann am Ende wieder entspannt. Ähm diese Gruppe, in die ich  
361 mich da eingewählt hatte, wo das vorrangig auftrat – aber nicht nur – die war so  
362 [MS], dass, dass die nicht arbeiten konnte. Und da ging's um X [MS] äh und (--) das  
363 Ganze in [MS] (--) äh, und Trainer X [MS] hat dann zu mir gesagt: „Du kannst

364 probieren, ob du alleine weiterarbeiten kannst oder äh du suchst dir eben 'ne andere  
365 Gruppe.“ Und da hab' ich gedacht: „Alleine weiterarbeiten, wenn du hier [MS] reden  
366 willst, das ist eigentlich 'n bisschen (--) unsinnig.“

367 I: [«lacht» Ja.]

368 JM: Also für mich war's, war's nicht so (--) so sinnvoll. Und dann hab' ich mir 'ne  
369 andere Gruppe gesucht, die mich auch freundlichst aufgenommen haben, und das  
370 war'n dann (--) eh, wir waren glaub' ich [MS] am Ende oder so (-).

371 I: [Hm=hm]

372 JM: Ähm und da haben wir aber richtig gut dann gearbeitet, da ist das wieder dann in  
373 die Bahn gekommen, wie ich es mir gewünscht hatte.

374 I: [Hm=hm. Hm.]

375 JM: Da haben wir (--) ein, ein, eine Phase mal nur (--) äh (--) Thema X [MS]  
376 bearbeitet, weil das gerade das war, was uns so (--) am Herzen lag, zum Beispiel.

377 I: [Hm=hm. Ja.]

378 JM: Und da war auch (--) von allen Seiten Hilfe da. Also, bei den Trainern, bei denen  
379 wir uns dann mal [MS] lassen haben oder geschrieben und das weitergegeben und  
380 «tiefes Einatmen». Das lief dann wieder gut.

381 I: [Hm=hm. Ja.] Also, gruppenabhängig eigentlich.

382 JM: Ja! Ich denke.

383 I: [Hm=hm]

384 ((Jemand trinkt und stellt das Glas auf dem Tisch ab.))

385 I: Gut! Dann bedanke ich mich bei dir.

386 JM: Bitte! Gern.

387 I: Ich mach das hier mal aus.

## E.1.2 Frau Hagen

### 1 Fragebogen Frau Hagen

#### 2 A1 Welche Gefühle hast du in der Situation gespürt?

3 Bei einer FB ankommen und einen Anker besuchen dürfen war für mich neu und  
4 sehr angenehm. Ich kann mir nach meinem Befinden etwas aussuchen und ich habe  
5 auch [...].

6 Es gab auch viele Trainingssequenzen bei denen ich zunächst innere Unruhe,  
7 Unsicherheit und Unbehagen spürte. Da vieles über das persönliche Empfinden,  
8 Erleben geht- habe ich diese Gefühle während der Übung vergessen und im  
9 Nachhinein gespürt, dass nur so eigenen Lernprozesse funktionieren. So z.B. beim  
10 Brückebauen, beim Biografiespiel, Schreibgespräch usw. Das Arbeiten mit anderen  
11 aus verschiedenen Schulformen bereichert mein eigenes Denken. Die  
12 Verlangsamung und Entschleunigung in den Arbeitsphasen genieße ich. Endlich  
13 einmal Zeit über eine Sache länger sprechen zu können, seine Gedanken fließen zu  
14 lassen – den Andren konzentriert zuhören, etwas hinterfragen dürfen, an den  
15 Erfahrungen anderer zu lernen, eigene einbringen. Das erzeugt bei mir positive  
16 Gefühle – ich habe etwas für mich getan, aber auch für meine Arbeit mit den  
17 Kollegen und Kindern. Ich bin dankbar für die Anregungen. Empathie und  
18 Perspektivenwechsel war mir schon immer wichtig- jedoch jetzt bewusster.  
19 Besonders in den Hausaufgaben konnte ich spüren, dass sich mein Blick wandelt  
20 und ich noch genauer beobachte.

#### 21 A2 Erzähle nun von der Situation, in der du negative Gefühle in dir gespürt 22 hast, so dass sie für einen Außenstehenden verständlich wird.

23 Die erste Trainingsaufgabe ging darum, einen Schüler zu beobachten- sein Lernen.

24 Ich dachte- na toll [...] - was soll ich da beobachten, bei 28 Kindern,  
25 Anfangsunterricht.

26 Durch die Aufgabe angeregt und intensive Beobachtung habe ich Dinge entdeckt, die  
27 ich so nicht gesehen hätte. Das anschließende Gespräch in der E.U.LE., Gruppe:  
28 Meine Frage: Interessiert das überhaupt [die Lehrer anderer Schularten; MS] was  
29 [...] passiert?

30 Alle haben interessiert zugehört, Trainer X hat mir weitere spannende Fragen zu  
31 meiner Beobachtung gestellt und mir signalisiert, dass es spannend ist, was ich  
32 dargestellt habe. Wir unterhielten uns noch beim Kaffee darüber- das gab mir ein  
33 gutes Gefühl.

#### 34 B1 Welche Gedanken haben dich in der Situation beschäftigt?

- 35 • hoffentlich langweile ich nicht mit Situationen [...]
- 36 • was werden die anderen beobachtet haben?

#### 37 B2 Ist in der Situation etwas angesprochen worden, was dir wichtig war? Wenn

38 **ja, was?**

- 39 • es wurde über meine Beobachtungen diskutiert und weitere Fragen gestellt  
40 • das hat mich angeregt weiter nachzuhaken und vom Schüler eine klärende  
41 Antwort zu hören, die ich sonst nicht in Erfahrung gebracht hätte. Das ist für  
42 mich spannend und wichtig- da ich so das Handeln des Schülers besser  
43 verstehe.

44 **B3 Was denkst du, was deine Gefühle ausgelöst hat?**

45 Ich werde wahrgenommen, man hört mir zu, ich habe das Gefühl wichtig zu sein,  
46 ich erfahre Anerkennung und spüre in mir eine Bereicherung

47 **B4 Stelle dir nun vor, deine Gefühle wären dafür da, Signale an dich zu senden.**  
48 **Was hat dieses Signal dir mitgeteilt?**

- 49 • du bist auf einem guten Weg – mach weiter;  
50 • hinterfrage das Handeln deiner Schüler u. Kollegen- schau genau hin- welche  
51 Botschaft steckt im Tun!

52 **B5 Mit welchen Gedanken bist du aus der Situation gegangen und was ist mit**  
53 **ihnen im Lauf der Zeit passiert?**

- 54 • nicht nur „Richtig“ oder „Falsch“ gerade in Fach X [MS], sondern „Wie“ bist du  
55 auf dieses Ergebnis gekommen.

56 **B6 Hatte diese Situation Auswirkungen auf dein Lehrerhandeln? Wenn ja,**  
57 **inwiefern?**

58 Ich führe mit den Kindern (jetzt Xte. Klasse) Gespräche über die Lösungsfindungen  
59 (habe ich sonst auch gemacht – jetzt mit einem bewussteren Hintergrund

60 Ich organisiere (schon immer) offene Unterrichtsformen und bin dadurch in der Lage  
61 genauer zu beobachten und mit den Kindern ins Gespräch zu kommen.

62 **C1 Was möchtest du noch sagen?**

63 E.U.LE. ist eine Bereicherung für mein eigenes Denken und Handeln. Ich möchte  
64 mich beim Trainerteam bedanken und wünsche Miriam einen guten Abschluss!

## 1 Interview Frau Hagen

2 I: Gut. Ja, es sind ja jetzt Sommerferien, und dass Sommerferien sind, das bedeutet  
3 auch, dass du schon zwei Jahre Schulpartner-Ausbildung hinter dir hast. Und ich  
4 würd' in dem Interview gerne mit dir einen Blick zurück werfen auf diese zwei Jahre.  
5 Und (--) erst nochmal ähm, auf ein Detail gucken (--) und dann nochmal das große  
6 Ganze, also den ganzen Zeitraum, in den Blick nehmen. Ähm, (--) in dem vorletzten  
7 Fragebogen, den du für mich ausgefüllt hast, da hast du 'ne Trainingssituation  
8 beschrieben. Das war die Trainingsaufgabe, in der du (--) das Lernen eines Schülers  
9 (--) genauer beobachtet hast. Erinnerst du dich an die Trainingsaufgabe?

10 HG: Hm=hm, hm=hm

11 I: Die habt ihr dann reflektiert da in der Schulpartnerausbildung. Ähm, und (--) da hast  
12 du geschrieben, dass diese, (--) diese Sequenz insofern Auswirkung auf dich und  
13 dein Lehrerhandeln hatte, als dass du gesagt hast, dass du dann ähm, (--) mit 'nem  
14 bewussteren Hintergrund die Gespräche mit deinen Schüler geführt hast über ihre  
15 Lösungsfindung.

16 HG: Hm=hm

17 I: Und ich würd' das gern noch ein bisschen genauer verstehen und würde dich  
18 bitten, mir mal zu erzählen, was das für dich bedeutet in deinem Unterricht.

19 HG: Also, ich hatte die in der X. Klasse [MS], wo ich das erste Jahr E.U.L.E.  
20 angefangen habe, und da hab' ich gemeint, wo die Trainingsaufgaben kamen: „Hä,  
21 wie sollst'e das machen? Du hast 28 Schüler, wann sollst du beobachten? Du hast  
22 so viel im Kopf, die haben so viele Fragen!“ Dann hab' ich erst gedacht: „Das geht  
23 nicht.“, zum zweiten hab' ich gedacht: „Das interessiert auch hier keinen, X. Klasse  
24 [MS], von was redest du?“ Und dann sind aber hm (--) mehrere Dinge passiert,  
25 schöne Sachen, die ich mit den Kindern beobachtet hab', wo ich auch Fehler  
26 gemacht hab', weil ich das Kind offen gefragt hab: „Wie kommst du da drauf?“, und  
27 das Kind gemeint hat: „Ich hab' was falsch.“, und hat zugemacht.

28 I: [Hm=hm]

29 HG: Und da hab' ich gedacht: „Hey, das darfst du überhaupt nicht wieder machen.“ (-  
30 -) Und daraufhin hab' ich zuhause überlegt: „Wie kannst du die Kinder ins Boot  
31 bekommen, ohne dass sie das Gefühl haben: „Ich hab' was falsch gemacht.“, wenn  
32 sie mir sagen sollen, wie sie denken? Und da hab' ich in der Klasse (--) eins dann äh  
33 (--) das Fach X-Interview [MS] (-) entworfen. Und da hab' ich nicht mehr gesagt äh (-  
34 ): „Was, wie hast du das gemacht?“, sondern ich hab' dann zuhause, wo ich gedacht  
35 hab': „Ey das möchtest 'e hinterfragen und das möchtest 'e hinterfragen“, da hab' ich  
36 dann zu den Kindern gesagt: „Kinder, zuhause denk' ich manchmal über euch nach,  
37 und dann denk' ich, was habt ihr gedacht, und dann möcht' ich das gern wissen (--),  
38 und dann möchte ich das jetzt in so einem Fach X-Interview [MS] machen. Und wer  
39 würde denn gerne zum Fach X-Interview [MS] kommen?“ Na, da wollen sie dann alle  
40 kommen.

41 I: [lacht]

42 HG: Und dann hab' ich mir dann so 'n paar Kinder raus geguckt, und unter anderem  
43 auch das Kind, was ich so in die Bredouille gebracht hab' mit meiner (--) Befragung.  
44 Und das kam dann auch, und da war das eine ganz andere Situation. Weil sie mir ja  
45 jetzt was erzählen wollten. Und dann hab' ich ihm die Aufgabe nochmal hingelegt  
46 und hab' gesagt: „Wie bist du hier auf das Ergebnis gekommen? Oder: „Wie hast du  
47 X [MS] gemacht?“, in der X. Klassen [MS]. Na. Und solche Sachen.

48 I: [Hm=hm]

49 HG: Und das war für mich spannend und für die Kinder auch, und sie haben dann  
50 auch immer gesagt: „Wann ist denn wieder Fach X-Interview [MS]?“

51 I: [Hm=hm]

52 HG: Ja (--), das war in der X. Klasse [MS] entstanden. (--) In der Y. Klasse [MS] (--)  
53 hab' ich sehr viel Thema X [MS] in Fach X [MS] – ich hab' nur Fach X [MS] durch  
54 (...), und Fach Y [MS], in der Klasse.

55 I: [Hm=hm]

56 HG: Und da hab' ich eben mehr so dieses Thema X [MS], und da hab' ich so 'n  
57 kleinen Wecker, und das ist auch in dem Buch so, das sind Wecker-Aufgaben, und  
58 ich hab' einen, der auch klingelt, mit so zwei Glocken (--), und wenn ich den raus  
59 hole und lass' den klingeln, dann wissen die alle schon: „Aha, jetzt sollen wir genau  
60 hin gucken. Jetzt ist was zum (...):“

61 I: [Hm=hm]

62 HG: Und wo ich das das erste Mal gemacht hab', hab' ich 'ne Aufgabe dran  
63 geschrieben und ich hab' auch so mir die angeguckt und hab' so gedacht: „O.k., da  
64 gibt's mehrere Lösungen (--).“ Und wie's dann so passiert, ich nehm' den ersten dran  
65 und der sagt mir die Lösung, die ich haben wollte. Und ich war so gut wie zufrieden.  
66 «lacht» Und dann meldete sich einer wie verrückt, und da ich aber so viel in der  
67 Stunde drinne hatte, hab' ich gedacht: „Das war's jetzt, das reicht eigentlich.“ ,und  
68 wollte weitermachen. Und zum Glück hatte ich 'ne Horterzieherin mit drinne, die  
69 macht so Rhythmisierung also im Unterricht mit. Und die sagte immer von hinten:  
70 „Nimm' die dran!“, also die zeigte immer: „Nun mach', nimm' sie!“

71 I: [Hm=hm]

72 HG: Und da hab' ich – ich hatte schon erklärt, es kann nicht immer jeder dran  
73 kommen – und dann hab' ich sie dran genommen, und da hat die mir 'ne Lösung  
74 gesagt, die ich überhaupt nicht gesehen hab'.

75 I: [Hm=hm]

76 HG: In keiner Weise. Und da hab' ich gesagt: „Schreib' sie an.“ Auf einmal meldete  
77 sich wieder einer. Ich sag': „Schreib' an, schreib' an.“ Auf einmal hatten wir  
78 Lösungen, die ich nicht hatte. Und da war ich so begeistert, da hab' ich zu den  
79 Kindern gesagt: „Kinder, jetzt habt ihr mir was gelernt!“

80 I: [Hm=hm!]

81 HG: Ich hatte die und die Lösung auch, aber die ihr gesehen habt, die hab' ich nicht  
82 gesehen.“ Und da war der Auftakt eigentlich gegeben mit dieser Wecker-Aufgabe,  
83 dass die immer sich freuen, wenn so was kommt (--). Und äh, jetzt haben wir in der  
84 X. Klasse Thema X [MS] gelernt. Und da hab' ich gedacht: „Jetzt probierst'e das mal  
85 mit 'ner ganz simplen (...)Aufgabe“, ich glaub', (...) hab' ich genommen. Hab' ich in  
86 die Mitte der Tafel geschrieben, und dann hab' ich gesagt: „Kinder, ich würd' gern  
87 mal wissen, wie ihr im Kopf diese Aufgabe löst? Also was passiert im Kopf? Und das  
88 sollt ihr anschreiben, und dahinter schreibt ihr euren Namen.“

89 I: [Hm=hm]

90 HG: Und da hatte ich mit meiner Lösung – ich hab’ dann zuletzt auch noch eine  
91 angeschrieben – hatte ich **zehn** verschiedene Varianten, (wie man die Aufgabe lösen  
92 kann)!

93 I: [Hm=hm! <<erstaunt>>]

94 HG: Und da hab’ ich mitten in der Stunde gesagt: „So, alle Kinder, die jetzt hier vorne  
95 waren, an die Tafel hocken, ich hol’ jetzt ’n Fotoapparat, das fotografier’ ich jetzt. Das  
96 ist so spannend mit euch.“ Und dadurch fordern die mich jetzt auch, immer weiter,  
97 immer weiter. Und da hab’ ich als nächstes gedacht: O.k., du musst gerade die  
98 fördern, die das auch (–) denen das Spaß macht.“ Und dann mach’ ich jetzt so (–)  
99 ’ne (Aufgaben-)Ecke hab’ ich angefangen in der Klasse X [MS] (–), wo ich jede  
100 Woche äh, (–) ’ne X-Aufgabe [MS] am Montag hin hänge, bis Mittwoch haben sie die  
101 Entscheidung, ob sie sie wollen, dürfen sich selber eintragen. Dann kopier’ ich das,  
102 und ich hab’ ’n Brief an die Eltern geschrieben, dass ich bitte, dass sie **nicht** helfen  
103 sollen.

104 I: [Hm=hm]

105 HG: Außer mal ’nen kleinen Tipp, dass sie ’n Mut nicht verlieren (–). Aber sie sollen  
106 nicht helfen, weil der Aha-Effekt, dieses: „Ha, toll, ich hab’s geschafft alleine!“, der  
107 kommt dann nicht. Und das ist ’ne ganz freiwillige Geschichte, und das wird immer  
108 mehr. (–)

109 I: [Hm=hm]

110 HG: Ja, und dann hab’ ich noch so ’n paar mehr Sachen (–) mir entwickelt, wo ich (–)  
111 weil ich immer so (–) ich mein’, ich hab’ jetzt 30 Kinder in ’ner Klasse, und die alle zu  
112 beschäftigen ist nicht so ganz einfach (–). Und da hab’ ich zum Beispiel auch  
113 Streifenaufgaben. Wenn ich jetzt ’n Wochenplan mache oder Tagesplan, egal, und  
114 meine Schnellen so schnell sind, dann ist es für die auch doof, wenn die dann immer  
115 was machen müssen, noch mehr und noch mehr. Und da hab’ ich (–) dann dürfen  
116 die sich ’n buntes Blatt nehmen und dann schneide ich so kleine Streifen, die  
117 manchmal schwierig, manchmal nicht schwierig sind. Und diese kleinen Streifen  
118 nennen sich „Streifenaufgaben“, dürfen sie dann auf das bunte Blatt kleben. Und  
119 wenn das bunte Blatt voll ist, dann ähm, (–) kriegen sie immer so ’n besonderen  
120 Stempel.

121 I: [Hm=hm]

122 HG: Und das ist eben nun (–) wieder so was. Also ich versuche auf ganz vielen  
123 Wegen, die Kinder (–) im Spaß Fach X [MS] zu machen.

124 I: [Hm=hm]

125 HG: Ja, und dann hab’ ich (–) über über die Kinder selber – also das war aus meiner  
126 Vorzeit in meiner anderen Schule. Da hatte ich ’ne gemischte Klasse, ’ne X.-Y. [MS].  
127 Und die haben auch immer so unterschiedlich gearbeitet, und da wusste ich immer  
128 nicht mehr, wie ich mit der Korrektur umgehe, und da hab’ ich Punkte gegeben. Und  
129 dann waren die Punkte da, und dann haben die Kinder gesagt: „Und jetzt?“ Und da



130 hab' ich gedacht: „Hm, was machs'e jetzt?“ Und dann hab' ich gesagt: „Gut, zehn  
131 kleine Punkte gibt einen großen Punkt.“ Da hab' ich die großen Punkte sichtbar an  
132 der Tafel (--) also an der Wandseite gehabt.

133 I: [Hm=hm]

134 HG: Dann haben sie mich gefragt: „Und jetzt?“ Dann hab' ich gesagt: „Hm, bei zehn  
135 großen Punkten (--).“ Dann haben die Kinder dann gesagt: „Frau [Hagen], das ist wie  
136 so 'n Level im (--) im Spiel. Erstes Level zehn kleine Punkte, zweites Level zehn  
137 große Punkte, und jetzt muss es beim dritten Level was geben.“ Und dann hab' ich  
138 gesagt: „Okay, so machen wir's und da gibt's so 'n kleines ähm (--) Spiel, kleines  
139 Fach X-Spiel [MS].“

140 I: [Hm=hm]

141 HG: Und das haben die Kinder eigentlich selber entwickelt. Und (--) und das hab' ich  
142 übernommen (--) jetzt hier auch in diese Schule (--) und ich muss feststellen, dass  
143 das was ganz Tolles ist, weil das wie 'n Sparbuch händel' ich das.

144 I: [Hm=hm]

145 HG: Ich mach's jetzt ein bisschen anders, das ist: Die Kinder (--) sammeln Punkte, und  
146 wenn ich zum Beispiel im Wochenplan, da steht das mit drinne, wenn ich Aufgaben  
147 hab', die für die Arbeit nötig sind, also wo ich möchte, dass sie es üben, da gibt's  
148 viele Punkte. Und es gibt Aufgaben, wo's keine Punkte gibt.

149 I: [Hm=hm]

150 HG: Also ganz unterschiedlich. Und es ist aber immer positiv, also ich zieh' nix ab.

151 I: [Ja]

152 HG: Und dadurch sammelt jeder unterschiedlich. Und das ist wirklich wie 'n  
153 Sparbuch, da hab' ich so 'n – kann ich nach'er mal zeigen – so 'ne Geschichte  
154 «haut drauf», wo ich dann so Bilder einklebe. Und da haben manche jetzt schon  
155 die erste Seite voll, da müssen sie sehr viel dafür tun.

156 I: [Hm=hm]

157 HG: Und die Eltern sind angebunden. Und jetzt haben manche schon die zweite  
158 Seite.

159 I: [Hm=hm]

160 HG: Also, das sind so ganz viele Schienen, die man so im (--) im Laufe seiner  
161 Tätigkeit entwickelt.

162 I: [Ja]

163 HG: Und die Schiene, hab' ich beobachtet, ist 'ne ganz hohe Motivationsschiene.  
164 Auch für Kinder, die nicht gut sind, weil die ja auch Punkte kriegen. (--) Nicht so ganz  
165 viele, aber sie haben welche.

166 I: [Hm=hm]

167 HG: Und irgendwann sind sie auch. Sie wissen, irgendwann erreiche ich auch das  
168 Ziel. Bei mir geht's nicht so schnell, aber ich schaff's auch.

169 I: [Hm=hm]

170 HG: Und das macht sich gut.

171 I: Hm=hm. Okay. Ähm, (--) was ich jetzt gern noch 'n bisschen noch genauer  
172 verstehen würde ist, wo für dich der Zusammenhang oder (--) oder die Wirkung von  
173 den (--) von dieser Trainingssequenz ist mit dem was du jetzt beschrieben hast, mit  
174 diesen (--) mit den vielen kleinen (--) kleinen Methoden.

175 HG: [Hm=hm]

176 I: Also (--) im Fragebogen hast du ja auch gesagt, dass du auch 'n bewussteren  
177 Hintergrund (--) also dass du jetzt auch mit einem bewussteren Hintergrund fragst.

178 HG: [Hm=hm] Ich hab' als Lehrer (--) schon immer, also ich bin immer Suchender,  
179 immer schon. Und seit EULE (--) gehe ich aber tiefer. Also, ich denk' mal, früher war  
180 ich eher zufrieden damit, was anzugucken, es war richtig, o.k. Und jetzt hab' ich,  
181 auch durch die Trainerarbeit, dass ich nach der Trainingsaufgabe gefragt wurde:  
182 „Hast du den Schüler gefragt?“, und ich drüber nachgedacht hab: „Nö, den Schüler  
183 hast'e nicht gefragt. Du weißt eigentlich gar nicht, warum der da drauf gekommen  
184 ist.“

185 I: [Hm=hm]

186 HG: Und das ist das Spannende auch für mich (--), dass ich das jetzt hinterfrage.  
187 Und staune, dass ich anders drauf schaue (--). Manche Arbeitsblätter sind so blöd,  
188 die kann man gar nicht richtig lösen

189 I: Hm=hm <<lacht>>

190 HG: und der Lehrer macht 'n „f“ hin, und wenn der Schüler bloß sagt, wie er dazu  
191 denkt, dann ist das irgendwo interessant. Und ich guck' auch anders auf meine  
192 Vorbereitung. Also wie bereite ich mich vor, um eigentlich dieses Denken anders (--)  
193 beim Kind zu entwickeln.

194 I: Hm=hm

195 HG: Das ist äh (--) aber durch E.U.LE. bestärkt (--) worden. Also auf'm Weg war ich,  
196 denk' ich,

197 I: Ja

198 HG: aber (--) dieses Hinterfragen hab' ich erst bei E.U.LE. gelernt. Da war die  
199 Trainerin X [MS] damals, die hat dann gesagt (--) hat dann mich befragt, und dann  
200 hab' ich gesagt: „Ey, das musst'e machen, du musst den Schüler fragen.“ Und das  
201 war eben dann das Fach X-Interview [MS], wo ich dann (--). Daraufhin bin ich äh (--)  
202 dummerweise zu der hin und hab' gefragt: „Warum hast'e das so gemacht?“, und sie  
203 dachte, sie hat was falsch gemacht.

204 I: Ui <<bedauernd>>.

205 HG: Ja(--). Und da hab' ich gedacht: „So kannst du das nie wieder machen.“  
206 <<lacht>> Und dann hab' ich das mit dem(-- ) Fach X-Interview [MS]. Und(-- ) das ist  
207 jetzt wirklich, ich hinterfrag' die Kinder. Und ich hinterfrag' auch mich, wenn auch äh  
208 'ne Sache von mir nicht richtig war, dann sag' ich das auch den Kindern. Dann sag'  
209 ich: „Ich hab' euch irgendwo(-- ) da nicht richtig(-- ) das war nicht richtig, die  
210 Geschichte.“

211 I: [Hm=hm]

212 HG: Und(-- ), ja, ich denke, das ist E.U.LE., dass ich(-- ) über mich nachdenke, über  
213 mein Lernen(-- ), jeder hat sein anderes Lernen. Und(-- ) und auch sehr viel mehr  
214 daran interessiert bin, wie denkt das Kind. Und mir auch Zeit nehme dafür.

215 I: [Hm=hm]

216 HG: Und EULE ist für mich auch ähm(-- ), dass ich Zeit hab' erst mal, darüber  
217 nachzudenken. Als Lehrer bist du in so einem Dauerstress, dass du manchmal gar  
218 keine(-- ) Zeit hast. Und dieses Sich den ganzen Tag damit beschäftigen dürfen,  
219 Andere Menschen um sich haben, die im(-- ) auch in der Schulart X [MS] arbeiten, in  
220 (-- ) in der Schulart Y [MS] oder hier(-- ) in der Schulart Z [MS], das ist für mich total  
221 spannend. Wie denken andere, was haben die für Probleme, wie gehen die damit  
222 um? Also, das ist(-- ) 'ne ganz tolle Geschichte

223 I: [Hm=hm]

224 HG: und ich würde es jedem Lehrer gönnen.

225 I: [<<lacht>>]

226 HG: Nur jeder Lehrer ist ja auch nicht bereit dafür. Und das ist auch so schön, dass  
227 das alles Leute sind, die das wollen. Das ist toll! Also das ist eine ganz tolle Gruppe  
228 und ich fühl' mich gut aufgehoben und man hat mit so vielen Menschen ähm(-- ).  
229 Auch dass man sie hinterfragen darf.

230 I: [Hm=hm]

231 HG: Das man wirklich ehrlich sagen kann: „Du, ich hab' das und das Problem, was  
232 mach' ich denn jetzt?“ Und das ist wirklich(-- ) also EULE ist die beste Fortbildung,  
233 die ich bis jetzt gemacht hab'. Hm=hm.

234 I: Hm=hm, schön!

235 HG: Muss ich sagen. Und ich war sehr in Frage, ob ich das will. Ich wollte sogar mal  
236 abspringen <<lacht>>.

237 I: [Hm=hm!]

238 HG: Ganz am Anfang war das. Da hab' ich gedacht (-): „Häh, was wird das jetzt  
239 hier?“ Weil(-- ) weil das ja nicht(-- ) äh, weil das ja so(-- ) erst mal so langsam los  
240 ging, wo du gar nicht wusstest, äh, was ist 'n das jetzt hier. Du kannst das ja gar nicht  
241 greifen.

242 I: [Hm=hm]

243 HG: Und (--) ja, dann hatte ich mal so 'ne Phase, wo ich auch (--) nicht gleich klar  
244 kam, und dann (--), das ist das Schlimme auch, wenn Menschen meinen (--), gerade  
245 als Lehrer, du fühlst dich blamiert. Du (--) du packst das jetzt nicht. Du kennst die alle  
246 nicht, und jetzt packst du das nicht, und (--) und was wollen die hören. Und äh (--) wo  
247 gibst du dich jetzt hin. Und (--) da hab' ich auch gelernt, dass das nicht schlimm ist.

248 I: [Hm=hm]

249 HG: Aber das ist eben auch so 'ne Geschichte, gerade bei Lehrern, sag' ich immer.  
250 Die sind so im Brennpunkt von von allen möglichen Menschen, dass du da vorsichtig  
251 wirst vielleicht. Ich mein', ich bin jetzt über X Jahre [MS] (--) in dem Job, eigentlich bin  
252 ich (--) stark, hatte ich das Gefühl. Aber dort hatte ich auf einmal das Gefühl (-):  
253 „Was machst du hier?“

254 I: [Hm=hm]

255 HG: Auch mit der Biografie: „Sagst du's, sagst du's nicht?“ Ich (--) hab' da sehr mit  
256 mir gerungen. „Kriegst du das überhaupt raus?“ Weil ja (--) der Hintergrund, den du  
257 selber hast, der ist manchmal auch nicht schön.

258 I: [Hm=hm ja.]

259 HG: Das waren so Phasen, wo ich (--) wo ich nicht so richtig damit umgehen konnte.  
260 Aber im Nachhinein muss ich sagen, hat's mich auch aufgewühlt einerseits, und hat  
261 mir (--) ja, ich musste mich mit mir selber beschäftigen. Und (--) man (--) man hakt  
262 auch was ab und sagt, okay, das ist so, und das ist jetzt eben nicht schlimm.

263 I: [Hm=hm]

264 HG: Damit lebst du. Und es war auch gut in dem äh Biografiespiel hab' ich das am  
265 Ende auch gesagt, dass ich (--) Frieden geschlossen hab' mit meiner Kindheit und  
266 mit dem Ganzen, was da passiert ist. Und ich denke, das ist auch wichtig, wenn man  
267 (--) das mal sagen **darf**.

268 I: [Hm=hm, ja.]

269 HG: Ich hab' mich überhaupt gewundert über über was manche (--) was manche so  
270 von ihrer Geburt sagen konnten. Hab' ich gesagt: „Ups, kann ich gar nix sagen.“ (--)  
271 Soll ich mal kurz gucken, ob er noch hier ist. <<öffnet eine Tür>>

272 I: Ja, mach' das mal.

273 ((...)) Unterhaltung mit einer dritten Person

274 I: Okay. Du hast ja jetzt schon 'n bisschen angefangen, über (--) das Größere zu  
275 sprechen, und ich wollte dich auch dazu noch genauer fragen. Ob's noch andere  
276 wichtige Dinge gibt, die du (--). Also wir waren ja jetzt bei der Trainingsaufgabe ne.

277 HG: [Hm=hm]

278 I: Aber ob's noch andere wichtige Dinge – also für dich wichtige Dinge – gibt, die du  
279 bei EULE gelernt hast oder mitgenommen hast für dich. So jetzt in den gesamten  
280 zwei Jahren.

281 HG: Hm=hm. Naja, die ganzen Methoden, die wir gelernt haben. Dreischritt (--).  
282 Dieses ähm Eingebundenheit von(--) von Kindern. Diese(--) also ich geh' jetzt  
283 immer auch auf die Kinder dann, gell.

284 I: Ja.

285 HG: Dass das Kind äh, die Kompetenz haben muss, es zu können, wenn du was  
286 möchtest, dass es in die Gruppe eingebunden ist. Also solche Sachen, da bin ich  
287 froh, dass man das auch mal von der wissenschaftlichen Seite mal so(--) kennen  
288 lernt.

289 I: [Hm=hm]

290 HG: Und ausprobiert. Und es ist erstaunlich, was bei manchen Sachen so(--) raus  
291 kommt, wenn du das selber dann mal(--) wirklich machst.

292 I: Ja.

293 HG: Und am Anfang, muss ich ehrlich sagen, hab' ich mit den Methoden(--)'n  
294 Problem gehabt, weil ich das nicht so(--) ich hab' nur gedacht: „Na ja gut, das  
295 machst'e. Oder(--) aber: „Wieso musst'e das jetzt so machen?“

296 I: Ja.

297 HG: Aber wenn man's eben macht, äh wie dass man sich da mal wirklich hinsetzt  
298 und mal 'n Thema nimmt und mal drum 'rum arbeitet, dann ist es schon anders. Und  
299 in meiner Arbeit als X [MS] (--) denke ich, ist es nicht nur für die Kinder wichtig, was  
300 ich da gelernt hab', sondern auch für die X [MS].

301 I: [Hm=hm]

302 HG: Denn gerade(--) die Eingebundenheit. Wenn sich (...) einer nicht eingebunden  
303 fühlt(--) ist das (...) auch nicht gut. Und ich denke, dass ich das(--) dass ich da auch  
304 schon auf'm Weg war, also immer schon versucht hab', die Stärken von den Leuten  
305 eigentlich auch (...) (--) zu fördern und auch anzuerkennen, was sie machen. Und da  
306 kriegt man dann wieder Bestätigung, wenn man die Methoden hier gehört hat, die bei  
307 EULE.

308 I: [Hm=hm]

309 HG: Dass du sagst, ja, darauf hab' ich auch schon geachtet, und(--) die Wichtigkeit  
310 wird jetzt hier nochmal untermauert.

311 I: Hm=hm

312 HG: Manchmal komm' ich(--) nicht so richtig mit, wenn(--) wenn jetzt die Worte so  
313 daher fliegen. Also wenn man so arbeitet an so 'nem Beispiel, Dreischritt, dann  
314 macht man das mit. Wenn man aber jetzt so da sitzt und sagt, Metakognition, dann  
315 sag' ich mir: „Na, was war das gleich?“ <<lacht>>

316 I: Ja.

317 HG: Und(--) wenn ich dann aber mitarbeite, dann ist es wieder anders. Und(--) was  
318 mein Problem eigentlich ist, das war schon von Anfang an. E.U.LE.(--) ich wusste,

319 das erste Jahr beschäftige ich mich mit mir. Das hat mir auch (--) war gut und  
320 wichtig.

321 I: [Hm=hm]

322 HG: Das zweite Jahr hast du mehr das Ganze schon rein gebracht, in die Kinder, und  
323 ich als X [MS]. Und im dritten Jahr kommt dazu das Praxisjahr, wo du dir sagst: „Ja  
324 hm, und nun?“ Und (--) da ist so mein Problem, ich möchte es gerne (--), weiß aber  
325 nicht, wie. Also, der Prophet im eigenen Land zählt nicht. Also hier in der Schule  
326 würde das, wenn ich das mache, nicht so ankommen. Wenn ein anderer das macht,  
327 würde das ankommen.

328 I: [Hm=hm]

329 HG: Also, die sind schon offen, aber (--) ich glaube, wenn ich's machen würde, würde  
330 das so'ne: „Nu hat 'se wieder wa' 'ne tolle Idee, E.U.LE.“ <<lacht>>

331 I: <<lacht>>

332 HG: Und daher hab' ich überlegt – und ich denke, das war 'n guter Gedanke – da die  
333 X [MS] so alleine sind und ich glaube, bei E.U.LE. auch noch nicht (...) waren, ich  
334 weiß es nicht. Dass ich für die X [MS] mich stark mache.

335 I: Hm=hm.

336 HG: Da das 'ne Gruppe ist, die so dazwischen hängt, um die sich eigentlich niemand  
337 (--) derer sich niemand annimmt. Und in meinem (--) in der X-Gruppe [MS] bin ich  
338 auch schon gefragt worden nach Ö- E.U.LE. Und da hat die eine Kollegin auch  
339 schon gesagt: „Oh, würdest du auch mal bei uns was machen, auch mit dem  
340 Kollegium?“ Und da hab' ich so gedacht, das wäre eigentlich so 'ne Aufgabe, die  
341 auch die Trainerin Y [MS] – wir zwei als Tandem haben wir gesagt, (...) – dass wir  
342 uns stark machen erst mal auch für die X [MS]. 'Ne Gruppe, 'ne freiwillige, bilden, mit  
343 denen wir arbeiten. Und wenn die dann (--) das wünschen, dass wir in dem Team  
344 dann dort was machen, würden wir das auch tun.

345 I: [Hm=hm]

346 HG: (...).

347 I: Ja <<lacht>>

348 HG: Hm (--). Aber ich könnte jetzt nicht herkommen und sagen: „So, wir machen ma'  
349 'ne E.U.LE.-Gruppe auf. Also das (--) wird, da sind die eigen, sag' ich mal.

350 I: Ja

351 HG: Aber das ist vielleicht der Mensch auch. (--) Aber außen würde ich es gerne tun.  
352 Weil ich immer denke, man hat schon viele Erfahrungen gemacht, jetzt hat man's  
353 verstärkt mit E.U.LE., und es wäre schade, wenn man's nicht weitergibt.

354 I: Hm=hm.

355 HG: Ja. Und dann kommt dazu, dass ich (...) – und gerade in der Schulart X [MS] –  
356 so eingebunden bin, dass ich auch manchmal mich frage: „Reicht die Zeit?“ Das ist

357 auch so 'ne Frage, die ich hab'.

358 I: Ja

359 HG: Ja «seufzend». Egal, ich meine, brennen tu ich für das Ganze. Ich würde es  
360 auch gern machen. Ich muss sicher 'n Einstieg erst mal finden. Und dann denk' ich,  
361 wenn man den Einstieg hat, dann (--) und auch die Leute hat, die das wollen.

362 I: [Hm=hm]

363 HG: Dann fällt einem das auch leichter. Dann würden wir das bestimmt auch mit  
364 Freude machen. Also (--) mit Freude sowieso, aber dass auch was zurück kommt.

365 I: Ja

366 HG: Dass man auch merkt, den Leuten nützt es. Und es ist nicht sinnlose Zeit. (--) Ja  
367 (--) gut.

368 I: Okay (--). Ich bin schon am Ende mit meinen Fragen.

369 HG: Du bist schon am Ende? Im Ernst? Mehr hast du nicht?

370 I: Ja, nee, Fragen hab' ich nicht mehr an dich. Aber du kannst gerne selbst noch  
371 Fragen stellen, oder auch was sagen, wenn du jetzt noch gerne was loswerden  
372 möchtest.

373 HG: Ja, was loswerden. (3) Also ich (--) ich hab' in meinem Tagebuch - Ich hab ja  
374 schon zwei- sehr viel geschrieben. Und wenn ich das (--) ich les' das auch ab und an  
375 mal.

376 I: [Hm=hm]

377 HG: Ist sehr spannend! «lacht» Weil ich auch immer ein Fazit für mich  
378 geschrieben hab'. Ich hab' immer aus dem Tag dann mich abends dann so  
379 hingesetzt und hab' 'n Fazit geschrieben. Und das ist auch spannend, was man da  
380 selber dann so im Nachhinein nochmal liest.

381 I: Ja.

382 HG: Wie der Tag gewirkt hat. Und da hab' ich ganz oft (--) danke rein geschrieben.  
383 Ich hab' mich beim Trainer X [MS] bedankt oder bei der Trainerin Y [MS] oder egal,  
384 bei den Trainern. Weil ich auch staune, wie die uns da hinführen.

385 I: [Hm=hm]

386 HG: Das ist 'ne tolle Truppe. Muss ich wirklich sagen. Und es (--) ist immer wieder  
387 erstaunlich, wie der Tag so (--) doch schnell rum geht und doch langsam. Also da ist  
388 nie das Gefühl, dass du getrieben bist, machst ganz viel, und staunst dann: „Ups,  
389 Zeit ist rum, gehst wieder nach Hause!“ «lacht»

390 I: «lacht»

391 HG: Also ich bedauere das, dass im dritten Jahr nur so wenige Zusammenkünfte  
392 sind. Bedauere ich sehr. Das ist schade.

393 I: Sind glaub ich vier, oder? Vier?

394 HG: Ja, ja. Es ist auch schade, dass (--) dass nicht ähm (--) weiter begleitet wird. Ja  
395 gut, in den regionalen Gruppen wird's ja begleitet, da geht's ja weiter, gell.

396 I: Bist du da, oder?

397 HG: Bei der (--) Trainerin Y [MS] bin ich, na. Und äh wir haben ja auch schon mal im  
398 (--) 'na Bildung, nee Quatsch - was war das? Regionalga regionale Fortbildung (--), in  
399 X [MS] haben wir schon mal was gemacht zusammen.

400 I: [Hm=hm]

401 HG: Da hatten wir nur vier Leute. <<lacht bedauernd>> Aber es war trotzdem  
402 interessant. War spannend. Die vier wollten ja auch.

403 I: Ja.

404 HG: Dann ist das immer was anderes.

405 I: Ja auf jeden Fall ja. Dann sind kleine Gruppen auch toll, da kann man auch (--)  
406 wird dann intensiv.

407 HG: Ja! Ja, es ist ein spannendes Feld. Und ich finde auch, hier, der Doktor Fauser,  
408 die letzte Sache, die er da (--) den Vortag (--). Äh ich hab' ja selber Enkelchen. Und  
409 dann denke ich immer: „Ey klar! So 'ne, so 'ne einfache Sache, 'n Kind mit dem  
410 Tragen, ne. Also es ist eigentlich, ich beobachte auch meine Enkel anders.

411 I: [Hm=hm]

412 HG: Und ich bin auch mehr dort Zuhörer und auch Beobachter. Und (--) ich glaube,  
413 bei meinen eigenen Kindern hab' ich zu viel (--) gemeint, ich muss (--) ja (--) ich bin  
414 Lehrer, meine Kinder müssen gut laufen. War bestimmt manchmal auch für meine  
415 Kinder nicht so einfach.

416 I: Hm=hm <<schmunzelt>>

417 HG: Ja, denke ich jetzt im Nachhinein, würde ich jetzt auch anders machen. Obwohl  
418 meine Kinder, sag' ich immer, meine, meine besten Erzieher sind.

419 I: <<lacht>>

420 HG: Doch. Die haben mir ganz viel (--) viel die Augen geöffnet auch für das Leben.

421 I: Hm=hm.

422 HG: Weil auch nicht alles so glatt ging.

423 I: Ja.

424 HG: Ja, das ist spannend. Es ist ehrlich spannend. Das Leben ist spannend! <<lacht>>

425 I: Gut, dann bedanke ich mich bei dir.

426 HG: Bitte bitte.

427 I: Mach das hier mal aus.



### E.1.3 Frau Quinke

1 **Fragebogen Frau Quinke**

2 **A1 Welche Gefühle hast du in der Situation gespürt?**

3 Ich habe nach dem Stellen einer Aufgabe (nach der Mittagspause), die wir bearbeiten  
4 sollten, mich das 1. Mal in dieser Runde richtig schlecht, überfordert, blamiert,  
5 bloßgestellt, „ertappt“, unwohl gefühlt.

6 Ich dachte, „das schaffe ich nie“!

7 **A2 Erzähle nun von der Situation, in der du negative Gefühle in dir gespürt**  
8 **hast, so dass sie für einen Außenstehenden verständlich wird.**

9 Es muss im August 2009 – also im 1. Ausbildungsjahr gewesen sein.

10 Ich war in einer Gruppe gelandet, in der eine Matheaufgabe ausgerechnet werden  
11 sollte (bestimmt hatten alle anderen die gleiche Aufgabe!?): eine Textaufgabe, für  
12 jemanden wie mich, der das Fach Mathe „gehasst“ hat, sich überhaupt nicht dafür  
13 interessiert hat und meistens die Noten 3, 4 und 5 bekommen hat – ein Unding!

14 Nicht mal mein „sicheres Auftreten bei größter Unwissenheit“ hat geholfen, ich war  
15 nur genervt und ... . (siehe 2.)

16 **B1 Welche Gedanken haben dich in der Situation beschäftigt?**

17 1. Ich blamiere mich!

18 2. Wie kann ich „schlau“ tun, damit mein Unvermögen nicht sofort deutlich wird.

19 **B2 Ist in der Situation etwas angesprochen worden, was dir wichtig war? Wenn**  
20 **ja, was?**

21 Wichtig war für mich, zu erkennen, dass die anderen Gruppenmitglieder (...) zwar  
22 nicht ganz so genervt und konsterniert waren wie ich, dass sie aber auch ihre  
23 Probleme hatten und die Aufgabe nicht soo gut fanden.

24 **B3 Was denkst du, was deine Gefühle ausgelöst hat?**

25 Mein eigenes mathematisches Unvermögen und die Tatsache nichts dazugelernt zu  
26 haben – zumindest nicht im mathem. Bereich.

27 **B4 Stelle dir nun vor, deine Gefühle wären dafür da, Signale an dich zu senden.**  
28 **Was hat dieses Signal dir mitgeteilt?**

29 Im Umkehrschluss – kurioserweise nicht! – dass ich mich von nun an mehr mit  
30 mathematischen Textaufgaben beschäftigen sollte, sondern vielmehr, dass es im  
31 „Notfall“ immer eine Lösung gibt für Probleme, die (vielleicht) manchmal gar keine  
32 sind!

33 **B5 Mit welchen Gedanken bist du aus der Situation gegangen und was ist mit**  
34 **ihnen im Lauf der Zeit passiert?**

35 Ein bisschen beschämt war ich schon und ich denke immer mal wieder im negativen  
36 Sinn an die Situation zurück, aber sie „verflüchtigen“ sich schon nach und nach.

37 **B6 Hatte diese Situation Auswirkungen auf dein Lehrerhandeln? Wenn ja,**  
38 **inwiefern?**

39 Ja, unbedingt!

40 Ich kann im Perspektivwechsel viel besser das Verhalten von Schülern einschätzen,  
41 denen es mit bestimmten Aufgabenstellungen genauso geht wie mir. Und:

42 ich denke darüber nach, Aufgaben mitunter gleich so zu stellen (o. von Schülern  
43 stellen zu lassen), dass diese Gefühle gar nicht erst aufkommen.

44 **C1 Was möchtest du noch sagen?**

45 Es ist ein gutes Zeichen, dass ich beim Beantworten der Fragen zu den  
46 „NEGATIVEN GEFÜHLEN“ gemerkt habe, dass diese von mir geschilderte Situation  
47 (mit ganz wenigen, unbedeutenden anderen) die EINZIGE, SO RICHTIG NEGATIVE  
48 (ERFAHRUNG) ÜBUNG für mich war.

## 1 Interview Frau Quinke

2 I: O.k. Ja, wir haben schon über unseren Urlaub gesprochen, darüber, dass  
3 Sommerferien sind. Ähm und das bedeutet auch, dass zwei Jahre deiner  
4 Schulpartner-Ausbildung schon vorbei sind, und ich würd' gern auf diese zwei Jahre  
5 mit dir zusammen zurück gucken.

6 QK: [Ja, hm=hm]

7 I: Ähm und zwar dabei so vorgehen, dass ich gern erst auf ein Detail nochmal  
8 gucken würde,

9 QK: [Hm=hm]

10 I: Ähm und dann aber auch nochmal auf die gesamten zwei Jahre und das Lernen  
11 da. Ähm (--) du hast in dem vorletzten Fragebogen, den du für mich ausgefüllt hast,  
12 da hast du eine Trainingssituation beschrieben, 'ne ganz bestimmte, das war die (--)  
13 in der ihr eine Matheaufgabe gelöst habt. Erinnerst du dich jetzt wieder an die  
14 Situation?

15 QK: Ja! Ja! Das ist das Stichwort "Mathe"! <<schmunzelnd>>

16 I: <<lacht>> genau.

17 I: Und du hast geschrieben, dass diese Situation insofern Auswirkungen auf dein (--)  
18 auf deine Arbeit im Unterricht hatte, als dass du gesagt hast, äh dass du im  
19 Perspektivwechsel besser Schüler einschätzen konntest, deren Verhalten, die mit  
20 bestimmten Aufgabenstellungen einfach (--) Probleme haben.

21 QK: [Hm=hm, hm=hm.]

22 I: Und ich würde gerne ähm nochmal noch 'n bisschen genauer verstehen, was das

23 jetzt für dich in deinem Unterricht bedeutet.

24 QK: Hm=hm. Naja, man hat das ja im Prinzip äh, hat man das ja geahnt, dass äh  
25 bestimmte Misserfolge, die man als Lehrer hat, also Misserfolge in dem Sinne, dass  
26 irgendwas nicht so funktioniert, wie man's halt gerne haben möchte. So wie man  
27 denkt: "Jetzt muss das so und so laufen. Also das ist so 'n Muster, das muss jetzt  
28 ablaufen: Ich stell 'ne Frage oder ich geb' 'ne Aufgabenstellung, die Schüler  
29 beschäftigen sich damit oder antworten darauf", dass das halt nicht funktioniert.

30 I: [Hm=hm]

31 QK: Und da hat man sich schon im Unterbewusstsein immer gefragt: "Ja wieso?"  
32 Wieso machen die jetzt nicht das, was du willst, oder wieso funktioniert das halt  
33 nicht?", ne? Und ähm in dem Moment, wo man das halt am eigenen Leib, also mit  
34 dieser Aufgabe bei der (--) in Jena, wo das nochmal am eigenen Leib gespürt wird,  
35 dann kann man einfach sich wieder in die Schüler hinein versetzen. Weil wenn man  
36 X Jahre [MS] – oder manche sind ja vielleicht sicher noch länger im Dienst die mit  
37 uns die Ausbildung machen – äh man wird dann irgendwann betriebsblind. Und man  
38 (--), man versucht, die 45 Minuten runter zu reißen und denkt eben nicht daran, dass  
39 jedes, jede Person, die da vor einem sitzt, 'n Individuum ist, mit äh Stärken, mit  
40 Schwächen, mit äh Interessen äh und (--). Bei mir zum Beispiel, ich hab- hasse  
41 Mathe, ich hab' das schon immer als Kind gehasst, weil ich blöd war in Mathe,

42 I: [Hm=hm]

43 QK: und in dem Moment, wo das zusammen kommt, wenn man also Misserfolge hat,  
44 weil man irgendwas nicht kann, vielleicht auch nicht will, ähm (--) dann hat das eben  
45 den Effekt, dass man eben einfach zu macht und sagt: "O.k, das will ich jetzt nicht."

46 I: [Hm=hm]

47 QK: Und das hat eben bei mir nochmal dann so ausgelöst, ähm: Aha, jetzt kannst du  
48 dir wirklich erklären, warum eben viele, wenn's um das Unterrichtsthema X [MS]  
49 geht, sich mit was anderem beschäftigen oder (--) eben einfach zu machen, ne?

50 I: [Hm=hm]

51 QK: Und das find' ich ganz wichtig, und insofern äh find' ich das eben auch (--) toll  
52 und (--), dass dass ich es erfahren konnte,

53 I: [Hm=hm]

54 QK: und eigentlich ganz fürchterlich, dass so viele Kollegen es nicht erfahren  
55 können. Äh, aber vielleicht das dann durch unsere Tätigkeit als Schulpartner, dass  
56 wir dann halt noch 'n paar mehr Leute mit dazu bekommen. Weil ich könnte mir auch  
57 (--) ich hab' zum Beispiel eine Kollegin, die macht äh Fach X [MS], und war eigentlich  
58 Lehrerin für Fach Y [MS] früher, und das ist ja noch was anderes, ist ja viel mit X  
59 [MS] Sachen verbunden, ne? Mit X und Y [MS] und, und, und, wie so 'ne Art Fach Y-  
60 Lehrerin [MS].

61 I: [Hm=hm]

62 QK: Und die kam irgendwann mal in die Kla- äh, äh ins Lehrerzimmer und sagte:  
63 “Jetzt reicht’s mir aber“ <<haut auf den Tisch>> – Entschuldigung, nicht dass das  
64 Schaden nimmt! <<lachend>> .

65 I: <<lacht>>

66 QK: “Jetzt reicht’s mir aber, die haben mich wieder nicht verstanden, die haben  
67 wieder nicht gemacht, was ich will. Woran liegt denn das?“ Ne?

68 I: [Hm=hm]

69 QK: Und da hab’ ich dann so gedacht: “Ja, also wenn, wenn du bestimmte (--) Muster  
70 durchlaufen würdest, so wie wir’s dort im Prinzip in der Ausbildung machen, dann  
71 könntest du bestimmte Sachen einfach verstehen, ganz anders.“

72 I: [Hm=hm]

73 QK: Und dieser Perspektivwechsel, wie du schon gesagt hast, das ist eben ganz,  
74 ganz wichtig, ne? Dass man schon hinterfragt. (--) Ja, und insofern war das für mich  
75 wieder so ’n Schlüsselerlebnis, wo ich eben gesagt habe: “Geht gar nicht, Mathe,  
76 hmhm’, willst’e nicht.“

77 I: [Hm=hm]

78 QK: Und (--) also wenn ich jetzt in die Klassen gehe, dann denke ich schon im  
79 Vorfeld eigentlich, bei der Vorbereitung: “Äh, wie packst du’s am besten an, ähm,  
80 damit du halt solche Situationen nicht hast.“

81 I: [Hm=hm]

82 QK: Wie kannst du eben auch unangenehme Dinge“ (--) ich muss natürlich meine  
83 Schüler genau kennen, das ist Voraussetzung, ne? Ich muss wissen, wer macht was  
84 gern, und wo kann ich vielleicht jemanden, der (--) ähm was nicht gerne macht, doch  
85 noch dazu holen, ähm dass er dann irgendwann sagt: “Naja so schlecht ist es ja  
86 doch nicht.“

87 I: [Hm=hm]

88 QK: Und ich mach’ ja immer dieses LDL, ne? Lernen durch Lehren, dass also  
89 Schüler dann selbst Unterricht geben und sich vorbereiten und vielleicht dadurch  
90 also zum Beispiel auch das Unterrichtsthema X [MS] vermitteln ähm mit also ihren  
91 Mitschülern. Und ich sitze dann hinten, ähm so dass sie eben merken, es ist doch  
92 nicht so schlimm, ne?

93 I: [Hm=hm]

94 QK: Und das da lege ich halt Wert darauf. (--) Und ich denke da schon ein bisschen  
95 mehr darüber nach als vielleicht vor, was weiß ich, fünf sechs Jahren. Wo man selbst  
96 halt oder wo ich an der Schule [MS] angefangen habe, zu sagen “Naja, es ist (--)  
97 ganz gut und schön alles, ihr habt die besten Voraussetzungen, nicht unbedingt  
98 materiell, aber zumindestens personell.

99 I: [Hm=hm]

100 QK: Also doch Schüler, die diszipliniert sind, die wollen, die können et cetera. Also  
101 ich hätte mich schon theoretisch auch zurücklehnen können und hätte sagen  
102 können: “Ja, das war’s, 45 Minuten sind schnell um, ’s Geld kommt jeden Ersten  
103 auf’s Konto.“

104 I: [Ja]

105 QK: Aber irgendwie (--) war da schon was, wo ich gedacht habe: “Nee nee, da ist (--)  
106 irgendwas geht da noch mehr.“ Weil wenn du in die Gesichter guckst und merkst,  
107 dass die nicht (--) nicht brennen irgendwie, dann ja (--) dann kannst’e es eigentlich  
108 schon fast vergessen,

109 I: [Hm=hm]

110 QK: dann hab’ ich keine Lust, und sie haben keine Lust, und dann merken die das  
111 natürlich, wenn (--) ein Lehrer kein’ Bock hat. Dann denk’ ich, kommt das schon an  
112 ne? Ja.

113 I: Okay. Du hast schon ’n bisschen was dazu gesagt, ich würd’ aber trotzdem gern  
114 nochmal genauer diesen Zusammenhang zwischen der Situation, also dieser  
115 Matheaufgabe-Trainingssequenz,

116 QK: [Hm=hm]

117 I: ähm (--) und dieser (--) dieser Veränderung (--) bei dir, dass du die Schüler besser  
118 dann verstehst im Perspektivwechsel. Das würde ich gerne noch ’n bisschen  
119 genauer verstehen. Kannst du mir da nochmal ’n bisschen erzählen zu?

120 QK: Also, als ich jetzt die Aufgabenstellung bekommen habe, ich weiß es noch ganz  
121 genau, es war nach der Mittagspause, wir hatten da Trainer X, glaub’ ich.

122 I: [Hm=hm, aha!]

123 QK: Und dann gab es diese Aufgabe, und es gibt ja auch immer wie fühlst du dich  
124 und so weiter und so fort. Und (--) da hat es eigentlich so, weil ich gesagt hab’: “Nein,  
125 du kannst das nicht und du willst es nicht.“ Und ich hab’ dann auch im Nachhinein  
126 aufgeschrieben und gesagt, also ich hab’ überlegt, ob ich aufstehe und auf Toilette  
127 gehe.“

128 I: [Hm=hm]

129 QK: Und einfach mich der Sache entziehe, ne? Und (--) ja (--) ich bin dann also  
130 danach schon bewusster (--) in den Unterricht gegangen und (--), ich weiß jetzt nicht,  
131 wie ich das erklären soll, ich hab’ halt überlegt : “Naja, geht das dem jetzt (--), der  
132 jetzt nicht das macht, oder abblockt, oder (--) sich meldet: “Kann ich mal auf Toilette  
133 gehen?

134 I: [Ja]

135 QK: Geht das dem oder ihr jetzt vielleicht genauso? Dass du (--) dass das aufgrund  
136 einer Aufgabenstellung ist?“ Also wirklich, dass ich mich adäquat äh an diese  
137 Situation erinnert habe und dann eben im Unterricht sehe, hm=hm, also wirklich das  
138 genau anwende. Das was mir passiert in Jena, ähm wo ich im Prinzip der Schüler bin

139 in Anführungsstrichen

140 I: [Ja]

141 QK: Äh und mit mir Dinge geschehen, ähm die im Prinzip dann (--), wenn die Rollen  
142 umgekehrt sind, halt mit meinen Kindern passieren, ne? Und das is -

143 I: [Hm=hm]

144 QK: Also ich seh' (--). Ich muss ehrlich sagen, ich sehe es also in erster Linie auch,  
145 und es war ja auch immer wieder so der Tenor in der Ausbildung, ihr macht das erst  
146 mal für euch, um dann irgendwann soweit zu sein. Äh das ist dann eben eigentlich  
147 der gewollte Nebeneffekt – in Anführungsstrichen Nebeneffekt – dass man dann  
148 eben eine Schar von Leuten um sich versammelt, die (--) sagen, ich könnte mir das  
149 auch (--) noch intensiver und noch besser vorstellen. Ne?

150 I: [Hm=hm]

151 QK: Also wirklich dieses Lernen aus dem, was mit mir passiert und das wirklich auch  
152 transferieren in den in den Klassenraum.

153 I: [Hm=hm] O.k.

154 QK: Ja.

155 I: Wenn du jetzt auf die ganzen zwei Jahre guckst, weg von dieser einen Sequenz  
156 auf die ganzen zwei Jahre guckst.

157 QK: [Ja, hm=hm]

158 I: Ähm gibt's da noch andere wichtige Dinge, die du (--) für dich gelernt hast, die du  
159 mitgenommen hast für dich, in den Unterricht vielleicht auch?

160 QK: Hm (--). Ja, das im Prinzip dass, ähm (--), wie eben schon gesagt, das Verhalten  
161 oftmals äh (--) von, egal wie alt man jetzt ist, von von Menschen gleich ist, wenn sie  
162 mit bestimmten Aufgaben oder Problemen konfrontiert werden, ne?

163 I: [Hm=hm]

164 QK: Also ich kann mich nur erinnern, dass äh bei den vielen Trainingsaufgaben, die  
165 wir bekommen haben, egal ob wir die jetzt zu zweit, allein oder zu fünft machen  
166 sollten, ähm dass viele gesagt haben (--) viele dabei waren: "So machen wir das  
167 jetzt.", viele sich zurückgezogen haben, und dass man das halt im im  
168 Klassenverband genauso tolerieren muss, ne?

169 I: [Hm=hm]

170 QK: Dass man sich eben nicht über zwei Leute aufregen sollte, die sich völlig  
171 zurückhalten, äh weil man (--) weil ich zum Beispiel, ich halte mich dann auch zurück.  
172 Also ich äh (--) würde jetzt nie (--) , als wir das damals mit diesen Brettchen gemacht  
173 haben, wo wir also diesen Ozean da, diesen imaginären Fluss überqueren sollten.  
174 Da wäre ich nie der Typ, der nach vorne springt und sagt, äh: "So, jetzt machen wir  
175 das so und so!" Ganz einfach, weil ich Angst habe, in Anführungsstrichen, Misserfolg  
176 auch für die anderen zu organisieren.

177 I: [«lacht»]

178 QK: Und dann halte ich mich halt einfach 'n bisschen bedeckt und sage: "O.k., du  
179 machst das, was du machen musst (--) ähm (--), kannst und darfst, und versuchst,  
180 der Gruppe zu helfen." Ja «seufzt», und ansonsten. Ja, das war für mich schon  
181 auch interessant, wie ähm es sind ja nun Lehrer aus verschiedenen äh (--)  
182 Schularten dabei,

183 I: [Hm=hm]

184 QK: wie halt jeder so unterschiedlich reagiert auf bestimmte Sachen. Das war noch  
185 ganz interessant.

186 I: Hm=hm

187 QK: Hm. Ja, wie (--) wie zum Beispiel die, die (--) unsere Trainer, mit denen wir  
188 arbeiten, wie die das jedes mal eigentlich wieder schaffen, neue Dinge (--) äh also  
189 ich weiß nicht, ob's auch dann noch wieder jemanden gibt, der ihm das sagt, dass sie  
190 das mit uns machen können. Also ich finde das immer bewundernswert, was da für  
191 äh, Dinge äh, vorbereitet werden,

192 I: [Ja]

193 QK: äh um dann an uns (--) oder die dann an uns weitergegeben werden. Also dann  
194 sag' ich (--) ich steh manchmal da und sag' mir: "Ja, da hättest'e auch alleine drauf  
195 kommen können."

196 I: [«lacht»]

197 QK: Aber das (--) naja gut, ich beschäftige mich vielleicht nicht so intensiv damit, und  
198 wenn dann die was weiß ich vier, fünf, sechs zusammenkommen, dann ist schon der  
199 eine oder andere, die Ideen hat. Und dass man eben genau ein Konzept hat  
200 und sagt: "O.k., ich will jetzt das und das." «tischklopfend» Und das müssen wir ja  
201 dann im Prinzip auch, ne? Dass wir (--) äh, wenn wir unsere äh Interessenten,  
202 interessierten Eulen zusammennehmen,

203 I: [Ja]

204 QK: dass man dann eben auch ein Konzept hat: "So, was ist das heutige Thema?"  
205 «auf den Tisch klopfend» und: "Wo will ich hin?" «auf den Tisch klopfend» und:  
206 "Was kann ich da alles rein packen?" «auf den Tisch klopfend». Ne? Ja.

207 I: Hm=hm. O.k. Meine Fragen sind schon jetzt am Ende «lacht». Ähm (--) wenn du  
208 (--) willst du noch gern was loswerden (--) was sagen? Hast du noch 'ne Frage?

209 QK: Hm, nee. Frage eigentlich nicht, aber (--) ich bin natürlich, also das was ich  
210 eigentlich auch fast jedes Mal aufgeschrieben habe, ähm dass ich schon ein  
211 bisschen auch Angst davor habe noch, ähm mit Leuten zu (--) also mit mit Kollegen  
212 (--) mit Kolleginnen und Kollegen zu arbeiten, ähm weil ich eigentlich 'n sehr  
213 ehrgeiziger Mensch bin auf der einen Seite,

214 I: [Hm=hm]

215 QK: 'n bisschen vielleicht auch 'n Perfektionist. Ähm in dem Zusammenhang denke  
216 ich dann, wenn das jetzt nicht so läuft, dann (--) ähm zeigen die Leute mit Fingern auf  
217 dich und sagen: "Na, also die hat ja gar keine Ahnung."

218 I: [Hm=hm, ja]

219 QK: Also das (--) ich denke mal, das ist so (--) selbst in der eigenen Biografie, in der  
220 eigenen Schulzeit begründet, ne? Und deshalb brauchen wir diese Veranstaltung so  
221 zur, (--) zum, zur eigenen Biografie, das war ja heute sehr interessant, n?. Und ähm  
222 dann, wie gesagt, hab' ich 'n bisschen 'n Problem damit, also ich hab' ja jetzt nun  
223 Schulpartnerin X von der Schulart X äh von der Schulart Y, äh und Trainerin X von  
224 der Schulart X gewinnen können, dass sie also bei uns diese E.U.LE.-Gruppe mit  
225 aufbauen.

226 I: Bei euch an der Schule?

227 QK: Bei uns an der Schule, ja. Das ist also, ich sag' mal, vom Direktor wird's zwar  
228 schon lange gewünscht, ähm dass ich das machen soll, aber ich habe immer so die  
229 von anderen Eulen äh (--) die die Meinung oder die (--) die Worte im Ohr: "Äh  
230 versuch das nicht an deiner Schule zu machen." Weil wenn irgendwelche Sachen (--)  
231 zur Sprache kommen, und manchmal (--), also ich hab' schon von anderen Schulen  
232 gehört, da werden manchmal Dinge an (--) ans Tageslicht befördert, gerade was die  
233 Biografien und so weiter betrifft, da sind also die Kollegen schreiend, heulend raus  
234 gerannt.

235 I: [Hm=hm, ja]

236 QK: Und wenn da so Befindlichkeiten manchmal angesprochen werden, und man  
237 muss am nächsten Tag wieder mit XY zusammen kommen, ja, (--) dann ist es  
238 natürlich meines Erachtens nach schöner, wenn man in 'ne fremde Schule geht und  
239 ist dann (--) weg. Und dann kommt man vielleicht, wenn der Wunsch besteht, nach  
240 drei Monaten oder nach zwei Monaten oder nach einem Monat wieder. Ne?

241 I: [Hm=hm, ja]

242 QK: Und was für mich eigentlich das, das Allerschlimmste ist, ähm dass die Schulart  
243 X-Lehrer so (--) resistent gegenüber diesem (--) äh verständnisintensiven Lernen  
244 sind.

245 I: [Hm=hm]

246 QK: Also das ist was, was mich (--) völlig nervt, aber ich kann natürlich nicht (--) jetzt  
247 dort Daumenschrauben ansetzen, nur weil Herr Direktor nun das gerne hätte.  
248 Sondern das muss schon vom Kollegium kommen. Und (--) ich hab' halt ganz einfach  
249 dann versucht, das so (--) hinten 'rum (--) dass ich eben immer mal 'n bisschen was  
250 berichtet habe von meinen Ausbildungstagen, und sie einfach neugierig gemacht  
251 habe.

252 I: [Hm=hm]

253 QK: Und viele sind dann schon gekommen und haben gesagt: "Mensch, erzähl' doch  
254 mal!" und (--) auch sehr viel Material, was wir bekommen haben, gerade so schöne



255 Texte, da hat zum Beispiel auch die, (--) die Gruppe hier in X mit Trainerin Y, die hat  
256 da auch wirklich sehr sehr großen Anteil dran, also wir haben da immer sehr schöne  
257 Sachen auch zum Mitnehmen bekommen, sehr schöne Geschichten. Und da hab' ich  
258 dann öfter mal was so den (--) wo ich dachte, hm, die könnten vielleicht offen sein,  
259 denen das gegeben und gezeigt, und die waren also immer total begeistert.

260 I: [Ja, ja]

261 QK: Und (--) ich denke mal, das werden auch welche sein, die sagen: "Ja, das  
262 können wir uns mal anhören und wenn's passt, dann (--)". Wir werden also jetzt in  
263 der Vorbereitungswoche auch nochmal zusammen sitzen, Schulpartnerin X und ähm  
264 Trainerin X und ich und werden mal so einen kleinen Schlachtplan entwerfen.

265 I: [Hm=hm]

266 QK: Ja <<seufzend>>, und dann werden wir weitersehen.

267 I: Ja. Na dann (--) wünsche ich dir auf jeden Fall einen guten Start für eure E.U.LE.-  
268 Arbeit an deiner Schule!

269 QK: Dankeschön! Können wir wirklich brauchen! Weil das liegt mir schon am Herzen,  
270 das (--).

271 I: [Ja, ja]

272 QK: Wie gesagt, für mich ist das o.k., und ich geb' das halt auch an die Schüler  
273 weiter, und die wissen auch, dass ich zu E.U.LE. fahre. Und die haben dann nur  
274 einmal zu mir gesagt: "Ach Frau X, wieso können da nicht andere Lehrer auch  
275 mitfahren?" <<lacht>>

276 I: Ja! <<lacht>>

277 QK: Und das fand ich eigentlich (--) das war so (--) so 'ne Rückmeldung, wo  
278 eigentlich (--) sie gezeigt haben, sie wünschen sich schon so (--) bestimmte (--) also  
279 auch vom Lehrer Verständnis, intensives – keine Ahnung – Arbeiten, oder ne? (--).  
280 Also das (--).

281 I: Na klar, die merken das.

282 QK: Ja, ja, ne?

283 I: Na gut. Dann vielen Dank.

284 QK: Bitteschön, gern geschehen!

## E.1.4 Frau Ibsen

### 1 Fragebogen Frau Ibsen

#### 2 A1 Welche Gefühle hast du in der Situation gespürt?

3 Zuerst einen freudigen „Aha“-Effekt → ich spürte eine erfrischende, freudige  
4 Erregung, die sich rasch verflüchtigte und einem eher traurigen Empfinden Platz  
5 machte,

6 danach breitete sich ein Gefühl der Ohnmacht und schließlich Abwehr aus (jedoch  
7 schwache)

8 eine positive Grundstimmung blieb – bis heute

#### 9 A2 Erzähle nun von der Situation, in der du negative Gefühle in dir gespürt 10 hast, so dass sie für einen Außenstehenden verständlich wird.

11 An der Auswertung zur Hausaufgabe „mein sozialer Freund“ wurde mir bewusst wie  
12 sich Lernprozesse in der Reflexion verkürzen (= freudiges Erkennen) und zugleich  
13 verflachen (= Gefühl von Niedergeschlagenheit).

14 Zum Lernprozess gehört ein „Ankommen“ und ein „Sich-Einlassen“... In der  
15 Reflexion mit Anderen (auch mit dem „sozialen Freund“ dominieren das „Aufnehmen“  
16 und „Hinzufügen“, manchmal wie in einer ermüdenden Endlosschleife.

#### 17 B1 Welche Gedanken haben dich in der Situation beschäftigt?

18 „Hinhören“ ist viel schwieriger als gedacht, es ist ein „Hinwenden“ – ganz, mit allen  
19 Sinnen.

20 Wieso ist „Hinhören“/„Zuhören“ so schwierig?

#### 21 B2 Ist in der Situation etwas angesprochen worden, was dir wichtig war? Wenn 22 ja, was?

23 —

#### 24 B3 Was denkst du, was deine Gefühle ausgelöst hat?

25 Vielleicht die Erkenntnis, dass ich verkürzt lerne und nicht richtig „zuhören“ kann.

26 Dieses Erkennen ist mir wichtig, es hat einen Wert für mich (⇒ positivere  
27 Grundstimmung)

#### 28 B4 Stelle dir nun vor, deine Gefühle wären dafür da, Signale an dich zu senden. 29 Was hat dieses Signal dir mitgeteilt?

30 Siehe 6

#### 31 B5 Mit welchen Gedanken bist du aus der Situation gegangen und was ist mit 32 ihnen im Lauf der Zeit passiert?

33 Ich möchte „Lernen“ ausdehnen und somit tiefer gestalten.

34 Meine bisherige und gewohnte Lernpraxis, auch Unterrichtspraxis, steht dem  
35 entgegen. Ich falle immer wieder in das „verkürzte“ Lernen zurück; merke es aber  
36 zunehmend.

37 **B6 Hatte diese Situation Auswirkungen auf dein Lehrerhandeln? Wenn ja,**  
38 **inwiefern?**

39 Wenn ich es beobachte, das kurze Lernen in Schleifen, werde ich ruhiger, auch  
40 gelassener.

41 **C1 Was möchtest du noch sagen?**

42 Späterhin war es für mich erfolgversprechend, in der Situation nicht.

### 1 Interview Frau Ibsen

2 I: Gut. (--) Ja, es sind ja jetzt Sommerferien, da haben wir schon drüber gesprochen.  
3 Und das bedeutet auch, dass jetzt zwei Jahre deiner Schulpartner-Ausbildung vorbei  
4 sind. Und was ich gerne machen würde ist, äh auf diese Zeit zurückblicken mit dir  
5 zusammen, um das Lernen da genauer zu verstehen. Und ich würde gern so  
6 vorgehen, dass wir erst auf ein kleines Detail gucken und dann nochmal auf die  
7 gesamten zwei Jahre. Ähm (--) du hast in dem vorletzten Fragebogen, den du für  
8 mich ausgefüllt hast, da hast du eine Trainingssituation beschrieben, das war die  
9 Auswertung zu der Hausaufgabe zum sozialen Freund. Erinnerst du dich daran?

10 IS: [Ja, ja.]

11 I: Hm=hm. Und ähm (--) da hast du in dem Fragebogen geschrieben, dass diese  
12 Situation insofern Auswirkungen auf dein, also auf dich und dein Lehrerhandeln  
13 Auswirkungen hatte, als dass du gesagt hast, du möchtest dieses (-) kurze Lernen in  
14 Schleifen, oder verkürztes Lernen in Schleifen, so hast du das genannt, ähm, dass  
15 du das gerne ausdehnen willst und tiefer gestalten willst.

16 IS: [Hm=hm]

17 I: Und ich würd' das gern noch genauer verstehen. Und würde dich einfach fragen,  
18 ähm, ob du mir erzählen kannst, was das für dich in deinem Unterricht bedeutet.

19 IS: So, jetzt muss ich erst nochmal überlegen.

20 I: [Hm=hm]

21 IS: Ich muss mich jetzt erst mal erinnern, was ich damals geschrieben habe.

22 I: Ja

23 IS: Dieses, diese kurze Schleife. Das war nämlich, dass was gesagt wird und der  
24 andere gleich darauf reagiert. Ohne dass er zuhören kann oder dass er das für sich  
25 setzen lässt, sondern gleich ins Gespräch reingeht, ne?

26 I: [Hm=hm]

27 IS: Und man da ja oftmals dann den Lerneffekt nicht erreicht, weil ja dann die

28 Kommunikation hin und her passiert, ohne dass das irgendwie hängen geblieben ist.  
29 Und diese Schleife, die hatten wir sehr oft in Gesprächen, und das hab' ich ja auch  
30 gemerkt mit diesen (--) mit diesen Interviews, die wir gemacht haben, oder als wir  
31 das auch untereinander geübt haben. Überhaupt in den Gruppen gemerkt hab', wenn  
32 wir zusammen sitzen, dass wir ganz schnell in so (-) in so 'ner Schleife drin sind, ich  
33 sach' was und der andere reagiert sofort mit seiner eigenen Meinung. Der hört gar  
34 nicht richtig hin, was bei mir noch dahinter stecken könnte, oder warum ich das  
35 angesprochen hab', egal wie. Sondern sofort kommt die eigene Meinung dazu und  
36 dann entsteht (--) ein Dialog (--), der, wo ich dann der Meinung bin, wegführt von  
37 dem eigentlichen Anliegen, was der andere will.

38 I: [Ja]

39 IS: Den Ansatz hab' ich aus X [MS] mitbekommen, wenn man nicht genau hinhört (-).  
40 Die Worte sind das Eine, aber das, was dahinter steckt, ist das Andere. Und das  
41 meine ich eben, dass man das <<fff >>erweitern müsste, ne?

42 I: [Hm=hm]

43 IS: Dass man einfach mehr Ruhe hat (--), dass die Schüler das Zuhören lernen, auch  
44 wir erst mal das Zuhören lernen, und dann dass wir auf das eingehen, was der  
45 Andere ganz und gar mitbringt, nicht nur mit Worten ausdrückt.

46 I: [Hm=hm]

47 IS: Das hab' ich damit gemeint. Und in in in der Schule hab' ich das in so weit  
48 versucht, dann mal umzusetzen – mach' ich allerdings schon über Jahre, ohne dass  
49 ich es gemerkt hab' (-), dass ich sie einfach zur Ruhe zwingen.

50 I: [Hm=hm]

51 IS: Und dann kommt man natürlich wieder in so 'n Konfliktfeld rein, äh  
52 eigenständiges Lernen und eigenständig handeln, und dann möchte ich auch mal  
53 was mehr tun, ohne dass da irgendwie so 'ne rigide Disziplin ist. Das meine ich auch  
54 nicht, ne? Sondern einfach dieses Innehalten und Zuhören.

55 I: [Hm=hm]

56 IS: Ich hab' zum Beispiel den Eindruck, dass viele unserer Schüler noch nicht mal  
57 richtig hinhören. Die können gar nicht zuhören. Auch viele der Löhrrer Lehrer nicht.  
58 Die kommen ganz schnell in so 'ne Schleife rein, da passiert irgendwas im Unterricht,  
59 und sofort wird darauf eingegangen, und dann gibt's 'n Hickhack. Dann schwimmt der  
60 Unterricht weg, und die Schüler, die schaukeln sich hoch, und die Lehrer schaukeln  
61 sich hoch. Und dann ist man weg.

62 I: [Hm=hm]

63 IS: Ob das jetzt äh so auf der Verhaltensebene ist oder ob's an den Unterrichtsstoff  
64 angebunden ist – ähnlich, ne? Da wird was gesagt, das ist vielleicht nicht das  
65 Passende, und sofort entsteht irgendwas, ohne dass man erst mal nachfragt, ne?  
66 „Wieso hat der jetzt die Frage stellt? Was steckt da dahinter?“, oder: „Wie meinst du  
67 das denn eigentlich?“

68 I: [Hm=hm]

69 IS: Dass man da mal inne hält und nachfragt und dann versucht, weiter zu kommen.  
70 «atmet tief» Halt' ich für (-) halte ich einfach für für 'ne Geschichte, wo man ran  
71 gehen könnte, um das aufzubauen, dass man nicht in diesen kurzen Schleifen lernt.

72 I: [Hm=hm]

73 IS: Dieses Zuhören, dieses Hinfühlen, dieses Innenhalten und dieses Rückfragen.  
74 Das war das, was mir damals aufgegangen ist während dieses (-) während dieser  
75 Übung.

76 I: [Hm=hm]

77 IS: Das ist mir da erst mal richtig bewusst geworden, dass wir in solchen Schleifen  
78 drinne hängen, in solchen kurzen Sachen, an mir (--) an mir bewusst geworden.  
79 Dann ist mir aber auch aufgefallen, dass ich's früher schon anders gemacht habe.  
80 „Wie meinst du denn das?“ Oder (-) na da auch zur Klasse: „Einer redet.“ - das ist so  
81 'ne Grundregel bei mir.

82 I: [Ja]

83 IS: Weil dann immer wieder mal so (--). Egal wie, mit was die beschäftigt sind, auch  
84 wenn sie mit ihrem Lernen beschäftigt sind, ne? Im positiven Sinne, in dem Moment,  
85 wo einer was sagt vor der Klasse für die Klasse, dann haben die anderen zuzuhören,  
86 ne? Und dann müssen sie irgendwo innehalten und können sich nicht mit sich  
87 beschäftigen. Sonst macht ja jeder seins und es geht im Gruppenunterricht nicht. (--)  
88 Und da hab' ich immer schon gesagt: „Einer redet und hinhören!“, und ja (-). Oder  
89 zwing' sie dazu, dass sie bei mir hinhören.

90 I: [Hm=hm]

91 IS: Das is mit bewusst geworden in der Übung. Ich hab' in Studiengang in X [MS]  
92 hab' ich die nochmal studiert. Über X Jahre [MS] jetzt schon her. Und da hab' ich  
93 sehr viele Stilleübungen kennen gelernt und Entspannungsübungen. Und hab' mir  
94 das angenommen und bin heute der Meinung, dass das zum Ausrüstungszeug eines  
95 Lehrers gehören sollte: (-) Entspannungsübungen für Gruppen.

96 I: [Hm=hm]

97 IS: Wenn man (--) Klassen zur Ruhe bringen kann, (-) wenn die unruhig sind, mit  
98 solchen Entspannungssequenzen, ist ein ganz anderes Lernen möglich. Das hab' ich  
99 dort [beim Studium; MS] gelernt und das hab' ich mir angeeignet und (-) wenn ich  
100 dann mal (-) auf (...) mal ein bisschen so (--) mir was angeeignet, da spielt das ja  
101 auch 'ne große Rolle. Und wenn ich dann Wissen intensiv vermitteln will, dann zwing'  
102 ich sie zur Ruhe.

103 I: Hm=hm

104 IS: Das wird dann nach 'ner Weile immer weniger Zwang, die lassen sich dann  
105 einfach ein. Ich hab' so 'ne Klangschale als Ritual, wenn ich die anschlage, die legen  
106 sich von alleine hin. Und dann wissen sie, jetzt können wir (--) abhängen und dann

107 (--) passiert so 'ne Suggestionsschleife wo da einer erzählt, und die müssen zuhören

108 I: [Hm=hm]

109 IS: und sind dann ganz und gar nur beim Zuhören. Und da wird alles weggelegt. Die  
110 dürfen sich dann auch auf den Tisch legen mit dem Kopf und die Augen zumachen.  
111 Da geht's nur um's Zuhören.

112 I: [Hm=hm]

113 IS: Und das ist mir auch bewusst geworden bei der Übung. Da war für mich im  
114 Prinzip so so (--) wie so 'ne kleine Zäsur, dass ich schon auf dem richtigen Weg war.  
115 Hat äh, hat sich aber für mich dann erst mal ergeben, dass wir in diesen Schleifen  
116 hängen, also auch theoretisch vom Denken her hab' ich das dann erstmalig richtig  
117 verstanden durch die Übung.

118 I: Hm=hm

119 IS: War für mich 'n Gewinn.

120 I: Hm. Du hast jetzt schon 'n bisschen was gesagt über den Zusammenhang  
121 zwischen dieser Auswertung der Hausaufgabe zum sozialen Freund und dem (-) und  
122 dieser Veränderung bei dir. Kannst du noch äh (--) genauer sagen, worin der für dich  
123 persönlich besteht, der Zusammenhang (--) mit dieser Aufgabe?

124 IS: Also die Veränderung war so gravierend halt nicht, ne? Weil für mich war's nur 'ne  
125 Erleuchtung erst mal, 'ne Erhellung. Und in der Praxis war ich schon auf'm richtigen  
126 Weg. Und jetzt guck' ich bewusster noch hin.

127 I: [Hm=hm]

128 IS: Aber wie ich das jetzt beschreiben sollte, dass ich da so richtig das in 'ne  
129 Handlungsstrategie nochmal umsetze, so jetzt aktiv von dem Lernen von diesem  
130 Kennenlernen durch denken nochmal, das könnte ich nicht sagen.

131 I: [Hm=hm.] Das war ein Interview zum (--) also ihr habt jemand anderen interviewt?

132 IS: Ja. Wir sollten damals keine Kollegin nehmen, ich hatte aber 'ne Kollegin  
133 genommen, weil ich damals (--) hm, ich hab's erst 'n bisschen hin schlummern  
134 lassen, und dann wurde 's eng, und dann hab' ich doch mit 'ner Kollegin gesprochen  
135 gehabt.

136 I: [Hm=hm <<schmunzelnd>> ]

137 IS: Ja (-) und da ist's mir auch aufgefallen, nach diesem intensiven Gespräch.

138 I: Hm=hm. O.k. Dann hab' ich davon jetzt, glaub' ich, 'n genaueres Bild bekommen,  
139 und wir können jetzt dann nochmal zu den gesamten zwei Jahren gehen. Ähm (-) da  
140 würde ich dich fragen, ob's noch andere oder wichtige Dinge gibt, die du für dich und  
141 deinen Unterricht gelernt hast in den zwei Jahren der Schulpartner-Ausbildung.

142 IS: Also für mich war das Einschn (--) das, das Einschneidendste war für mich  
143 gewesen, dieses, diese, dieser intensive Bezug zum Schüler und zu seinen  
144 Lernstrategien.

145 I: [Hm=hm]

146 IS: Also ich gehör' da auch zu denjenigen(--), und da hab' ich mich wirklich  
147 verändert: die Unterrichtsstoff, das Unterrichtsgeschehen, und ich bin der Manager  
148 davon, und ich muss das Beherrschen, und und(--)) bin der Verantwortliche und der  
149 Große, und(--). Und dann versucht man, 45 Minuten, die ja auch mit anderen  
150 Sachen rundherum zugepackt werden, versucht man, die so effizient es geht, zu  
151 gestalten. Und hab' den einzelnen Schüler, mit seinem einzelnen Ranges, mit  
152 seinem individuellen Herangehen an das Lernen, hab' ich so nicht beachtet.

153 I: [Hm=hm]

154 IS: Das war für mich richtig 'n(--)) also(--)) richtig 'n neuer Schritt. Und das mach' ich  
155 seither. Nehme mir also viel mehr Zeit.

156 I: [Ja]

157 IS: Ich gehe noch früher zum Beispiel in die Klassen, was die Zeit erlaubt gehe ich  
158 früher in die Klasse. Ich geh' sowieso immer schon früher in die Klassen rein, so  
159 wenn, wenn Pausen sind, so wie manche dann zum Schluss erst so, und dann so ab  
160 fünf, das ist mir sowieso nisch. Ob das früh die erste Stunde ist oder dann wenn ich  
161 wechsel' den Unterricht so, dann bin ich relativ(--)) vorher schon relativ lange  
162 präsent.

163 I: [Hm=hm]

164 IS: Und jetzt geh' ich noch länger, soweit wie's möglich ist, geh' ich einfach rein, und  
165 guck' mir einfach mal die Kinder an. Weil ich(--)) weil ich mir denke, dass ich vom  
166 Verhalten der Kinder, wie sie an ihren Lernplatz ran gehen und wie sie miteinander  
167 umgehen ja schon mit der Art und Weise ins Lernen reingehen. Also, das ist für mich  
168 schon der Einstieg. Halte ich für wichtig zum Beispiel.

169 I: [Hm=hm]

170 IS: Und dann guck' ich mehr hin auf die Kinder – viel, viel mehr. Und nehm' mir in  
171 dem Moment viel mehr Zeit, mich mit dem Einzelnen zu beschäftigen. Bin aber  
172 gleichzeitig – und das war für mich das Nächste, und da knabbere ich immer noch  
173 dran 'rum – an den Schritt gegangen, dass es im 45-Minuten-Takt in der Schulpraxis,  
174 wie wir 'se leben, gar nicht umsetzbar ist, was man möchte. Ich kann jeden Einzelnen  
175 gar nicht erreichen.

176 I: [Hm=hm]

177 IS: Ich hab' halt hier diesen Markt gemacht, ham'sen bloß provokant gesagt, so, mal  
178 'ne Fragestellung, weiß net ob du's gelesen hattest, gesagt, [MS] individuelle  
179 Förderung! Wenn du 20 Kinder hast, geht in 45 Minuten schon gar nicht. Sondern –  
180 wissen wir von der Praxis her – mit Begrüßung und diesem und jenem und Kontrolle  
181 der Hausaufgaben und was man so zu erledigen hat, als Klassenlehrer muss man  
182 das noch machen und jenes und so(--)), die 45 Minuten werden dann keine 45  
183 Minuten.

184 I: [Ja.]

185 IS: Und dann haben wir relativ (--) hm, relativ viele Störfälle in unserem Schulbereich,  
186 mit denen muss ich mich auch beschäftigen. Muss mich dann noch mit dem, was die  
187 Kinder dann noch anschleppen, beschäftigen. Manchmal kippt der ganze Unterricht  
188 weg. Da sind wir noch lange nicht beim Lernen angekommen!

189 I: [Hm=hm]

190 IS: Das muss ich auch noch mit einrechnen! Und dann soll ich 45 Minuten (--) auf  
191 jeden individuell eingehen. Das (-) also in der Praxis halte ich diese Strategie der  
192 individuellen Förderung nicht für umsetzbar.

193 I: [Hm=hm]

194 IS: Und äh wir haben ja dann auch dieses (-) dieses letzte Kolloquium gehabt, ne?  
195 Wo es da drum ging, diesen Spagat zwischen (--) Massenpädagogik und diesen,  
196 diesen Klassenunterricht und der individuellen Förderung möglichst zu schließen. Ich  
197 bin nach diesen (--) nach diese[r] [E.U.LE.-Tagung] nicht (-) nicht weiser  
198 rausgegangen. Die, die Praxis ist zu hart. Die ist zu verbaut. Man müsste – wie ich's  
199 in anderen Schulen auch kenne – das Unterrichtsregime auflösen.

200 I: [Hm=hm]

201 IS: Dieser (--) dieser Dalton-Plan oder dieser Petersen-Plan und so, ne 'n ganz  
202 anderes (--) einen ganz anderen Unterrichtsauftrag, den wir aber in den Schul-  
203 staatlichen Schulen nicht haben. Aber in den 45 Minuten-Takt, wie wir den hier  
204 führen, nach wie vor, halte ich's für nicht umsetzbar.

205 I: [Hm=hm]

206 IS: Ganz gering. Also, ganz geringe Effizienz. Das ist nicht so, dass ich das aufgebe  
207 und sage: „Das ist Mist!“, ne? Das das hat sich mir erschlossen, dass das der richtige  
208 Weg ist. Aber ich halte ihn nicht für umsetzbar in dem, was wir hier machen.

209 I: [Hm=hm]

210 IS: Das ist allerdings auch ein bisschen frustrierend für mich, ne? Nachdem ich  
211 mitgekriegt hab', dass wir den Weg gehen müssen, aber den Weg nicht gehen  
212 können

213 I: [Ja]

214 IS: sitz' ich in so 'ner Zwickmühle so a «aufgeplustertes Ausatmen», ne? Da ist (--)  
215 meine Motivation ist 'n Stück runter gegangen dann, weil ich dann auch gemerkt  
216 hab', dass ich das, was ich erreichen möchte, jetzt mit den höheren Ansprüchen (-)  
217 nicht erreichen kann. Also mir gelingt's nicht. Ich frag' mich, wie das andere machen,  
218 wenn 'se wenn sie sagen, es geht. Das geht mal in Vorzeigestunden, das geht mal in  
219 intensiv vorbereiteten Stunden, das kommt ja auch noch dazu, aber das geht im  
220 Alltag nicht.

221 I: [Hm=hm]

222 IS: Dann kommt noch dazu, wir haben ja bei uns jetzt die Schulart X-Schüler [MS]  
223 noch drinne, ne? Wir haben ja Schulart Y [MS], ne? Wir haben die Schüler (--) die



224 normalen Schulart Z-Schüler [MS], wir haben die Schulart X-Schüler [MS], und dann,  
225 wenn wir (--) wenn wir Pech haben, sag ich jetzt, wenn wir Pech haben, haben wir  
226 noch X-Schüler [MS] mit drinne, die wir speziell fördern wollen, damit sie vielleicht  
227 (...) – damit sie den Sprung zur Schulart X [MS] schaffen.

228 I: [Hm=hm]

229 IS: Das heißt, ich müsste ja auf vier Ebenen schon Unterricht vorbereiten, ne? Und  
230 auf vier Ebenen bewerten, auf vier Ebenen ran gehen, und dann nochmal mit den  
231 Einzelnen «auf den Tisch klopfend». Äh (--) wie soll denn das gehen in  
232 45 Minuten?

233 I: [Hm=hm]

234 IS: Ne? Und dann hab' ich ja, wenn ich jetzt am Tag (--) ich hab' letztes letztes Jahr  
235 'ne, 'ne Stunde, wir haben sieben Stunden am Stück Unterricht. Letztes Jahr hatte  
236 ich einen Tag, da hatte ich sieben Stunden. Hatte noch Aufsicht dazwischen. Und  
237 auch von der Vorbereitung her, von der Nachbereitung her, und dann verschiedene  
238 Klassen, ne? Doppelstunden waren da zwei'e dabei gewesen – wann geht 'n das?  
239 Wie soll ich das machen? Wie soll ich das, wie soll ich das händeln?

240 I: [Ja]

241 IS: Ist 'n echtes Problem. Und ich seh' das bei uns hier im Moment für nicht lösbar. (--)  
242 In den Strukturen. Tja und das das war'n für mich die einschneidendsten (--) die  
243 einschneidendsten Erkenntnisse, die ich in den letzten zwei Jahren gewonnen hatte.

244 I: [Hm=hm]

245 IS: Also erst mal dieses Rumdrehen zum Schüler, dieses Hinwenden zum Schüler.  
246 Das möchte ich auch nicht mehr missen. Aber (-) in der Konsequenz dessen, dass es  
247 nicht umsetzbar ist. Ansonsten so, die zwei Jahre (--). ( ) nach den ganzen zwei  
248 Jahren (--) also ich war erst mal froh, unter Gleichgesinnten da zu sitzen. Das ist ein  
249 anderes Diskutieren und ein anderes Austauschen, und das (-) hat mir viel gegeben,  
250 hat mir auch Spaß gemacht. Ich mach ja Weiterbildung an anderen Schulen für  
251 Kollegen, und (-) ich bild' mir ein, dass ich ein bisschen (-) einschätzen kann, was so  
252 das Klientel (-) Lehrer so, für Besonderheiten hat, ne?

253 I: [Hm=hm]

254 IS: Und das ist immer gar nicht so einfach. Und (--) in der E.U.LE. findet man ja  
255 Gleichgesinnte, die sich dort eintragen und anmelden und dort mitmachen, ja, das ist  
256 dann schon (--). Und das hat mir gut getan. Das hat mich auch noch 'n bisschen  
257 aufgebaut, wenn man dann hierher kommt und sich manchmal mit (--) mit mit  
258 irgendeinem Kram beschäftigen muss, muss man sagen: „Oh hört auf!“. Ich kann  
259 mir's [MS] schon erlauben, ne? Dass ich dann einfach mal rein grätsche und sag:  
260 „Was soll denn der Käse?“, oder „Wie wie redet ihr über Schüler?“, oder, ne? (--)  
261 Aber wenn du dann noch (...) bist, dann kannst du dir das nicht so erlauben oder  
262 hast den Mut nicht dazu, da kannst du gehen, ne? «tischgeklopft». Ich hatte auch  
263 so in meiner Berufsphase, da war ich einfach weg «tischgeklopft». Da war selbst

264 das Pausenfrühstück ein Riesengemecker <<tischgeklopft>>, Gekecker, und  
265 Rumgequatsche und Geklatsche das war mir einfach zu- zuwider.

266 I: [Hm=hm]

267 IS: Und das ist (--) das ist nicht 'ne Einzellerscheinung, ne? So, (--) also unser  
268 Schulsystem funktioniert so auf der Beziehungsebene nicht so, wie's wir das  
269 vielleicht uns wünschen. Und jetzt kommt dieser neue Einblick von der EULE dazu,  
270 ne? Und du kommst hier rein, leuchtest wie so 'ne Birne <<lachend>>, und kommst  
271 hier rein, und keiner sieht's! Und keiner möchte so richtig mitmachen.

272 I: [Ja <<lacht>>]

273 IS: Und ich selber, wenn ich wieder rein gehe, und: „Ich weiß da was.“, und „Hallo“,  
274 und dann, (--) es ist einfach zu viel. Weil dann auch von allen möglichen Seiten (--):  
275 Thema X [MS], ne? Und dann kommt der Kinderschutz und dann komm[t] Thema Y  
276 [MS] und der Verkehr und was weiß ich. Wird ja alles so rein getragen, was noch  
277 dazu kommt, und jeder hat was, wo er meint, das ist wichtig. Und wo die Lehrer  
278 oftmals sagen, die sagen: „Lass' mich in Ruhe!“. Und dann kommt noch einer und  
279 erzählt irgendwas von E.U.LE., auch wenn sie's nicht wissen, sagen sie einfach  
280 schon: „Lass' mich in Ruhe!“, ne?

281 I: [Hm=hm]

282 IS: Also es es ist echt viel, was die Lehrer am Bein haben. Das verstehe ich schon.  
283 Das kommt dann auch noch dazu. (--) Na, da muss man sehr vorsichtig das rein  
284 tragen, sehr, sehr vorsichtig. Und das merk ich auch in den Weiterbildungen. Sobald  
285 man da so ans Eingemachte kommt, wo wir ja hin müssen, um die Probleme dann (--)  
286 zu lösen, dann kommen dieses (--) diese Besonderheiten des Lehrerklientels dann  
287 auch raus, ne?

288 I: [Hm=hm]

289 IS: Dieses wenig Kritik annehmen können und (--) mit Selbstreflexion sich schwer zu  
290 tun und in so 'ne Rechtfertigungsschleife: „Äh, hab ich doch nicht.“ und: „Wollt ich  
291 nicht.“ und so anstelle stehen zu bleiben und erst mal hin zu hören (--)  
292 <<tischgeklopft>>.

293 I: [Hm=hm]

294 IS: Ist dann halt schwierig, ne? Das kam durch E.U.LE. noch einmal für mich dazu.  
295 Einerseits hatte ich da die Gleichgesinnten, und andererseits kommst du zurück in  
296 die Praxis und das ist mal gar nicht so einfach.

297 I: [Hm=hm]

298 IS: Ich hab' hier 'n sehr [MS] (--) <<seufzt>> (...) Kollegium, ne? Wir sind 'ne X-  
299 Schule [MS], die relativ eingefahren sind, der Schulleiter auch von der Umgebung  
300 verwurzelt hier zum Beispiel, der war [MS], Lehrer und, und, und, und kennt alles und  
301 hat so seine Strategie, die er auch fährt. Und dann gibt's so ein älteres Personal, die  
302 sich kennen und so, das ist alles ein bisschen. Man möchte fortschrittlich werden,  
303 kommt aber aus dem alten Denken ganz schwer raus.

304 I: [Hm=hm]

305 IS: E.U.LE. war für mich (--) war für mich noch wichtig, dass ich da (--). Ich hatt' 's ja,  
306 das muss ich dazu sagen, auch so aus dem Grund gemacht, weil ich so auf der X-  
307 Schiene [MS] seit ein paar Jahren fahre. Und da dachte ich: „Jetzt nimmst du den  
308 Teil noch dazu vom Lernen her. Den ersten Baustein für meine  
309 Weiterbildungsangebote noch dazu.“ Und dann hat sich herausgestellt, dass das für  
310 mich ein richtiger Fundus war. Hat sich richtig schön eingefügt in (--) in die Richtung,  
311 die ich sowieso schon gekannt hab' und hat mich gefreut, dass ich das da  
312 wiedergefunden habe'.

313 I: [Hm=hm]

314 IS: Und zwar richtig schön ergänzend. Und für mich auch in dem Sinne, wie ich's  
315 vorhin mal gesagt hab'. So dass ich so 'n bisschen was systematisieren konnte für  
316 mich. Dass sich das nochmal so schön gesetzt und geklärt hat, und ich mich dadurch  
317 auch wieder 'ne Ecke souveräner fühle.

318 I: [Hm=hm]

319 IS: Also das haben die zwei Jahre bei mir (--) gebracht. Nicht nur das einzelne  
320 Wissen, sondern insgesamt (--) hat das für mich so diesen (--) diesen Gewinn, also  
321 diesen Gewinn.

322 I: Kannst du nochmal genau sagen, was sich da systematisiert hat?

323 IS: Ich hab' zum Beispiel X [MS] für mich entdeckt gehabt. Und hab' mir das mal ein  
324 Stückchen weit aufgearbeitet und hab' mich mit X [MS] beschäftigt. Und dann bin ich  
325 zu EULE gekommen (...), ne? So.

326 I: [Hm=hm, ja]

327 IS: Und das fand ich so klasse, und dann habt ihr ja mit euren (--) mit diesen  
328 Angeboten für uns und dieses X [MS], das immer wieder rein kam, da hab' ich mich  
329 wiedergefunden und hab' das noch ausbauen können, mein Denken ergänzen  
330 können, und hab' das so (--) das ist alles runder geworden für mich. Und ich konnte  
331 das irgendwo so abschließen und sagen: „Schön, du liegst richtig.“ Hab' 'ne  
332 Bestätigung gefunden, hab' 'ne Ergänzung dessen gefunden (--), und das ist für mich  
333 so (--) so dass sich wie so' n Fundament gebildet hat, wo ich dann sag': „Ja, jetzt  
334 stehst du fest drauf.“ Was ich vorher nicht so war. Weil ich ja doch mehr oder  
335 weniger alleine so für mich das gemacht habe.

336 I: [Hm=hm, ja]

337 IS: Und das hat's gebracht. Das ging hin bis zu dem X [MS]. Ich hab' ja dann auch,  
338 als ich an die Kinder nicht mehr ran kam, und hab' gemerkt, das hab' ich an der Y  
339 [MS] gemerkt, gedacht, du kommst an die Kinder nur ran, wenn du die Eltern  
340 erreichst.

341 I: [Hm=hm]

342 IS: Ich hab' - bin an die Kinder ran gekommen, hab' dann aber gemerkt, dass das wie

343 'ne Inselsituation ist. Die sind aus den einen X-Stunden [MS] raus gegangen, sind in  
344 die alten Systeme dann wieder rein gegangen und dann (--) waren die zwar  
345 aufgetankt, aber ganz schnell war der Tank wieder leer.

346 I: [Hm=hm]

347 IS: Und das geht das eben nur, wenn du mit dem Elternhaus zusammenarbeitest.  
348 Und das hab' ich damals erkannt, dass der Kontakt zum Elternhaus ein ganz anderer  
349 werden muss, als den, den wir pflegen.

350 I: [Ja]

351 IS: „Liebe Eltern, kommen <<tischgeklopft>> Sie mal, wir wissen hier, was ihr Sohn  
352 oder ihre Tochter hat, und wir müssen mal beraten und so, und vom Lernen her, und  
353 gucken Sie mal, ihr Zeugnis und so.“ Und mal raus aus der Schleife. Sondern ganz  
354 substanziell an die Eltern stärken, in (--) ihrer Erziehungsarbeit. Und das hab' ich  
355 damals begriffen, dass wir das machen müssen. Und dann hab' ich das auch  
356 versucht. Dann aber auch gemerkt, wie schwer das ist. Sowohl die Eltern, dass die  
357 da nicht so richtig ran gehen, als auch die Kollegen, weil das denen 'ne Dimension zu  
358 viel ist.

359 I: [Hm=hm]

360 IS: Von den Kollegen kommt dann: „Wir sind doch keine Psychologen!“ Ne? Da  
361 wurde 'n bisschen abgeschmettert. Ich bin auch kein Psychologe, bloß wir arbeiten  
362 täglich psychologisch, und warum sollen wir das nicht ein bisschen ausbauen, ne? 'N  
363 bisschen qualifizieren.

364 I: [Ja, hm=hm]

365 IS: Und auf der Schiene bin ich weiter gegangen. Das hab' ich bei euch  
366 wiedergefunden. Und wieder von 'ner anderen Seite, und dann hat sich das, ähnlich  
367 wie mit X [MS], hat sich das nochmal für mich (--) bestätigt und so (--) so 'n bisschen  
368 geordnet und ich steh' dann stabiler drauf.

369 I: [Hm=hm]

370 IS: Also auch in der Hinsicht. Auch als die Biografiearbeit los ging, dachte ich mir  
371 auch: „Herrlich!“ weil ich nun von dem (--), mit Y [MS] ist ja nun auch 'ne  
372 Biografiearbeit, ne? Da kommst du ja nicht d'rum herum. Und dann hab' ich so  
373 gedacht: „Ich weiß jetzt, in die Richtung geh' ich.“, und dann dachte ich mir: „Mensch,  
374 wenn man das bei so einzelnen Lehrern so 'n bisschen so mit rein nehmen ins Boot,  
375 dass wir über uns nachdenken, und dann geht das bestimmt noch 'ne Ecke.“ Ich hätt'  
376 's mir gewünscht, dass es noch tiefer geht.

377 I: [Hm=hm]

378 IS: Aber ich seh' aber auch die Grenzen dann, ne? Aber den, den Zugang, dass ihr  
379 das da mit rein bringt, und für die meisten war's ja neu, für mich nicht alles, vieles  
380 aber eben nicht alles. Fand ich klasse.

381 I: [Hm=hm]

382 IS: Und das hat sich eben alles für mich so ich hab' mich dort wohl gefühlt, ne? Ich  
383 hab' das produktiv bei mir einbauen können. Ich hab' jetzt nicht neu angefangen wie  
384 manche das wahrscheinlich: „Oa erst mal hier und!“ Ich seh' das jetzt ganz anders,  
385 ich kann darauf bauen.

386 I: Hm=hm. Hm. Ich würd' gern noch nach ein paar Sachen nachfragen, die du am  
387 Anfang gesagt hast. Dass du, äh bemerkt hast, dass es wichtig ist, auf die Kinder  
388 individueller einzugehen. Ähm (--) du hast dann gesagt, dass das nicht so einfach ist.  
389 Und gab's da aber 'ne bestimmte Trainingssituation, 'ne bestimmte Aufgabe, wo du  
390 das so (--) bemerkt hast? Die dir irgendwie (--) dafür die Augen geöffnet hat? Oder  
391 waren das einfach viele kleine?

392 IS: Nee, das war war für mich so, so 'n so'n na, so 'n Flow-Erlebnis, so, so, so 'n  
393 Schock 'n bisschen sogar.

394 I: [Hm=hm]

395 IS: Äh wir sollten einen Schüler beobachten, das war 'ne Hausaufgabe, einen  
396 Schüler intensiv zu beobachten. Und das hab' ich gemacht. Und (--) hab' dann erst  
397 'ne Schülerin mir rausgesucht, die 'n bisschen so in der Ecke steht und die auch von  
398 der Schularzt X [MS] kam und dann wurde die auch krank. Dann hab' ich erst mal  
399 mitgekriegt, wie ist das mit dem Beobachten. Ich wollte die die ganze Zeit über  
400 beobachten, und dann wurde die krank. Dann kamen Vertretungsstunden dazu, und  
401 dann hab' ich die Klasse, da war nicht Wandertag oder was da war, auf jeden Fall  
402 hab' ich in dem Zeitraum von dem einen Trainingstag zum nächsten das gar nicht  
403 schaffen können mit dem Mädchen.

404 I: [Hm=hm]

405 IS: Und dann hab' ich mir 'nen anderen Jungen nochmal genommen, den konnte ich  
406 dann aber nur nochmal zwei Stunden beobachten. Den hab' ich von meiner Klasse  
407 genommen, weil ich den schon intensiver kannte. (-) Und da war für mich das  
408 gewesen, dass ich gemerkt habe, als ich den beobachtet hab' oder auch das  
409 Mädchen dann in der einen Stunde nur, wenn ich die beobachte, seh' ich ja die  
410 anderen nicht mehr.

411 I: Hm=hm!

412 IS: Und das war für mich (--) war für mich nicht nur 'n „Aha“, sondern auch 'n Schock.  
413 Wenn ich ein Kind wirklich so, so weit wie ich's vermag, sehe, sehe ich die anderen  
414 nicht. Wenn ich mich konzentriere auf das Kind und genau hingucke und genau  
415 beobachte und nebenbei mich noch mit beobachte, ne, seh' ich die anderen nicht  
416 mehr.

417 I: [Hm=hm]

418 IS: Und das ist für mich wieder in dem normalen Alltagsunterricht nicht umsetzbar.  
419 Ich kann die Kinder nicht sehen. Ich hab' danach genau diesen selben, das hab' ich  
420 (--) das hab ich übrigens als 'n richtiges Problem da mit rein getragen in die Gruppe,  
421 und hab' das dann auch gesagt, aber das wurde komischerweise nicht (--) nicht in

422 der Dimension, wie ich's erlebt hab', dort diskutiert, weil wir ja dann zu der  
423 Konsequenz gekommen wären, und hätten gesagt: „Naja gut, 's geht nicht.“

424 I: [Hm=hm]

425 IS: Und ich steh' jetzt auch dazu und sag: „Es geht nicht, es geht nicht. Es (--) geht  
426 einfach nicht!“ Diesen Spagat halte ich für nicht machbar. Individuell fördern heißt,  
427 individuell fördern, ein Individu- Individuum fördern. Aber ich mach' doch hier 'ne  
428 Massenpädagogik, ich mach' doch (--) ich hab' doch 20 Kinder im Durchschnitt  
429 sitzen.

430 I: [Hm=hm, ja]

431 IS: Wie soll ich denn individuell fördern? Ich seh' diesen Spagat nicht (-). Ich kann  
432 den nicht auflösen in der Massenpädagogik. Ich müsste Kleingruppen haben. Die  
433 haben im Studiengang X [MS] bei uns zum Beispiel gesagt: „Nehmt höchstens fünf in  
434 die Gruppe rein. Höchstens fünf, mehr schafft ihr nicht in 'ner Stunde“.

435 I: [Hm=hm]

436 IS: „Und dann achtet drauf, wenn ihr fünf in der Gruppe habt, dass die schon die  
437 gleichen [MS] haben. Wenn ihr fünf nehmt, die alle 'n anderes (--) (...) Profil haben,  
438 das ihr bearbeiten wollt, das schafft ihr nicht.“

439 I: [Hm=hm]

440 IS: Und die hatten recht. Wir haben dort mal gearbeitet in X [MS] – da hatte ich mal  
441 das Glück, in 'ner Gruppe zu arbeiten mit [MS] Kindern – da hatten wir drei [MS]. Die  
442 drei waren (--) nicht zu bändigen. Denen konnte man nichts beibringen. Da waren wir  
443 uns einig danach, dass die (--) die Stunden für die Katz waren. Als die [MS] hatten,  
444 ging der Lernerfolg los, ganz einfach, weil die Ruhe hatten.

445 I: [Hm=hm]

446 IS: Also ich bin kein Freund von [MS], ne? Und steh' dem zwiespältig gegenüber.  
447 Aber damals hab' ich dann (--) das war für so 'ne Erkenntnis, da hab' ich gesagt:  
448 „Wenn die nicht 'ne innere Ruhe haben und nicht 'n Zuhören, 'ne Konzentration  
449 möglich ist, 'n Hiersein erst mal vom Empfinden möglich ist, dann geht das nicht.  
450 Geht das einfach nicht“.

451 I: [Hm=hm]

452 IS: Also, ich hab' auch noch schöne Erlebnisse. Wir haben tatsächlich ein Kind ohne  
453 Ritalin (--) hab' ich mal zur Ruhe gekriegt. Das hatte ich aber nur alleine und ich hab'  
454 das tatsächlich zur Ruhe gekriegt. Das war für mich auch so 'n interessantes  
455 Erlebnis. Führt jetzt 'n bisschen weg, ich erzähl's dir nur mal kurz. Der war so  
456 aufgedreht, konnte (--) konnte keiner, der hampelte nur 'rum. Der ist nicht in die [MS]  
457 gelaufen, der ist in die [MS] gestürzt.

458 I: [Hm=hm]

459 IS: Der rannte nur 'rum. Und wir haben so ein Schatzspiel gemacht, mit 'ner  
460 Schatzkiste und so weiter, und der war nicht zur Ruhe zu bringen. Wenn ich dem

461 was gesagt hab': „Bring' mal das her.“, oder: wir mach'n das“ oder so, der hat gar  
462 nicht reagiert. Und da hab' ich ihm einmal gesagt, zweimal und dann kannte ich das  
463 ja vom Unterricht, es ist mir einfach auch vor der eigenen Kindern zu blöde, alles  
464 zwei- oder dreimal zu sagen. Wenn man's einmal sagt, sagt man's, und dann muss das  
465 irgendwo funktionieren. <<gedämpfte Erzähllautstärke Beginn>> Dann hab' ich  
466 ihn mir geschnappt, hab' ihn 'n bisschen mit meiner Kraft geschnappt, hab' ihn zu mir  
467 gesetzt. Da hat er erst gezappelt, dann hab' ich ihn zu mir gesetzt, hab' (--) die Hand  
468 'rum getan und der kam nicht, saß'n wir Mat- auf Matten, und der kam bei mir nicht  
469 mehr raus. Ich hab' ihn festgehalten – ich hab' ihn nicht gekrampft irgendwie,  
470 sondern ich hab' so zugemacht, dass er nicht mehr raus konnte.

471 I: [Hm=hm]

472 IS: Erst hat er gezappelt und gemacht und geschrien. Da hab' ich dann auch richtig  
473 zugeedrückt, so dass er nicht mehr konnte, dann hat er gemerkt, es ging nicht (-) Und  
474 dann wurde der immer ruhiger, und wurde immer ruhiger, und ruhiger und ruhiger.  
475 Ich hab' die Anspannung nachgelassen, dann hab' ich den Arm weggenommen. Und  
476 da saß der tatsächlich in Ruhe bei mir. <<gedämpfte Erzähllautstärke Ende>> I:  
477 Hm=hm.

478 IS: Das war für mich 'n ganz interessantes Erlebnis. Und dann danach kam bei mir  
479 so der Ged - möglicherweise sind diese Kinder, die [MS] sind, irgendwo seelisch  
480 haltlos.

481 I: [Hm=hm]

482 IS: Kam mir nur die Idee, aber das war nur 'n (--) Einzelfall. Ich musste mit dem dann  
483 ins X [MS] zurück, das war 'n Praktikum, während der muss man Praktikum machen,  
484 da war ich im X [MS]. Und da hab' ich ihn auf mein Fahrrad gesetzt, weil wir mit der  
485 Zeit (--) mit der Zeit waren wir ein bisschen im Verzug. Da hab' ich ihn auf meinen  
486 Sitz gesetzt und der hat sich nur festgehalten an mir und ich hab's Rad geschoben.  
487 Da (--) da hatte 'r 'n paar Worte erzählt, sich 'n bisschen unterhalten mit mir, aber  
488 dieses X [MS], dieses Aufgedrehte, war weg, bis ich den unten abgeliefert hatte. Es  
489 war einfach weg.

490 I: [Hm=hm]

491 IS: Und den hatte ich aber alleine. Und wenn ich das jetzt wieder mal auf die  
492 Unterrichtssituation bringe (--). Ich hab' dann den Schüler X [MS], den ich hier  
493 beobachtet hab' von den Schülern, wo ich gemerkt hab': „Ich seh' die anderen nicht  
494 mehr.“, den hab' ich so gesehen, wie ich ihn noch nie gesehen hatte. Und danach  
495 hab' ich ja auch gemerkt, dass ich so, wie ich ihn gesehen hab' und auf ihn eingehen  
496 (--) könnte und auch müsste – dass ich's nicht kann.

497 I: Ja. Hm=hm. Hm

498 IS: Das war für mich (--) war für mich sehr prägend und auch schockierend. Also da  
499 hab' ich 'ne ganze Weile dran rum geknabbert, weil das bei mir bis (--). Wenn ich das  
500 zu Ende buchstabiere, konsequent zu Ende denke, geht' bei mir an (--) um  
501 Berufsethos.

502 I: [Hm=hm]

503 IS: Da frag' ich: „Was machst du hier?“ Es is' also dann war ich dann wirklich:  
504 „Warum musst du das machen?“ Und wenn du das das von E.U.LE. angenommen  
505 hast und weißt, es ist der richtige Weg, und wenn du das 'n Stück weit lebst, und  
506 dann in solchen Verhältnissen bist, wo du mehr agierst, und mit 'ner geringen  
507 Ineffizienz, kippst du wieder zurück in deine Methoden, wo du effizienter warst.

508 I: [Hm=hm]

509 IS: So, und das ist eben dieses lehrerzentrierte Lernen. Ganz einfach weil ich 'ne  
510 Gruppe vor mir hab <<tischgeklopft>>. Freilich, Stationsbetrieb und was man alles  
511 machen kann und so, ist klar, ne? Da arbeiten wir dann eh schon mit, ne? Und das  
512 mach' ich jetzt noch intensiver <<tischgeklopft>>. Aber diese (--) Präsenz des  
513 Lehrers kommt dann wieder raus.

514 I: [Hm=hm]

515 IS: Also, dass ich einen Qualitätsumschwung gemacht hätte, von meiner Tätigkeit  
516 her, kann ich nicht sagen. Ich bin reifer geworden, ich seh' mehr (--), genieß' das  
517 auch, freu' mich darüber, aber dass das in der Handlungsstrategie so 'ne  
518 Veränderung bewirkt hätte, dass es auch im Unterricht durchschlagen würde, könnte  
519 ich nicht sagen. Eindeutig.

520 I: Hm=hm. O.k.

521 IS: Ich mach' vielleicht mehr, das könnte ich sagen, dass ich mehr (--) Partner- und  
522 Gruppenarbeit mach'. In dem Moment, wo die Klasse aufgesplittet ist und du gehst  
523 'rum, kannst du auch individueller darauf eingehen. Und das mach' ich mehr, soweit  
524 's möglich ist. Obwohl ich das schon so (--) so schon recht viel gemacht hab'.

525 I: [Hm=hm]

526 IS: <<klopft resigniert auf den Tisch>> Ne also da? <<tischgeklopft>> Das, was man  
527 sich verspricht, kann ich für meine Person nicht sagen. Scheitert an der Praxis, nicht  
528 an meinem Wollen. Oder an meiner, meiner Unfähigkeiten, weiß ich nicht. Also ich  
529 hab' den Zugang nicht gefunden.

530 I: Hm=hm. O.k. Ich bin mit meinen Fragen schon am Ende. Aber vielleicht möchtest  
531 du noch etwas fragen oder sagen?

532 IS: Mich interessiert mal, was bei deiner (--) was du für 'ne Zielstellung hast? Was  
533 möchtest du bewirken mit deiner Arbeit? Was möchtest du herausfinden?

534 I: Wollen wir das ausmachen? <<lacht>>

535 IS: Kannst es dir auch selber noch anhör'n <<lacht>>, was d'e erzählst. Is' mir egal.

536 I: Nee.<<schaltet Aufnahmegerät ab>>



## E.1.5 Frau Teuber

### 1 Fragebogen Frau Teuber

#### 2 A1 Welche Gefühle hast du in der Situation gespürt?

3 Habe meine Arbeit in der Gruppe als schlecht bewertet empfunden.

4 Habe mich nicht verstanden gefühlt?

5 Mir war es unangenehm, verunsichert zu sein, was als Ziel, Ergebnis dieser  
6 Gruppenarbeit herauskommen soll.

7 Habe mich nicht eingebunden gefühlt.

8 Meine Einschätzung, dass die Arbeit der Gruppe bis dahin positiv verlaufen war, sah  
9 ich in sich zusammenfallen. Das hat mich richtig deprimiert. Hatte plötzl. das Gefühl  
10 auf dem Holzweg zu sein u. den Vorstellungen, Erwartungen der Anderen nicht mehr  
11 folgen zu können. Ich war verwirrt und habe die Diskussion nur noch von außen  
12 verfolgt. Meine Motivation zur Weiterarbeit war dahin.

#### 13 A2 Erzähle nun von der Situation, in der du negative Gefühle in dir gespürt 14 hast, so dass sie für einen Außenstehenden verständlich wird.

15 → langfristige Gruppenarbeit zum Thema X [MS]

- 16 • es war die X.? Sequenz in dieser Gruppenarbeit
- 17 • Also wir hatten schon mehrere Nachmittage in dieser Gruppe am Thema  
18 gearbeitet und für mich gab es (in der X. Einheit d. Gruppenarbeit) etliche  
19 positive Ergebnisse. Ich hatte eine konkrete Unterrichtssituation dargestellt, in  
20 der ich vollkommen unzufrieden war und um Hilfe gebeten. Durch die vielen  
21 guten Vorschläge, Ideen habe ich das (mein) Problem gelöst bzw. die  
22 Veränderung in die richtige Richtung gebracht (Erfolgserlebnis). Wir haben  
23 dann weiter an kl. konkreten Situationen gearbeitet.

24 An besagtem Nachmittag gab es nun wieder die Diskussion „Wie oder was sollen wir  
25 präsentieren, was muss noch erarbeitet werden?“ Wir konnten keinen Weg für uns  
26 finden und haben uns die Trainer (X, Y) zur Hilfe geholt. Dann wurde deutlich, dass  
27 eigentl. alle Gruppenmitgl. mit der bisherigen Arbeit nicht zufrieden waren. Und das  
28 fehlende „Präsentationsobjekt“ wurde mit schlechter Arbeit gleichgesetzt. (von der  
29 Gruppe selbst) Einig Stimmen wurden laut, die sich entschuldigten, weil sie nicht von  
30 Anfang an dabei waren u. deshalb nichts dafür können u. fragten: „Ja was habt ihr  
31 denn da gemacht?“ Die anderen sagten: „Ja mal sind die da, mal die Anderen.“ Also  
32 Ausflüchte, die mit der Arbeit nichts zu tun haben. Dann kam „Ja, wir haben nur an  
33 einem konkreten Fall gearbeitet.“ Was schlichtweg nicht so stimmt. Oder die  
34 Bemerkung „Ihr bewertet zu viel, wir kommen nicht voran.“ Dann die Idee „Wir  
35 müssen es wissenschaftlich angehen...“ Also eigentlich haben wir die eigene  
36 bisherige Arbeit schlecht gemacht und jede konnte nichts dafür. Aber um Schuld  
37 geht's gar nicht und schlecht war die Arbeit auch nicht.

**B1 Welche Gedanken haben dich in der Situation beschäftigt?**

Warum sehen die Andren nicht das Positive der Arbeit bisher?

Warum können wir nicht anknüpfen?

(Wenn alle die praktischen Fälle gut finden).

**B2 Ist in der Situation etwas angesprochen worden, was dir wichtig war? Wenn ja, was?**

—

**B3 Was denkst du, was deine Gefühle ausgelöst hat?**

- Das „Nicht-verantwortlich-sein“
- Der Satz „wir haben eigentlich nichts erreicht bis jetzt“!

**B4 Stelle dir nun vor, deine Gefühle wären dafür da, Signale an dich zu senden. Was hat dieses Signal dir mitgeteilt?**

Sofort protestieren und Einwände erheben, richtig stellen

**B5 Mit welchen Gedanken bist du aus der Situation gegangen und was ist mit ihnen im Lauf der Zeit passiert?**

- nach der Diskussion und mit Hilfe der Trainer sind wir wieder zur Arbeit zurückgekommen u. es war denke ich allen klar, dass unsere Arbeit zwar nicht am Ziel aber positiv war. Wir haben einen „Fahrplan“ für die weitere Arbeit gebaut.

**B6 Hatte diese Situation Auswirkungen auf dein Lehrerhandeln? Wenn ja, inwiefern?**

Ja, manchmal muss man Diskussionen einfach toleranter laufen lassen auch wenn am Anfang der Lichtblick fehlt. Ich lasse Zeit um Probleme z.B. in Teamarbeit zu diskutieren.

**C1 Was möchtest du noch sagen?****1 Interview Frau Teuber**

I: O.k., es leuchtet. Ja, es sind ja jetzt Sommerferien. Und das bedeutet, dass du zwei Jahre deiner Schulpartner-Ausbildung hinter dir hast.

TB: [Hm=hm]

I: Und ich würde gerne mit dir nochmal auf diese zwei Jahre zurückblicken. Und zwar so vorgehen, dass wir erst nochmal auf ein Detail gucken und dann nochmal auf die großen ganzen zwei Jahre.

TB: [Hm=hm]

I: Ähm und bei dem (--) bei dem Detail würde ich gern so anfangen: Du hast in dem vorletzten Fragebogen ja 'ne konkrete Trainingssituation für mich beschrieben. Das war die Situation in ähm in eurer, in eurer Gruppenarbeit X [MS].

12 TB: [Hm=hm, ja, ich erinnere mich]

13 I: Da hattest du das Gefühl, dass da 'ne ganze Gruppe die Arbeit schlecht bewertet  
14 und du (--) aber eigentlich zufrieden warst mit der Arbeit. Du Erinnerst dich, 'ne?

15 TB: Hm=hm.

16 I: O.k. Ähm und in dem Fragebogen hast du auch geschrieben «laute  
17 Hintergrundgeräusche». Vielleicht warten wir gerade 'n Moment. Und im  
18 Fragebogen hast du auch geschrieben, dass das insofern Auswirkungen auf dein (--)  
19 dein Handeln als Lehrerin hatte, als dass du gesagt hast, dass man auch manchmal  
20 Diskussionen einfach (--) laufen lassen muss, also toleranter damit sein muss, auch  
21 wenn mal der Lichtblick fehlt.

22 TB: [Hm=hm]

23 I: Und ich würd' das gern noch 'n bisschen genauer verstehen und dich mal bitten,  
24 mir zu erzählen, was das für dich und deinen Unterricht bedeutet.

25 TB: Das (--) meine ich so: Wenn, ähm, wenn Schüler zum Beispiel, wenn die mir jetzt  
26 irgendwie kund tun, dass sie eigentlich mit dem jetzt nicht zufrieden sind. Weil sie  
27 das nicht wollen, oder sie, ähm das nicht machen wollen, oder sie, ähm ja, dass sie  
28 das nicht machen wollen vielleicht nicht, aber (--) es gibt irgendwie Situationen, wo 'n  
29 Streit entsteht. Zwischen Gruppen zum Beispiel, die irgendwas präsentieren (-)  
30 wollen, sollen. Oder dass man eben 'ne Entscheidung trifft, woran macht man jetzt  
31 weiter, und es gibt 'ne Diskussion. Ähm dann ist es bei mir oft so, dass ich, äh immer  
32 gedacht hab': „Mensch, die meinen jetzt dich. Du hast es jetzt irgendwie schlecht  
33 vorbereitet,

34 I: [Hm=hm]

35 TB: du hättest vielleicht 'ne andere, ähm Auswahl treffen müssen und hättest 'n  
36 anderes Angebot machen sollen.“ Und, ähm (--) da hat mir dann diese Diskussion  
37 gezeigt, dass eigentlich (--) dass da hab' ich mich nämlich auch so gefühlt, ich hab'  
38 gedacht: „Mensch, du findest eigentlich die Sache, die wir bis jetzt (--) gemacht  
39 haben, gut.“ Äh mir war schon klar, wir sind noch nicht am Ziel sozusagen, aber ich  
40 fand den Prozess eigentlich o.k. Also habe ich mich damit identifiziert.

41 I: [Ja]

42 TB: Und ich hab' mich dann eigentlich so gefühlt, als wenn ich das schlecht gemacht  
43 habe. Ja? Und deswegen fand ich das eben ganz (--) ganz unangenehm, dass die  
44 dann eben (--) also die Mehrzahl dann so gesagt hat: „Ja, wir haben jetzt hier  
45 eigentlich die Zeit vertrödel.“

46 I: Ja

47 TB: Das war ja 'ne negative Bewertung. Und da hab' ich mich irgendwie dann (--)  
48 angesprochen gefühlt.

49 I: Hm=hm!

50 TB: Und äh das (--) äh so ist es (--) also so in der Art und Weise (--) ist das auch im

51 Unterricht, ja? Weil ich jetzt, äh gerade mit mit Schülern zu tun habe, die jetzt auch  
52 nicht unbedingt 'ne Gesprächskultur haben, wo das ganz sachlich zur (--) zur  
53 Tagesordnung geht, sondern, ähm (--) die also sehr, ja sehr deutlich ihre Meinung  
54 sagen. Hm, dass ich mich dann eben nicht sehr persönlich angegriffen fühle.

55 I: [Hm=hm]

56 TB: Sondern sage: „O.k., ähm lass' doch einfach mal das ein bisschen laufen, lass'  
57 sie sich mal auseinandersetzen, und eben auch mal (--) in ihrer Sprache, in ihrer Art  
58 und Weise – auch untereinander jetzt.“, 'ne?– einfach mal gewähren. Und ähm (--)  
59 nicht immer gleich versuchen, das Ganze in 'ne Richtung zu lenken und und (--) zu  
60 beschwichtigen, dass eben (--) das für mich eben nicht so ausufernd ist oder  
61 vielleicht auch einfach (--) beleidigend oder kränkend ebend ist, so.

62 I: [Ja]

63 TB: Und das hab' ich mir dann gedacht. Weil nachdem wir dann ja darüber  
64 gesprochen hatten und nochmal und nochmal und dann eben auch mit (--) mit ähm  
65 Trainern – ich denke, Trainer X kam dann und Trainer Y – da hat sich das dann  
66 eigentlich wieder relativiert. Ohne dass jetzt ähm (--) dass das eigentlich notwendig  
67 war, dass ich vorher gedacht hab': „Ich muss jetzt hier protestieren.“ Und (--) so  
68 meine ich das.

69 I: [Hm=hm] O.k. Du hast ja jetzt schon 'n bisschen was zum Zusammenhang  
70 zwischen dieser Situation, also zwischen der Trainingssituation, und dem (--) ähm  
71 und dieser Veränderung, hast du ja schon was gesagt. Ich würd' dich trotzdem  
72 nochmal fragen, ob du (--) kannst du mir noch genauer erzählen, worin der für dich  
73 persönlich besteht? Der Zusammenhang zwischen dem (--) zwischen  
74 Trainingssequenz und (--) dem, was du im Unterricht machst.

75 TB: Naja, ähm der Zusammenhang ist eigentlich, dass (--) ich denk' mal, dass man  
76 egal oder unabhängig vom Fach und vom Inhalt, den man (--) den man lehrt oder  
77 den man mit den Schülern gestaltet, kann man jetzt nennen, wie man will, gibt's  
78 immer solche Situationen, wo sich verschiedene (--) wo verschiedene Gruppen und  
79 Menschen verschiedene Meinungen haben und wo's 'ne Auseinandersetzung gibt.

80 I: [Hm=hm]

81 TB: Und äh das war da in der Trainingssequenz so und das ist eben bei mir im  
82 Unterricht so. Und irgendwie hat das dann bei mir so (--) ich sach: „Warum machst  
83 du dich eigentlich jetzt hier so?“ (--). Irgendwie hatte ich dann das Gefühl, ich kann  
84 das so von außen betrachten.

85 I: [Hm=hm]

86 TB: Und ähm in der Trainingssequenz, ja. Weil (--) weil vielleicht weil das eben, ähm,  
87 wie soll ich sagen, das waren, ähm Gleichgesinnte, mit denen ich diese  
88 Auseinandersetzung hatte, und in der Schü- Schule hast du eben Schüler, mit denen  
89 du ja jetzt dich nicht (--) also mit denen ich mich nicht immer auf eine Stufe stelle,  
90 sondern wo ich eben oft auch denke, du musst ähm oder ich muss mich (--) ja (--)

- 91 verteidigen, oder, verteidigen nicht, ich muss meine Position behaupten, sagen wir's  
92 mal so, 'ne?
- 93 I: [Ja, ja. Hm=hm]
- 94 TB: Und wo ich auch nicht immer weiß, ob das jetzt positiv oder negativ gemeint ist,  
95 'ne? Ja?
- 96 I: Okay. Ich glaub', von der Situation hab' ich jetzt 'n genaueres Bild bekommen. Und  
97 jetzt würde ich dich aber gerne nochmal fragen, wenn wir jetzt auf die gesamten zwei  
98 Jahre gucken, ähm was du da so für dich sozusagen mitgenommen hast oder gelernt  
99 hast für dich und deinen Unterricht in den zwei Jahren Schulpartner-Ausbildung.
- 100 TB: Also (--) am besten, oder (--) oder am am intensivsten haben mich so ganz  
101 praktische Übungen, äh also immer in der Erkenntnis bestärkt, wie verschiedenartig  
102 doch die Menschen denken und funktionieren, und wie die bestimmte Sachen  
103 auffassen.
- 104 I: [Hm=hm]
- 105 TB: Da hab' ich vorher (--) also noch nie so, so, so praktisch (--) – kann man (--) so  
106 praktisch drüber nachgedacht (--), kann man echt nicht sagen.
- 107 I: [«lacht»]
- 108 TB: Also, also drüber nachgedacht und gelesen schon, aber das so praktisch wirklich  
109 an mir selber wahrgenommen, das ist vielleicht besser, ja?
- 110 I: [Ja]
- 111 TB: Zum Beispiel, wenn ich ähm (--) da fällt mir jetzt ein, die (--) die Sache mit den  
112 Bauklötzen, wo wir die Brücke bauen mussten, ja? Oder, ähm (--) wo wir aus dem  
113 Papier (--) Papier-A4-Blättern diesen Turm gebaut haben. War auch ganz (--) hab'  
114 ich in ganz besonderer Erinnerung. Zum Beispiel ging's darum: „Habt ihr verstanden,  
115 welchen Vorschlag der Andere jetzt euch unterbreitet hat?“ „Joa, haben wir alle,  
116 haben wir voll verstanden!“
- 117 I: [«lacht»]
- 118 TB: Und dann «lacht» dann war's eben doch nicht so! Und da hab' ich gedacht,  
119 man (--) man verlangt immer von Schülern, von Kindern zuhause, in der Schule,  
120 überall, sie sollen doch mal genau zuhören, und (--) und, und frag sie auch: „Hast du  
121 das denn jetzt verstanden?“ Dann sagen sie auch: „Ja“.
- 122 I: [«lacht»]
- 123 TB: Und dann (--) dreht man sich 'rum oder, oder, oder kontrolliert die Aufgabe oder  
124 (--) oder beobachtet, dass einfach (--). Dann denkst du: „Das hast du doch eben  
125 gerade (--) und die haben alle gesagt, „Ja“.
- 126 I: [Hm=hm]
- 127 TB: Und dann (--) bei eben uns selber jetzt, erwachsene Lehrer, die sich genau damit  
128 beschäftigen sollten, ist aber (--) genau das Gleiche passiert!

129 I: [Hm=hm]

130 TB: Das hat mich also vollkommen ähm (--). Also das hab' ich immer in Erinnerung,  
131 so vor mir, ja. Solche (--) solche Sachen. Oder auch bei eben äh (--) ne? Ganz, ganz  
132 am Anfang, war's vielleicht sogar in der ersten Sequenz, wo wir die Übung mit dem  
133 Apfel gemacht haben, ja?

134 I: [Hm=hm]

135 TB: Mit dem Apfel, und dann 'nen zweiten Apfel, und die Vergleiche: „Wie, wie (-),  
136 wonach vergleicht man überhaupt? Was was macht man eigentlich da? Woher weiß  
137 man, dass man jetzt gerade die Merkmale nimmt? Und (--). Also das sind so (--) so  
138 Dinge, wo man das wirklich nachvollziehen kann,

139 I: [Hm=hm]

140 TB: wie verschieden jeder ist. Und wie (--) wie viele Möglichkeiten es auch gibt, eben  
141 es anders zu machen. Dann im Prozess schon. Beim Lernen, beim Praktisch-was-  
142 Herstellen, Bauen (-), ist eigentlich egal, wo.

143 I: [Hm=hm]

144 TB: Wie viele Möglichkeiten es gibt, die dann eben 'n bisschen anders sind und auch  
145 'n bisschen (--) falsch werden können, sozusagen.

146 I: Hm=hm, hm=hm. Kannst du sagen, dass das irgendwie auf deinen Unterricht  
147 Auswirkungen hatte? Dass du das so selbst erfahren hast?

148 TB: Ja, ich denk' schon. Ich denk' schon, dass man ebend, äh (--) also dass ich  
149 einfach manches toleranter sehe und jetzt mal (--) doch auch mal warten kann (--)  
150 was passiert.

151 I: [Hm=hm]

152 TB: Was wird jetzt, wenn der das eben so macht? Und, ähm wenn's jetzt nicht 'ne  
153 schwierige, nicht, nicht gefährlich ist oder nicht kompliziert irgendwie wird oder teuer  
154 wird, der Schaden. Dann einfach auch mal (--) erfahren lassen.

155 I: [Hm=hm]

156 TB: Also das (--) das, ähm ist so was, wo ich (--) wo ich zur Erkenntnis gekommen  
157 bin, dass man das einfach mehr trainieren muss. An sich selber! Und dann das  
158 einfach gewähren lassen und versuchen lassen, ausprobieren lassen und mal  
159 gucken. Ja.

160 I: [Hm=hm]

161 TB: Und äh (--) ich denke, dass ähm (--) noch 'ne wichtige Sache is sind dann eben  
162 auch so Auswahl von Aufgaben, die (--) wo man eben so ganz automatisch auch von  
163 (--) von bestimmten (--) Erfahrungen aus- ausgeht, so. Da hab' ich mir vielleicht gar  
164 nicht so weiter etwas dabei gedacht. Dass man hätt doch- dass ich einfach überlege,  
165 Mensch, passt das jetzt? Oder kann ich vielleicht das jetzt doch so machen, dass ich  
166 das mit 'ner praktischen Erfahrung kombinieren kann?

167 I: [Hm=hm]

168 TB: Und sage: „Jetzt haben wir das gemacht, jetzt suchen wir vielleicht die Aufgaben  
169 so raus, oder die Beispiele, die dazu passen.“ Das ist so das, was mir jetzt aufn (-)  
170 einfach so einfällt.

171 I: Ja.

172 TB: Hm=hm.

173 I: Okay. Das waren schon meine Fragen!

174 TB: Das waren schon deine Fragen?

175 I: Das waren schon meine Fragen, genau. Es gibt jetzt trotzdem noch die  
176 Möglichkeit, wenn du noch etwas erzählen möchtest oder Fragen hast?

177 TB: Also, ich hab' äh eine (--) eine Erfahrung gemacht, allerdings jetzt äh (--) als ich  
178 vorherige Woche bei mit Schulpartner Y [MS] in der Schulart in X [MS] war,

179 I: [Hm=hm]

180 TB: wo ich immer wieder, ähm denke: „Mensch, in die Lage muss man sich selber  
181 immer wieder versetzen.“ Und zwar haben wir ihnen 'ne Aufgabe (--) ähm oder wir  
182 haben zu ihnen gesagt: „Es gibt jetzt 'ne Aufgabe aus der Mathematik aus 'm  
183 Kompetenztest, und, ähm es geht eben dann um die (--) die Lösungen zur (--) die  
184 verschiedenen Wege zur Lösung.“ Und ähm sie mögen doch einfach mal als Erstes  
185 eben die Aufgabe lösen und genau aufschreiben, was sie gemacht haben und wies  
186 ihnen so ergangen ist und so weiter. Und das (--) also das Bedeutende ist eigentlich  
187 die erste Reaktion von fast allen von den [MS] anwesenden Kollegen – die [MS]  
188 Mathematiklehrer vielleicht ausgenommen.

189 I: [Hm=hm]

190 TB: Bei dem Wort „Mathematik“ und „Kompetenztest“ (--) geht's erst mal: „Uff! Ach  
191 du Scheiße!“

192 I: [«lacht»]

193 TB: So dieses (-): „Jetzt soll ich (-)? Und genauso hab' ich mich aber auch gefühlt,  
194 als wir mal in in äh Jena irgendwann auch so 'n Beispiel irgendwie hatten. Wo ich  
195 damals schon dachte: „Also so 'n Quatsch, jetzt sitzt man hier zu viert und hast  
196 irgendwie (-)? Wenn du hörst, Mathematik, gesagt: Hoffentlich kannst du das jetzt,  
197 ach Gott. Wenn die Anderen“, und ja, hm.

198 I: [Hm=hm]

199 TB: Was ich sagen will, wie viele Kinder, wenn sie „Mathematik“ hören – oder  
200 „Physik“ oder „Chemie“ oder irgendwie – schon (--) die erste Blockade haben. Und  
201 die ist schon bei manchen riesengroß!

202 I: [Ja, ja]

203 TB: Und es gibt auch sicher bei anderen Fächern genau das Gleiche. Und das man

204 eben als Erwachsener eigentlich genauso reagiert.

205 I: Ja, hm=hm.

206 TB: Dann muss das für 'n Schüler eigentlich viel, viel schlimmer sein!

207 I: Hm=hm

208 TB: Und diese, ähm (--) dass man da eigentlich was machen muss als Lehrer, dass  
209 man versuchen muss, man eben 'ne Aufgabe austellt oder 'ne Arbeit oder irgendwie,  
210 dass man (--) äh, äh einfach schaut, dass die erst mal mit dem (--) mit der Aufgabe  
211 anfangen, mit der Arbeit. Und irgendwie da d'rüber wegkommen. Und nicht schon  
212 hier, 'ne? (--). Das is', das ist eigentlich so dieses Aufstöhnen (--) Und sich hinterher  
213 jemand sagt: „Hä? Was? Warum den Kompetenztesttest siebente Klasse oder  
214 sechste vielleicht ganz und gar nur?“ Ich weiß gar nicht mehr.

215 I: Ja. Hm=hm.

216 TB: Ich, äh denke, dass das (--) für viele Lehrer einfach (--) genauso wichtig wäre,  
217 wie es (--) wie mir das eigentlich geht, wenn man einfach sich Zeit nimmt, da mal hin  
218 zugucken, wie das eigentlich so läuft.

219 I: Beim Schüler, meinst du jetzt?

220 TB: Ja.

221 I: Hm=hm. Wie der sich fühlt?

222 TB: Wie der sich fühlt, wie man sich selber fühlt, wenn man so was mal ausprobiert.  
223 Und, ähm (--) trotz allen Schwierigkeiten und, und, und problembehafteten Schülern,  
224 die's immer mehr gibt, dass man versucht, irgendwie da besser ran zu kommen.

225 I: [Hm=hm, hm=hm.]

226 TB: Und, äh dem Schüler zum Erfolg hilft. Ich, ich das Erfolg ist irgendwie was ganz  
227 Wichtiges. Also, Erfolg, Bestätigung, dass man einfach was geschafft hat.

228 I: [Hm=hm]

229 TB: Dass man 'ne Aufgabe hin jekriegt hat oder (--) egal welche, eigentlich.

230 I: Ja. Hast du da Ideen für dich? Also für deinen Unterricht, wie du das machen  
231 kannst?

232 TB: Also (--), ich denke, viele praktische Sachen. Selber eben wirklich machen zu  
233 lassen, was man eben (--) ausprobieren kann, ich mein das kann man in vielen  
234 Fächern, von (--) mir fällt jetzt Fach X [MS] ein oder ähm (--), ja dass man eben doch  
235 (--) Versuche macht, Sachen sich anguckt, diese Anf- wo sie Sachen anfassen  
236 können, ausprobieren können. So was. Und ansonsten – immer versuchen,  
237 irgendwie Aufgaben zu finden, die entsprechend ihren (--) ja ihrer Erlebnisswelt,  
238 irgendwie so (--). Die vielleicht Interesse wecken könnten.

239 I: [Hm=hm]

240 TB: Und nicht irgendwatt, was eigentlich in ihrem (--) in ihrem Blickwinkel erst mal



241 keine Rolle spielt.

242 I: [Ja]

243 TB: Zumindest als, äh als, äh als erste Variante – ich mein', es wird nicht immer so  
244 was geben, aber als (--) als Einstieg oder so. So was.

245 I: [Hm=hm]

246 TB: Und, und ähm und jetzt bei den schwierigeren Schülern, sag' ich mal jetzt, wie  
247 ebend hier die, möglichst viel Abwechslung.

248 I: [Hm=hm]

249 TB: Wo man eben dann sagt: „Gut, dann machen wir jetzt eben (-) Stationsarbeit. Da  
250 könnt ihr mal“ – je nach äh Verfassung auch, muss man jetzt wirklich so sagen –  
251 „alleine was machen, zu zweit was machen. Oder eben damit anfangen, hiermit  
252 anfangen.“

253 I: [Hm=hm]

254 TB: Nicht so (--) nicht so starr. Also (--) ich komm' jetzt in die Klasse, und jetzt mach'  
255 ich (--) von erstens bis eins-fünf (-) das durch. Da muss man irgendwie (--) flexibler  
256 sein, variabler sein.

257 I: [Hm=hm, ja]

258 TB: Das is', (--) Dass man irgendwie (--) so diese, die Motivation hinkriegt, und  
259 Bestätigung, Erfolg. Weil es ist eben dann oft so, dass die, äh: „Ach, ich kann es  
260 nicht, ich kann's da schon nicht, ich will das gar nicht.

261 I: Hm=hm. Hm=hm.

262 TB: Sie können mir das gleich eintragen, ich will das gar nicht versuchen.“ Das, das,  
263 das ist eigentlich (--) da muss man irgendwie (--) drüber kommen.

264 I: Hm=hm. Würdest du sagen, dass die E.U.LE. dich eher in diesen ganzen Dingen  
265 bestärkt hat, also dass das vorher schon da war und du es jetzt weiter entwickelt  
266 hast? Oder du einfach (--).

267 TB: Also, ich denke, dass ähm (--) E.U.LE. war für mich insofern, also die, die ersten  
268 zwei Jahre, ganz wichtig, weil sie mich dazu wirklich ani- ja animiert haben, angeregt  
269 haben, aus meinem eigenen eingefahrenen Trott irgendwo raus zu kommen.

270 I: [Hm=hm, ja]

271 TB: Also, eingefahrener Trott insofern, dass immer (--) du musst deinen Plan  
272 machen, den musst du jetzt nehmen, das musst du jetzt irgendwie hier durchziehen.  
273 Ähm (--) Projekte, viele praktische Bezüge und so, das haben wir vorher auch schon  
274 gemacht, also mit meinen anderen Kollegen so, für die [MS], das nicht, aber - so der  
275 Blickwinkel und die Nähe zum Schüler, wie der jetzt wirklich lernt und wie das  
276 vielleicht viel besser laufen könnte.

277 I: [Hm=hm]

278 TB: Dass man das sich (--) dass ich darüber überhaupt nachdenke und und vielleicht  
279 einfach 'ne andere Wahl, Auswahl treffe.

280 I: [Hm=hm]

281 TB: Das is', ist durch E.U.LE. passiert, und das wär' sonst nicht passiert. Weil, ähm  
282 (--) von selber funktioniert (-) das nicht. Man kann sicher verschiedene Sachen eben  
283 lesen, aber das selber auszuprobieren und zu zu erleben, wie der andere lernt,  
284 sozusagen, und dafür jetzt mal Zeit zu haben, um das zu machen.

285 I: [Hm=hm, ja]

286 TB: Das (--) das geht eigentlich nur so. Und äh das kann man nicht in einer  
287 Weiterbildung machen – sicher, jetzt in so 'n paar (--) wie Seminarreihe oder, oder,  
288 ähm hier Lehrertraining oder solche Sachen, dann kann man vielleicht auch solche  
289 Anstöße schon geben, denke ich, ja, 'ne? Aber (--) ansonsten, 'ne normale  
290 Lehrerweiterbildung kann das nicht bringen.

291 I: [Hm=hm]

292 TB: Und, ähm (--) ja, jetzt 'ne Methode mal gehört zu haben, zu kennen, das ist eben  
293 irgendwie ja (--). Die wird abgeheftet – meistens, ja – die wird abgeheftet und, ähm (--)  
294 man ist irgendwie in seinem Gleis drinne und macht das eben so, wie man es eben  
295 immer gemacht hat.

296 I: [Hm=hm]

297 TB: Das ist (--). Und 'ne, 'ne ganz wichtige Sache ist für mich auch so – ist  
298 wahrscheinlich (--) ja, ich weiß nicht, ob ich Nebeneffekt jetzt sagen soll – ist, dass  
299 man mit vielen verschiedenen Kollegen sich trifft, kontinuierlich sich trifft. Wo man,  
300 oder wo ich auch wirklich Dinge dann besprechen kann, die ich nicht jedem erzählen  
301 würde.

302 I: [Hm=hm]

303 TB: Probleme, Fälle, Situationen (--). Die man dann wirklich dann mal (--) wo ich  
304 auch selber dann eigentlich denke: „(naja) hast nicht besonders gut ausgesehen. Da  
305 hättest du viel cooler, äh lockerer äh (--) irgendwie sein können.“

306 I: [Hm=hm]

307 TB: Das (--) das kann ich da erzählen und, ähm (--) das wird dann auch wirklich so  
308 eben nicht irgendwie: „Ja, das musst du so und so machen, das ist doch ganz  
309 einfach.“ Sondern: „Versuch' doch mal das, oder probier' doch mal das. Oder (--).“  
310 Sicher sind dann auch Sachen dabei, wo (--) wo ich dann gesagt hab': „Nee, also (--),  
311 das kann ich nicht machen. Das (--) das passt einfach nicht zu mir, das widerstrebt  
312 mir, das ist für mich keine Möglichkeit.“

313 I: [Hm=hm]

314 TB: Aber es gab ganz viele Sachen, die (--) die 'ne Variante waren. Und, ähm ja,  
315 wenn man einfach drüber mehr nochmal nachdenkt, das auswertet und sich überlegt,  
316 wie wie könnte man das beim nächsten Mal machen, wenn was Ähnliches passiert,

317 'ne?

318 I: [Hm=hm]

319 TB: Das kommt eben noch dazu. Wenn ich jetzt zu 'ner anderen Weiterbildung gehe,  
320 dann treff' ich oft Kollegen, die eben (--) die man nicht kennt, oder die eben dann  
321 aus, aus dem Fachbereich sind, die eben die gleichen [Fächer] meinetwegen  
322 machen (--). Naja, da wird dann fachlich eben dies und das besprochen, und das  
323 war's aber dann auch.

324 I: [Hm=hm]

325 TB: Solche Sachen nicht. Also ich denke, das ist auch 'n ganz großer Vorzug. Die,  
326 die einfach diese Zeit kontinuierlich die man zusammen da verbringt und wo man  
327 eben das machen kann.

328 I: Ja, hm=hm.

329 TB: Ja.

330 I: O.k. Gut. Dann vielen Dank!

331 TB: Bitte!

332 I: Dann mach ich das mal aus.

## E.2 Weitere Falldarstellungen inkl. Transkripte

### E.2.1 Frau Werner

Frau Werner reflektiert eine Trainingssequenz, die ihr durch positive Gefühle in Erinnerung geblieben ist. Für sie ist das Verstehen zweiter Ordnung das zentrale Thema. Sie spricht in diesem Zusammenhang allerdings von einem Inhalt des Trainings des Entwicklungsprogramms im Allgemeinen, ohne sich auf eine bestimmte Trainingssequenz zu beziehen. Sie schildert ihren persönlichen Bezug zu diesem Inhalt: „Das waren mehrere Beispiele, die wir dort hatten. (...) Das war auch recht einfach nachzuvollziehen. Und (...) wenn man dort an einem Beispiel, was einen (...) nicht persönlich betraf, gearbeitet hat, dann hab' ich (...) sofort (...) versucht, die Assoziation zu knüpfen: ‚Was könntest du jetzt in deinem Fach bei dem Thema oder bei dem Thema machen?‘“ (Interviewtranskript Werner 2011, Z. 89–96).

Frau Werner lernt mit dem Verstehen zweiter Ordnung einen für sie relevanten Ansatz kennen, der positive Emotionen und Bestärkung auslöst. Sie bezieht die Schülerperspektive vor allem in ihre Unterrichtsplanung stärker ein und baut damit ihre konstruktivistische Unterrichtsorientierung aus. Dies führt zu größerer beruflicher Zufriedenheit.

#### *Persönliche Relevanz*

Bezüglich der persönlichen Relevanz beschreibt Frau Werner, dass sie überprüft hat, inwieweit dieser Ansatz für sie von Bedeutung ist: „[Verstehen zweiter Ordnung]: Ist das nur ein theoretisches Modell? Ist es für dich und deine Unterrichtsarbeit relevant? Kenne ich schon etwas davon?“ (Fragebogen Werner 2011, Z. 19–21). Dass es für sie relevant ist, führt sie im Interview aus: „[D]ieses (...) bewusste Einbeziehen der Schüler (...) das muss einem eigentlich alle drei, vier Jahre immer mal wieder in Erinnerung gerufen werden. (...) Weil sonst geht's irgendwo im Alltag verloren. (...) Und das war für mich eben ganz wichtig.“ (Interviewtranskript Werner 2011, Z. 75–81).

Der Mittelwert  $M = 4,00$  auf der Skala „persönliche Relevanz“ stützt die qualitativen Daten, ebenso wie der Wert bezüglich der Bedeutung der Situation im Nachhinein ( $M = 4,00$ ).

*Kognitiver Prozess*

Ihr kognitiver Prozess im Zusammenhang mit dem Thema „Verstehen zweiter Ordnung“ lässt sich als Prozess des Bewusstwerdens und Bestärkens beschreiben. So sagt sie: „Ich fühle mich in meiner Arbeitsweise gestärkt und bestätigt.“ (Fragebogen Werner 2011, Z. 26) und „Ich bin auf dem richtigen Weg!“ (a.a.O., Z. 31). Auch die quantitativen Daten stützen dieses Bild. So liegt der Mittelwert auf der Skala „Bestärkung“ mit  $M = 3,78$  relativ hoch und damit im Gegensatz zu dem Mittelwert der Skala „Dissonanz“, der mit  $M = 2,00$  eher niedrig liegt.

*Emotionen*

Frau Werner sieht einen Zusammenhang zwischen dieser Bestärkung beziehungsweise dem Bewusstwerden und den positiven Emotionen: „Mir ist aufgefallen, dass ich besonders in Situationen (Bsp. Sequenzen: Verstehen zweiter Ordnung), die mich in meiner Arbeitsweise als Lehrer bestätigten, mir aber meist unbewusst waren solche positiven Gefühle gespürt habe.“ (Fragebogen Werner 2011, Z. 14–16). Die Bezeichnung „positive Gefühle“ ergänzt sie um den Satz „Ich habe mich wohl gefühlt.“ (a.a.O., Z. 3). Auch auf der Skala „psychische Sicherheit“ spiegelt sich dieses Bild wieder ( $M = 3,50$ ).

*Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung*

Das Wohlfühlen bezieht sich auch auf die Gruppe. Frau Werner sagt: „Ich habe mich wohl gefühlt, weil die Atmosphäre der Gruppe Gefühle zu zeigen auch zulässt.“ (Fragebogen Werner 2011, Z. 8–9) und „Die Meinungen und Äußerungen der Mitglieder in der Gruppe waren ehrlich und offen.“ (a.a.O., Z. 4–5). Frau Werner fühlt sich laut ihrer Aussage sozial eingebunden. Auch beschreibt sie, mit den äußeren Einflüssen im Training einverstanden zu sein, sich autonom zu fühlen: „Die eigene Persönlichkeit bleibt in allen Diskussionen gewahrt.“ (a.a.O., Z. 6–7).

*Conceptual Change*

Die Themen, die Frau Werner anspricht, sind zum einen die unreflektierten Routinen in ihrem Handeln als Lehrerin, zum anderen das Einbeziehen der Schülerperspektive. Sie führt im Interview aus, dass die Bedeutung des Einbeziehens der Schülerperspektive neben der Perspektive des Faches und des Lehrers für sie von besonderer Bedeutung ist. „[E]s wird einem dort erst mal bewusst gemacht (...) wie man oder von welcher Seite aus man an das Thema ran gehen kann. Ich meine, das heißt nun

nicht, dass man das immer so machen muss, man kann das auch mal aus der fachlichen Seite sehen, man kann's auch mal aus der Lehrersicht sehen. (...) sicherlich ist es am günstigsten, wenn von jedem was einfließt, aber das kann man nicht immer realisieren. (...) wobei dieses bewusste Einbeziehen der Schüler, sag' ich mal, das muss einem eigentlich alle drei, vier Jahre immer mal wieder in Erinnerung gerufen werden. (...) Weil sonst geht's irgendwo im Alltag verloren.“ (Interviewtranskript Werner 2011, Z. 70–79). Sie sagt: „[I]m Laufe der Zeit ist es dann ja so, dass die Routinen wirksam werden, und wenn man Unterricht plant, dann (...) schaut man nicht in erster Linie (...), sicherlich auch aus Zeitgründen, nicht auf die Kinder, die man vor sich hat, oder die man dann vor sich haben wird, sondern man geht davon aus: ‚Was hast du in den letzten Jahren gemacht? Was war gut angekommen? Was war nicht gut angenommen?‘ Und das greifst du wieder auf und das arbeitest du dementsprechend oder bereitet man so vor. Und (...) immer häufiger stellt man dann aber fest, dass das nicht funktioniert. (...) Weil jede Generation ja anders ist. (...) [D]as ist ja heutzutage sogar schon so, wenn man jetzt Parallelklassen hat, dass auch die Parallelklassen sehr unterschiedlich sind, dass man also auch hier ganz unterschiedlich vorgehen muss. Und insofern ist mir durch das Verstehen zweiter Ordnung erst mal bewusst geworden: ‚Ich muss mir also erst die Kinder angucken. Was hab' ich da vor mir?‘ und ‚Was hab' ich – ich sag's jetzt mal so – was für 'n Klientel?‘“ (a.a.O., Z. 22–36).

Frau Werner hat für sich selbst also die Bedeutung des Perspektivwechsels und des Verstehens zweiter Ordnung erkannt. „Das bewusste Erleben des Verstehens zweiter Ordnung hat bei mir bewirkt, dass ich dieses Prinzip der Arbeitsweise mir bewahre und ausbauen werde.“ (Fragebogen Werner 2011, Z. 34–35). Laut ihrer Aussage fühlt sie sich selbstwirksamer: „Ich glaube wieder an mich selbst!“ (a.a.O., Z. 16), „habe mehr Selbstvertrauen zu meiner Arbeitsweise“ (a.a.O., Z. 27).

Über diese Erkenntnis hinaus hat sie ihr Handeln als Lehrerin verändert. Sie schildert, die Erfahrungen der Schüler stärker in ihre Unterrichtsplanung einzubeziehen und die Schüler stärker am Unterricht zu beteiligen: „[D]ann kann ich versuchen, zu überlegen, (...): ‚Wie pack' ich das Thema an? Welche Vorerfahrungen oder welche Erfahrungen könnten die Kinder haben oder haben sie mit Gewissheit?‘ (...) Manchmal mach' ich's dann jetzt auch, sag' ich mal, immer häufiger so, dass ich versuche, erst mal herausfinden oder zu testen, welche Erfahrungen da sind und fange dann erst an zu planen.“ (Interviewtranskript Werner 2011, Z. 38–44). Zur Beteiligung der Schüler führt sie aus: „viermal, hab' ich's jetzt so (...) gemacht, dass ich mit den

Schülern geplant habe. (...) Das heißt, ich hab' also das Thema vorgestellt, hab' (...) zeitlichen Umfang begrenzt und habe dann gefragt: ‚Wie und in welcher Form welche Themen wollen wir da besonders bearbeiten?‘ Und das lief eigentlich recht gut, muss ich sagen. Obwohl ich da eben auch 'ne ganz schwierige Klasse dabei habe. Da sind (...), ganz viele Kinder, (...) die (...) pädagogischer Förderung bedürfen. (...) Wo man also auch sehr vorsichtig vorgehen muss bei bestimmten Themen und (...) da fand ich das Verstehen zweiter Ordnung ganz toll, weil man das wunderbar mit einbringen kann“ (a.a.O., Z. 44–56).

Frau Werner will den Ansatz des Verstehens zweiter Ordnung auch ihren Kollegen näher bringen, stellt aber fest, dass die Kollegen je nach Alter unterschiedlich offen für ihn sind. „Ich versuche auch diese Gedanken an einige Kollegen meiner Schule weiter zugeben“ (Fragebogen Werner 2011, Z. 35–36). „Bei meinen Fachkollegen hab' ich's auch versucht. Wobei ich hier sagen muss, auch mit mehr oder weniger Erfolg. Da bestätigt sich das wieder, die Jüngeren gehen eher drauf ein als Ältere. (...) Jüngere lassen sich da sehr gern drauf ein, vielleicht auch, weil die Erfahrungswelt noch näher liegt, (...) als bei den älteren Kollegen.“ (Interviewtranskript Werner 2011, Z. 58–64).

Die Veränderungsprozesse, die Frau Werner beschreibt, spiegeln sich auch auf der Skala „Veränderung der subjektiven Theorien“ mit  $M = 3,00$  wider. Betrachtet man die einzelnen Items, wird deutlich, dass besonders hohe Wert dort vorliegen, wo es um ein „Sich selbst verstehen“ und „Bewusstwerden“, ein Ergänzen und Neuorganisieren handelt.

### *Experiencing*

Die Tiefe der Verarbeitung der Trainingssituation, konzeptualisiert als *Experiencing*, wurde auf Grundlage des Fragebogens mit einer 4 eingeschätzt, das heißt Frau Werner erzählt aus Sicht der Kodierer im Fragebogen zwar ihr eigenes Erleben, die Bedeutung des Erlebten wird allerdings nicht konkret, sondern in allgemeinen Sätzen formuliert, durch die kein Bild von der Trainingssituation und den Veränderungen entsteht. Durch das Interview wird einerseits deutlich, dass Frau Werner im Fragebogen auch keine konkrete Trainingssituation beschrieben hat, andererseits wird das Bild ihrer Veränderungen konkreter. Frau Werner beschreibt den Aspekt des Einbeziehens der Schülererfahrungen und der Schülerbeteiligung. Sie geht dabei zwar nicht ins Detail im Sinne eines Beschreibens einer bestimmten Unterrichtseinheit, vor allem bei der Schülerbeteiligung gibt es aber Formulierungen, die darauf hindeuten,

dass sie konkrete Beispiele für die Veränderungen im Kopf hat. Den Zusammenhang zwischen den Trainingssequenzen zum Verstehen zweiter Ordnung und den Veränderungen in ihrem Unterricht beschreibt sie kaum. Dies kann wiederum daran liegen, dass sie eher die gesamten zwei Trainingsjahre im Blick hat, als einzelne Situationen. Auf der anderen Seite beschreibt sie sehr konkret, dass sie in bestimmten Trainingssequenzen in dem bestärkt wurde, was ihr in ihrer Arbeit wichtig war, ohne sich darüber vollkommen bewusst gewesen zu sein. So könnte ein reflektierteres Handeln entstanden sein, das den Schüler besser im Blick hat.

### *Fazit*

Es lässt sich zusammenfassen, dass Frau Werner mit dem Verstehen zweiter Ordnung einen für sie relevanten Ansatz kennen gelernt hat, der positive Emotionen und Bestärkung ausgelöst hat. Sie bezieht die Schülerperspektive vor allem in ihre Unterrichtsplanung stärker ein und baut damit ihre konstruktivistische Unterrichtsorientierung aus. Dies führt zu größerer beruflicher Zufriedenheit.

### *Einordnung in das Lernen im Training insgesamt*

In einem weiteren Schritt sollen weitere Inhalte und Themen beschrieben werden, die für Frau Werner wichtig geworden sind, um ihr Lernen in den zwei Trainingsjahren insgesamt besser zu verstehen und das bisher Beschriebene dazu ins Verhältnis setzen zu können. Einen weiteren Trainingsinhalt, den Frau Werner, wiederum ohne Bezugnahme auf eine konkrete Sequenz, erwähnt sind die Anker<sup>4</sup>. Auch sie sind für sie persönlich relevant: „Ganz toll finde ich die Anker, weil ich da ganz viel für die Schüler mitnehmen kann. Hab’ ich auch schon ausprobiert und die nehmen das so dankend an! (...) [S]ogar die X.-Klässler [MS] machen da mit. Das ist ganz toll.“ (Interviewtranskript Werner 2011, Z. 164–168).

Sie beschreibt in diesem Zusammenhang die pädagogische Situation, die die Anker für sie so wichtig macht. „[W]eil man die Kinder (...) aus ihrem Stress raus [holt]. Bei uns ist es noch so, da gibt’s nur Fünfminutenpausen zwischen einer Stunde und der nächsten. Das heißt, wenn man sich versucht, in das Kind rein versetzen, die packen ihre Sachen ein, gehen aus dem Raum, gehen in den nächsten Raum, packen aus und müssen sofort umgeschaltet haben. Funktioniert nicht. (...) Und gerade wenn man (...) ’ne Arbeit schreibt oder wenn man ’ne Kontrolle machen

---

<sup>4</sup> Anker sind zu Beginn jedes Trainingstags durchgeführte Übungen mit dem Ziel des Ankommens und Ruhe-Findens, um sich dann auf folgende Übungen und Aufgaben einlassen zu können.



will oder irgendwas Wichtiges, was Neues vor hat, dann brauch' ich die Kinder ja 100 Prozent. Und die hab' ich nie, bei so einem Wechsel.“ (a.a.O., Z. 172–180). Frau Werner beschreibt dann die Wirkung ihrer Anker: „Und da versuch' ich jetzt halt immer, so kleine Sachen vorneweg zu schießen und (...) die Kinder lassen sich dann d'rauf ein. Und wenn das dann eben nach zehn Minuten zu Ende ist, dann hab' ich sie auch wirklich alle. (...) Dann sind sie eben auch da. Und das finde ich so toll.“ (a.a.O., Z. 182–186). „Und das in zehn Minuten, und die hole ich allemal wieder rein und erreiche tausendmal mehr“ (a.a.O., Z. 168–169).

Sie erläutert dann noch an einem konkreten Beispiel: „[L]etztes Jahr war's dann so, X.-Klässler [MS] haben dann (...) bei 'ner großen Klassenarbeit (...) [h]aben sie das dann regelrecht verlangt. (...) Und einmal sogar gefragt, ob sie zwischendurch nochmal ganz kurz. Da hab' ich gesagt: ‚Ist okay, gehen wir runter.‘ Und da hab' ich das mit den Planetenkreisen gemacht und dann sind wir wieder hoch und dann ging's auch weiter. (...) Und dann haben wir schön weiter gearbeitet. Fand ich gut! (...) Haben sie auch dafür 'ne Pause geopfert, weil wir dann fünf Minuten von der Stunde weg, hab' ich gesagt: ‚Müssen wir dann länger machen.‘ Ging. Kein Thema. (...) Und das finde ich eben schön, dass man so was halt nutzt.“ (a.a.O., Z. 193–212).

Man könnte dieses Handeln von Frau Werner als „praktische Metakognition zweiter Ordnung“ bezeichnen. So hat sie erkannt, dass die Schüler kognitiv nicht in der Lage sind, sich auf den Unterricht einzulassen und stellt durch die Anker erst eine Arbeitsgrundlage her. Frau Werner erwähnt im Interview allerdings nicht explizit, dass sie mit den Ankern das Ziel verbindet, dass die Schüler ihren eigenen kognitiven Zustand wahrnehmen und lernen, ihn zu beeinflussen und Bedingungen herzustellen, unter denen sie gut lernen können. Sie beschreibt auch nicht, wie sie Anker im Unterricht einführt und welche Ziele sie den Schülern gegenüber äußert. Sie schildert allerdings, dass die Schüler in einer kognitiv anstrengenden Situation Anker eingefordert haben. Daran wird deutlich, dass sie ihren kognitiven Zustand wahrgenommen und dann auch für ihre Arbeitsfähigkeit gesorgt haben. Der Anker ist in Frau Werners Wahrnehmung eine passende Strategie für ihre Schüler.

Auch von der Anker-Idee würde Frau Werner ihre Kollegen gerne überzeugen.

1 **Fragebogen Frau Werner**

2 **A1 Welche Gefühle hast du in der Situation gespürt?**

3 Ich habe mich wohl gefühlt.

4 Die Meinungen und Äußerungen der Mitglieder in der Gruppe waren ehrlich und  
5 offen. Probleme wurden angerissen und gemeinsam versucht, Lösungswege zu  
6 finden, ohne einen best. Weg festzulegen. Die eigene Persönlichkeit bleibt in allen  
7 Diskussionen gewahrt.

8 Ich habe mich wohl gefühlt, weil die Atmosphäre der Gruppe Gefühle zu zeigen auch  
9 zulässt.

10 **A2 Erzähle nun von der Situation, in der du negative Gefühle in dir gespürt**  
11 **hast, so dass sie für einen Außenstehenden verständlich wird.**

12 Es gibt viele Situationen, Sequenzen in der Ausbildung die bei mir pos. Gefühle  
13 ausgelöst haben.

14 Mir ist aufgefallen, dass ich besonders in Situationen (Bsp. Sequenzen: V2O), die  
15 mich in meiner Arb.-Weise als Lehrer bestätigten, mir aber meist unbewusst waren  
16 solche pos. Gefühle gespürt habe. Ich glaube wieder an mich selbst!

17 **B1 Welche Gedanken haben dich in der Situation beschäftigt?**

18 V2O

- 19 • ist das nur ein theoret. Modell?
- 20 • Ist es für dich und deine Unt.-Arbeit relevant?
- 21 • Kenne ich schon etwas davon?

22 **B2 Ist in der Situation etwas angesprochen worden, was dir wichtig war? Wenn**  
23 **ja, was?**

24 - ja, die Bedeutung und Wichtigkeit des Perspektivenwechsels

25 **B3 Was denkst du, was deine Gefühle ausgelöst hat? - Ich**  
26 **fühle mich in meiner Arb.weise gestärkt und bestätigt - habe**  
27 **mehr Selbstvertrauen zu meiner Arb.-weise, da es sonst keinerlei**  
28 **Reflexionsmögl. dieser Art gibt.**

29 **B4 Stelle dir nun vor, deine Gefühle wären dafür da, Signale an dich zu senden.**  
30 **Was hat dieses Signal dir mitgeteilt?**

31 Ich bin auf dem richtigen Weg!

32 **B5 Mit welchen Gedanken bist du aus der Situation gegangen und was ist mit**  
33 **ihnen im Lauf der Zeit passiert?**

34 Das bewusste Erleben der V2O hat bei mir bewirkt, dass ich dieses Prinzip der Arb.-  
35 weise mir bewahre und ausbauen werde. Ich versuche auch diese Gedanken an  
36 einige Koll. meiner Schule weiter zugeben.

37 **B6 Hatte diese Situation Auswirkungen auf dein Lehrerhandeln? Wenn ja,**

38 **inwiefern?**

39 Ich achte genauer auf meine Handlungsprinzipien und lasse auch einmal Fehler zu,  
40 ohne mich dabei zu „degradieren“. Es gibt viele Wege zur guten Unt.-Arbeit.

41 **C1 Was möchtest du noch sagen?**

1 **Interview Frau Werner**

2 I: O.k. Ja, es sind ja jetzt Sommerferien. Und das bedeutet auch, dass zwei Jahre  
3 deiner Schulpartner-Ausbildung vorbei sind.

4 WN: [Hm=hm]

5 I: Und ich würde in dem Interview jetzt gerne mit dir auf die zwei Jahre zurückblicken.  
6 Und dabei so vorgehen, dass wir erst 'n Detail angucken und dann nochmal auf das  
7 große Ganze so, also auf die gesamten zwei Jahre.

8 WN: [Hm=hm]

9 I: Ähm (--) in dem vorletzten Fragebogen, den du für mich ausgefüllt hast, da hast du  
10 'ne bestimmte Trainingssequenz beschrieben, das war die Sequenz zum Verstehen  
11 zweiter Ordnung.

12 WN: Ja!

13 I: Ja. Kannst dich erinnern. <<lacht>>

14 WN: Hm=hm <<lachend>>

15 I: Ähm (--) und da hast du geschrieben, dass die auf dein Lehrerhandeln insofern  
16 Auswirkung hatte, dass du gesagt hast, dass du dir das Verstehen zweiter Ordnung  
17 bewahren willst in deinem Unterricht, beziehungsweise ausbauen willst.

18 WN: Ja.

19 I: Und ich würd' das gern 'n bisschen genauer verstehen, also ein genaueres Bild  
20 davon bekommen, und bitte dich, mir mal zu erzählen, was das für dich bedeutet (--)  
21 in deinem Unterricht.

22 WN: [Hm=hm] Ja gut. Ähm, im Laufe der Zeit ist es dann ja so, dass die Routinen  
23 wirksam werden, und wenn man Unterricht plant, dann (--) äh, schaut man nicht in  
24 erster Linie ähm, sicherlich auch aus Zeitgründen, nicht auf die Kinder, die man vor  
25 sich hat, oder die man dann vor sich haben wird, sondern (--) äh, man geht davon  
26 aus: „Was hast du in den letzten Jahren gemacht? Was war gut angekommen? Was  
27 war nicht gut angenommen?“ Und das greifst du wieder auf und das arbeitest du  
28 dementsprechend oder (--) bereitet man so vor. Und äh, immer häufiger stellt man  
29 dann aber fest, dass das nicht funktioniert.

30 I: [Hm=hm]

31 WN: Weil jede Generation ja anders ist. Und äh (--) das ist ja heutzutage sogar schon  
32 so, wenn man jetzt Parallelklassen hat, dass auch die Parallelklassen sehr

33 unterschiedlich sind, dass man also auch hier ganz unterschiedlich vorgehen muss.  
34 Und insofern ist mir durch das Verstehen zweiter Ordnung erst mal bewusst  
35 geworden: „Ich muss mir also erst die Kinder angucken (-). Was hab’ ich da vor  
36 mir?“, und: „Was hab’ ich – ich sag’s jetzt mal so – was für ’n Klientel?“

37 I: [Hm=hm]

38 WN: Und dann kann ich versuchen, zu überlegen, äh (-): „Wie pack’ ich das Thema  
39 an? Welche Vorerfahrungen oder welche Erfahrungen könnten die Kinder haben  
40 oder haben sie mit Gewissheit?“

41 I: [Hm=hm]

42 WN: Manchmal mach’ ich’s dann jetzt auch (--), sag’ ich mal, immer häufiger so, dass  
43 ich versuche, erst mal herausfinden oder zu testen, welche Erfahrungen da sind und  
44 fange dann erst an zu planen. Oder habe, ach drei, vier, ja viermal, hab’ ich’s jetzt so  
45 gesagt äh, so gemacht, dass ich mit den Schülern geplant habe.

46 I: [Hm=hm]

47 WN: Das heißt, ich hab’ also das Thema vorgestellt, hab’ den Umfang (--den  
48 zeitlichen Umfang begrenzt und habe dann gefragt: „Wie und in welcher Form,  
49 welche Themen wollen wir da besonders bearbeiten?“ Und das lief eigentlich recht  
50 gut, muss ich sagen. Obwohl ich da eben auch ’ne ganz schwierige Klasse dabei  
51 habe. Da sind (-- zwei [MS] drin <<seufzend>>, ähm (-- ganz viele Kinder, sag’ ich  
52 mal, die also (-- pädagogischer Förderung bedürfen.

53 I: [Hm=hm]

54 WN: Wo man also auch sehr vorsichtig vorgehen muss bei bestimmten Themen, und  
55 äh, das find’ ich eben (-- da fand ich das Verstehen zweiter Ordnung ganz toll, weil  
56 man das wunderbar mit einbringen kann.

57 I: Hm=hm.

58 WN: Bei meinen Fachkollegen hab’ ich’s auch versucht. Wobei ich hier sagen muss,  
59 auch mit mehr oder weniger Erfolg. Da bestätigt sich das wieder, die Jüngeren gehen  
60 eher drauf ein als Ältere.

61 I: [Hm=hm]

62 WN: Äh die lassen sich da (-- Jüngere lassen sich da sehr gern drauf ein, vielleicht  
63 auch, weil die Erfahrungswelt noch näher liegt, sag’ ich mal, als bei den älteren  
64 Kollegen. Ähm (-- ja das wär’s zu dem, was ich dazu sagen kann.

65 I: Hm=hm. Und (-- was ich gern noch genauer verstehen würde, ist der  
66 Zusammenhang zwischen dieser Sequenz zum Verstehen zweiter Ordnung und  
67 diesen (-- diesen Auswirkungen, die das auf dich hatte. Kannst du (-- mir sagen,  
68 worin dieser Zusammenhang persönlich für dich besteht? Also zwischen dieser  
69 Sequenz und den, diesem neuen Blick?

70 WN: [Hm=hm] Also, es wird einem dort erst mal bewusst gemacht. Äh (-- wie man  
71 oder von welcher Seite aus man an das Thema ran gehen kann. Ich meine, das heißt

72 nun nicht, dass man das immer so machen muss, man kann das auch mal aus der  
73 fachlichen Seite sehen, man kann's auch mal aus der Lehrersicht sehen. Ähm,  
74 sicherlich ist es am günstigsten, wenn von jedem was einfließt, aber das kann man  
75 nicht immer realisieren. Ähm, wobei dieses äh, bewusste Einbeziehen der Schüler,  
76 sag' ich mal, das muss einem eigentlich alle drei, vier Jahre immer mal wieder in  
77 Erinnerung gerufen werden.

78 I: [Hm=hm]

79 WN: Weil sonst geht's irgendwo im Alltag verloren.

80 I: Hm=hm. Hm. O.k.

81 WN: Und das war für mich eben ganz wichtig.

82 I: O.k. Kannst du mir (--) ich würd' nochmal genauer (--) gern 'n genaueres Bild davon  
83 bekommen, was in dieser Sequenz passiert ist, in dieser (--) zum Verstehen zweiter  
84 Ordnung.

85 WN: Meinst du jetzt, bei der Ausbildung?

86 I: Ja.

87 WN: Hm= hm.

88 I: Also, was ihr da gemacht habt. Oder waren das einfach mehrere (--).

89 WN: Das waren mehrere Beispiele, die wir dort hatten. Ähm, ja, es war eben so, sag'  
90 ich mal, also die ersten Beispiele, die wir hatten, waren ja recht banale.

91 I: [Hm=hm]

92 WN: Das war auch recht einfach nachzuvollziehen. Und äh, wenn man dort an einem  
93 Beispiel, was einen, sag' ich mal, nicht persönlich betraf, gearbeitet hat, dann hab'  
94 ich bei mir eben gemerkt, äh (--) sofort hab' ich versucht, die Assoziation zu knüpfen:  
95 „Was könntest du jetzt in deinem Fach bei dem Thema oder bei dem Thema  
96 machen?“ Und man musste sich dann halt auch zwingen, wieder zu dem Thema  
97 zurück zu kommen, was da eigentlich war. Also, man war dann mit den Gedanken  
98 schon wieder ganz woanders.

99 I: [Hm=hm]

100 WN: So ging's mir jedenfalls. Und äh, interessant war's dann nachher, als wir dann  
101 ähm, in der Sequenz Beispiele hatten, die dann letztendlich irgendwo in irgendeiner  
102 Form eskalierten, wo wir dann ähm, versucht haben, 'ne Lösung zu finden oder  
103 Lösungsansätze zu finden, und da war für mich die Aufstellung, das war ganz neu  
104 (--).

105 I: [Hm=hm]

106 WN: Das haben wir (--) dann ein-, zweimal, ja, zweimal, praktiziert. Und das war (--)  
107 für mich (--) was völlig Neues. Und es war am Anfang für mich auch ganz schwer,  
108 mich darauf einzulassen. Aber ich hab' dann bemerkt, dass das äh, sehr viel bringt.

- 109 I: [Hm=hm]
- 110 WN: Dass man auch sehr viel in sich selbst rein horcht. Und äh, dass man dadurch  
111 auch andere (-) besser bewegen kann. Oder beweglich machen kann.
- 112 I: Hm=hm
- 113 WN: Aber das haben wir ja dann auch im Nachhinein im EG-Treffen mit Trainerin X  
114 [MS] nochmal besprochen, dass uns das eben zu wenig war. Dass wir das also auch  
115 in der EG immer nochmal (--) versuchen, zu festigen oder auszubauen.
- 116 I: [Hm=hm]
- 117 WN: Äh, weil man dabei eben auch viel kaputt machen kann, finde ich jedenfalls,  
118 wenn man's nicht richtig beherrscht, kann man's auch nicht (--) äh, sollte man's  
119 zumindestens nicht anwenden, sagen wir's mal so, ja. Und  
120 das üben wir zurzeit. Und das find' ich toll.
- 121 I: [Hm=hm.] Hm=hm. O.k. Hm, dann will ich jetzt gern von diesem Detail weggehen  
122 und nochmal auf die gesamten zwei Jahre gucken
- 123 WN: [Hm=hm]
- 124 I: und dich fragen, ähm was da (--) ob's da noch andere wichtige Dinge für dich gab,  
125 die du (--) sozusagen für dich gelernt hast oder mitgenommen hast?
- 126 WN: Ähm (--) ja. Ganz wichtig war erst nochmal der Rückblick (--) auf das eigene  
127 Leben.
- 128 I: [Hm=hm]
- 129 WN: Weil ich finde, darüber macht man sich keine Gedanken, oder wenig. Ähm,  
130 dadurch hat man oder ist einem auch nochmal bewusst geworden, welche Einflüsse  
131 eigentlich bewirkt haben, dass man diesen Weg gegangen ist. Wobei ich sagen muss,  
132 dass ich da hier sehr eigensinnig war, weil ich wollte es von Anfang an,  
133 obwohl ich im Lehrerberuf eigentlich keinen (Eintritt) hatte.
- 134 I: [Hm=hm]
- 135 WN: Weil in meiner Familie gab's das nicht, aber (--) wie gesagt, das war eben so,  
136 und da hab' ich mich auch durchgeboxt, auch gegen den Willen meiner Eltern  
137 damals. Und ich muss auch sagen, ich hab's nie bereut. Ähm, ich bin gerne Lehrer,  
138 mit Leib und Seele Lehrer.
- 139 I: [Hm=hm!]
- 140 WN: Und äh, versuche auch, immer noch mich anzupassen. Aber wie gesagt, das  
141 sind eben auch Punkte, wo man (--) äh (--) sagt: „Ja, also das möchte ich nicht mehr,  
142 das (--) muss ich mir nicht mehr antun.“ Und äh (--) nicht in Bezug auf die Kinder,  
143 sondern in (ich) finde in Bezug auf äh, wie soll ich sagen, auch nicht das Kollegium,  
144 aber in Bezug auf das ganze Drum und Dran.
- 145 I: [Hm=hm.]

146 WN: Was der Schulalltag so mit sich bringt. Da sind eben viele Sachen, die meiner  
147 Meinung nach (--) so was von aufgebauscht werden, die das eigentliche Lehrersein  
148 kaputt machen. (--) Dass man also für die Arbeit mit den Kindern viel zu wenig Zeit  
149 hat (--), man bräuchte viel mehr Zeit, müsste viel mehr Möglichkeiten ausschöpfen,  
150 die aber teilweise, so hab' ich das Gefühl, wo das gar nicht gewollt ist.

151 I: [Hm=hm]

152 WN: Dass man da versucht, mehr zu erreichen. Aber wie gesagt, die Arbeit mit den  
153 Kindern macht mir unheimlich Spaß.

154 I: Hm=hm, hm=hm.

155 WN: Ja. Dieses Jahr kann ich mich ja neu ausprobieren. Jetzt bin ich auch noch an  
156 'ner Schulart X [MS], hat man mich abgeordnet mit X [MS] Stunden. Da fang' ich mal  
157 ganz neu an, mit Fach X [MS] und Fach Y [MS], hab' ich noch nie gemacht!

158 I: Hm=hm! <<lacht>>

159 WN: <<lacht>> Hm, mal sehen. Was es wird.

160 I: O.k.

161 WN: Ja. Das wär's.

162 I: Hm=hm. O.k. Hm, möchtest du sonst noch irgendwie irgendwas erzählen oder hast  
163 du noch Fragen zurück an mich?

164 WN: Nö, eigentlich nicht. Ganz toll finde ich die Anker, weil ich da ganz viel für die  
165 Schüler mitnehmen kann. Hab' ich auch schon ausprobiert und die nehmen das so  
166 dankend an!

167 I: Ja?

168 WN: Ja, sogar die X.-Klässler [MS] machen da mit. Das ist ganz toll. Und das (--) in  
169 zehn Minuten, und die hole ich allemal wieder rein und erreiche tausendmal mehr.

170 I: Hm=hm. Ja. Und was ist da für dich (--) was findest du da so toll? Was ist da so  
171 wichtig für dich?

172 WN: Ähm, weil man die Kinder, sag' ich mal, aus ihrem Stress raus. Bei uns ist es  
173 noch so, da gibt's nur Fünfminutenpausen zwischen einer Stunde und der nächsten.  
174 Das heißt, wenn man sich versucht, in das Kind rein versetzen, die packen ihre  
175 Sachen ein, gehen aus dem Raum, gehen in den nächsten Raum, packen aus und  
176 müssen sofort umgeschaltet haben. Funktioniert nicht.

177 I: Ja

178 WN: Und gerade wenn man jetzt, sag' ich mal, 'ne Arbeit schreibt oder wenn man 'ne  
179 Kontrolle machen will oder irgendwas Wichtiges, was Neues vor hat, dann brauch' ich  
180 die Kinder ja 100 Prozent. Und die hab' ich nie, bei so einem Wechsel.

181 I: [Hm=hm]

182 WN: Und da versuch' ich jetzt halt immer, so kleine Sachen vorneweg zu schießen

183 und äh (--) die Kinder lassen sich dann drauf ein. Und wenn das dann eben nach  
184 zehn Minuten zu Ende ist, dann hab' ich sie auch wirklich alle.

185 I: [Hm=hm]

186 WN: Dann sind sie eben auch da. Und das finde ich so toll, und da hab' ich eben  
187 auch gesammelt, und haben wir ja ( ) hab ich mit Schulpartnerin X auch 'ne [MS], das  
188 haben wir ja auch [MS].

189 I: [Ah ja! Hm=hm]

190 WN: Und das versuchen wir nun noch auszubauen, dass man das dann auch nutzen  
191 kann. Das finde ich eben (--) ist 'ne schöne Sache.

192 I: Ja!

193 WN: Und in der Zwischenzeit, letztes Jahr war's dann so, die X.-Klässler [MS] haben  
194 dann bei 'ner Arbeit, bei 'ner großen Klassenarbeit, die hab' ich dann über X [MS]  
195 Stunden geschrieben, da hab' ich auch nicht so viel geschrieben, weil ich finde, wenn  
196 sie dann einmal richtig lernen, bringt mir das mehr, als wenn sie immer alle vier  
197 Wochen ihre Leistungskontrolle haben. Außerdem kann ich dann keine  
198 Anwendungen abfragen, und nur Auswendiglernen bringt für mich nichts.

199 I: [Hm=hm]

200 WN: Das ist meine Auffassung. Und ähm (--) da machen wir das. Haben sie das  
201 dann regelrecht verlangt.

202 I: [Hm=hm! <<schmunzelnd>>]

203 WN: Und einmal sogar gefragt, ob sie zwischendurch nochmal ganz kurz (--). Da  
204 hab' ich gesagt: „Ist o.k., gehen wir runter.“ Und da hab' ich das mit den  
205 Planetenkreisen gemacht und dann sind wir wieder hoch und dann ging's auch  
206 weiter.

207 I: [Hm=hm]

208 WN: Und dann haben wir schön weiter gearbeitet. Fand ich gut!

209 I: [Hm=hm, schön!]

210 WN: Haben sie auch dafür 'ne Pause geopfert, weil wir dann fünf Minuten von der  
211 Stunde weg, hab' ich gesagt: „Müssen wir dann länger machen“. Ging. Kein Thema,  
212 ne? Und das finde ich eben schön, dass man so was halt nutzt. Und das wär' eben  
213 schön, wenn (--) wenn man mehr Kollegen dafür überzeugen könnte.

214 I: [Hm=hm]

215 WN: Aber nee. (Die sind nicht überall dagegen.) Vielleicht schaff' ich's in der Schulart  
216 X [MS], mal sehen.

217 I: Ja! O.k. Gut. Dann hab' ich schon keine Fragen mehr an dich.

218 WN: Das war's schon? Na, das is ja.

219 I: Ja! Nur kurze Fragen. Dann mach' ich mal aus. <<schaltet Aufnahmegerät ab>>



### E.2.2 Frau Martin

Frau Martin reflektiert eine Trainingssequenz, die ihr durch negative Gefühle in Erinnerung geblieben ist. Sie beschreibt eine Partnerarbeit, in der Spontanvorträge gehalten werden sollten. Jeder Schulpartner legte sich auf ein Thema fest, über das er dann fünf Minuten erzählte, während der andere kommentarlos zuhörte. Im zweiten Schritt sollte jeder spontan fünf Minuten zum Thema des anderen sprechen.

Frau Martin erlebt in der Trainingssequenz eine Dissonanz begleitet von negativen Emotionen. Ihr Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung ist von Ambivalenz gekennzeichnet. Die Sequenz berührt für sie das Thema „Aufgabenstellungen im Unterricht“. Inwieweit sich eine konstruktivistische Unterrichtsorientierung entwickelt, bleibt unklar.

#### *Persönliche Relevanz*

Die persönliche Relevanz der Trainingssequenz liegt mit  $M = 3,33$  relativ hoch, der Mittelwert zur Bedeutung der Situation im Nachhinein sogar noch höher ( $M = 4,00$ ). Es liegen keine qualitativen Daten vor, die der Kategorie persönliche Relevanz zugeordnet werden können.

#### *Kognitiver Prozess*

Den kognitiven Prozess von Frau Martin kann man als Dissonanz, im Sinne einer Irritation interpretieren. Sie fragt sich: „Kann der Schüler spontan reagieren?“ (Fragebogen Martin 2011, Z. 21) und „Wie geht es jemandem, der die Aufgabenstellung so nicht umsetzen kann?“ (a.a.O., Z. 22). In der Trainingssituation macht sie eine neue Erfahrung, es passiert etwas Unerwartetes: „[D]ie Situation hab’ ich so noch nie gehabt. Dass du dir etwas vorbereitest, und dann heißt es auf einmal: ‚Ich sag ich euch mal die Themen und jetzt (...) leg’.“ (Interviewtranskript Martin 2011, Z. 82–84).

Auf der Skala „Dissonanz“ hat Frau Martin einen hohen Mittelwert von  $M = 3,75$ , während der auf der Skala „Bestärkung“ bei  $M = 1,78$  liegt.

#### *Emotionen*

Die Emotionen, die Frau Martin in der Situation erlebt, benennt sie mit den Worten „Unbehagen, Stress, Unsicherheit“ (Fragebogen Martin 2011, Z. 3). Der Mittelwert

auf der Skala „psychische Sicherheit“ liegt mit  $M = 2,57$  eher niedrig.

### *Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung*

Ihr Kompetenz- und Autonomieerleben beschreibt Frau Martin als ambivalent. Während sie sich in Bezug auf ihr Thema für den Spontanvortrag noch kompetent fühlt: „Das erschien mir mit meinem Thema irgendwie machbar.“ (Fragebogen Martin 2011, Z. 9), ist dies in Bezug auf das Thema des anderen weniger der Fall. Sie fragt sich: „Was weiß ich über das Thema?“ (a.a.O., Z. 16) und „Kann ich 5 [Minuten] füllen?“ (a.a.O., Z. 17). Sie fühlt sich hier weniger kompetent: „Ich konnte mich nicht so gut darstellen wie mit meinem Wunschthema.“ (a.a.O., Z. 35) und erklärt: „[S]o fehlt dir dann der Zeitraum, dass du (...) dich vorbereitest. Außerdem bin ich nicht der große Redner. Also wenn ich ein Thema hab', o.k., kann ich mitreden, aber nicht über 'n Thema, wo ich nichts weiß. (...) [I]ch bin nicht diejenige, die sich vorne dran drängelt und dann los legt. Und deswegen ist das furchtbar schwierig für mich.“ (Interviewtranskript Martin 2011, Z. 84–89).

Sie fühlt sich auch nicht autonom: „Ich sollte 5 [Minuten] sprechen, obwohl ich das eigentlich nicht mochte.“ (Fragebogen Martin 2011, Z. 2).

Frau Martin macht sich auch Gedanken über ihren Partner: „Wie wird es sein, wenn der andere nichts sagt?“ (a.a.O., Z. 18) und „Wie wird der andere meine Ausführungen annehmen?“ (a.a.O., Z. 26). In Frau Martins Wahrnehmung steht auch die soziale Einbindung in Frage.

### *Conceptual Change*

Das Thema, das für Frau Martin durch die Trainingssequenz berührt wird, sind Aufgabenstellungen im Unterricht, aber auch in Klassenarbeiten.

Inwieweit die Sequenz für Schüler eine typische Unterrichtssituation ist beziehungsweise inwieweit ihre Erfahrungen in der Sequenz für ihr Lehrerhandeln relevant sind, darüber ist Frau Martin sich laut ihrer Aussagen nicht endgültig im Klaren. Sie sagt: „[I]m Prinzip musst du ja spontan auf was einsteigen, wo du gar keine Kenntnisse hast. (...) Das dürfte den Schülern eigentlich nicht passieren. Es sei denn, du stellst 'ne Frage in den Raum zu Brainstorming, dann ist das o.k.“ (Interviewtranskript Martin 2011, Z. 22–26). An späterer Stelle jedoch sagt sie: „Außerdem bin ich nicht der große Redner. Also wenn ich ein Thema hab', o.k., kann ich mitreden, aber nicht über 'n Thema, wo ich nichts weiß. (...) [I]ch bin nicht diejenige, die sich

vorne dran drängelt und dann los legt. Und deswegen ist das furchtbar schwierig für mich. Und solche Leute hab' ich ja auch sitzen!“ (a.a.O., Z. 85–90). Damit stellt sie doch einen Zusammenhang zwischen ihrer Reaktion in der Trainingssequenz und ähnlichen Reaktionen ihrer Schüler her.

Das Thema Aufgabenstellungen beschäftigt Frau Martin. Sie nennt ein Beispiel: „Es gab irgendwann mal die Anweisung für eine (...) Prüfung: ‚Du sollst den Kindern offene Fragen stellen.‘ (...) ohne (...) dass die ein Erwartungsbild wissen. Ist für mich furchtbar schwierig gewesen, weil der Schüler gar nicht weiß, was du willst von ihm. (...) Und wie will ich ihm dann 'ne Note geben? Ist nie 'ne faire Sache für mich gewesen.“ (a.a.O., Z. 47–53). Sie erzählt weiter: „[D]as Problem ist, der Schüler wird mit dir reden, wenn er genau weiß, was du von ihm willst. (...) [I]ch mach's eigentlich so, ich stell' ihm 'ne Frage, meistens wiederhole ich die Frage nochmal, und stelle drittens dann aber die Möglichkeit: ‚Hat's jemand nicht verstanden, dann fragt mich bitte.‘ (...) das denke ich, müsste man genauer überlegen. Dass du (...) vielleicht von vorn herein die Frage so stellst, dass sie sagen: ‚O.k.‘, beim zweiten Mal: ‚Alles klar‘, und das dritte Mal erübrigt sich, so dass ich es (...) weglassen kann. (...) Denn durch die Ausbildung (...), durch die verschiedenen Sequenzen, was wir gemacht haben, da kriegst du 'nen ganz anderen Blick. Wenn du weißt, wie der Schüler das sieht, und du überlegst dann bei dir: ‚Wie (...) kriegst du das mundhandgerecht hin?‘, dass der weiß: ‚O.k., das erwarte ich von ihm.‘“ (a.a.O., Z. 28–42). Hierzu passen die Sätze: „Ich muss meine Aufgabenstellungen so formulieren, dass der Schüler auch darauf reagieren kann.“ (Fragebogen Martin 2011, Z. 29–30). „Ich versuche, die Schüler genauer zu orientieren: genauere Fragestellung für mündliche Leistungskontrollen in der nächsten Stunde, Aufgabenstellungen ohne Überraschungen.“ (a.a.O., Z. 39–41).

Die Ambivalenz setzt sich auch an dieser Stelle fort. Auf der einen Seite hat Frau Martin aus dem Training mitgenommen, dass es wichtig ist, zu verstehen, was der Schüler versteht. Auf der anderen Seite zieht sie daraus nicht die Konsequenz, zu konstruieren, sondern verfällt mit dieser Erkenntnis doch in ein eher technologisches Muster und will von vornherein die passende Frage stellen, die alle verstehen.

Frau Martin beschreibt dann eine Unterrichtssituation: „[J]etzt guckst du genauer auch in Arbeiten und auch in der Fragestellung in der Klasse. (...) Wir haben heute gemacht Thema X [MS]. Und dann hab' ich halt gemerkt, die Schüler wissen nicht, was ein X [MS] ist, dann (...) wie das funktioniert, also da hängt's irgendwo. Also musste ich mir für's nächste Mal überlegen: ‚Wie kriegst du das mit denen hin?‘

(...) dass die wissen: ‚Aha, das funktioniert so.‘ (...) Also du (...) arbeitest nun an zwei Sachen: Du machst den Unterricht und du machst in der rechten Spalte noch, was müsste ich jetzt anders korrigieren, und du kontrollierst: ‚Ist das o.k.?‘ (Interviewtranskript Martin 2011, Z. 54–72).

Frau Martin beschreibt an dieser Stelle, dass sie in ihrer Wahrnehmung aufmerksamer dafür geworden ist, wenn Schüler etwas nicht verstehen. Sie beschreibt aber weder, dass sie versucht ko zu konstruieren, noch, ob sie zum Beispiel mit Hilfe des Modells des Verständnisintensiven Lernens versucht, ein Verstehen zu erzielen.

Frau Martin beschreibt weiter, wie sie mit Schülern umgeht, die ähnlich wie sie in der Trainingssequenz reagieren: „So, und jetzt gibt’s verschiedene Herangehensweisen. Entweder mach’ ich ihn klein und sage: ‚Was ist los?‘ Oder ich gucke dann rein und sage: ‚Aha, ich, hmhm, klar, der auch.‘ (...) Und lass ihn in Ruhe oder baue ’ne Brücke. Und ich denke, das ist wichtig, denn den Schüler habe ich furchtbar schnell verprellt. Und das dann wieder in die Reihe zu kriegen, das (...) dauert. Und gerade heute ist das so schwierig, weil die Schüler überall übertreiben müssen, (...) sie sind gerade bei der Sache nicht dabei, kann ja durchaus passieren, und jetzt (...) verprelle ich ihn halt. Ich glaub’, das ist nicht gut, da kann man sich viel kaputt machen. (...) Deswegen ist das wirklich notwendig, dass du (...) sagst: ‚O.k., das könnte so passieren! Ich muss damit leben.‘“ (a.a.O., Z. 92–105).

Es ist Frau Martin laut ihrer Aussagen wichtig, eine Atmosphäre des Respekts gegenüber dem Schüler herzustellen.

Das Thema des Verprellens, wenn Schüler nicht aufmerksam sind, greift Frau Martin an späterer Stelle noch einmal auf und erklärt ihr Handeln in solchen Situationen: „[I]ch (...) hab’ da mal die Frage gestellt: ‚Warum schwatzt denn ihr?‘ Ja was soll ’n der Schüler antworten drauf? (...) Die haben nichts gesagt! Weil das ’ne Frage war, die konnten damit nichts anfangen! Ich hab’ se aber nicht verprellt damit: Ich hab’ ihnen ’ne Frage gestellt, die konnten sie nicht, also ziehen sie sich zurück. Und ich hab’ das erreicht was ich will. Und das ist unbewusst gewesen, da hab’ ich gar nicht drüber nachgedacht.“ (a.a.O., Z. 122–131).

Durch dieses Beispiel entsteht allerdings der Eindruck, dass Frau Martin ihre Schüler zwar auf der einen Seite nicht „verprellen“ will, auf der anderen Seite aber auch nicht ko-konstruieren oder tatsächlich einbinden will. Sie will keine Antwort auf ihre Frage bekommen, das heißt, die Beweggründe der Schüler für ihr Gespräch nicht wissen und nicht herausfinden, inwieweit sie die Schüler einbinden kann.

Insgesamt sagt sie über ihren Lernprozess in der Schulpartnerausbildung: „[I]ch merk’ das schon an mir, dass ich da Vieles umgestellt habe. Obwohl ich (...) sagen muss, ich hab’s nicht vielleicht alles hundertprozentig mitgenommen, aber’s hat halt so gereicht, dass ich mich in die zwei Räume mit hinein denke, dass ich da mit den Schülern hantieren kann. (...) Aber nicht, dass (...) ich alles (...) toleriere und sage: ‚Das ist jetzt so.‘ Sondern (...) dass ich versuche, irgendwo das hinzukriegen und Brücken zu bauen. (...) Und dann aber nicht vorne stehe: ‚So, ich bin jetzt der Herr und ich mache.‘ Sondern ordentlichen Unterricht schon, aber eben mit Verständnis für die Kinder. Die wissen auch, dass sie kommen können. (...) Die vielen Sachen, was ich gemacht habe demletzt, das war richtig gut. Also du hast dann viele Situationen gehabt, wo du sagst: ‚O.k., ja, klar! Das ist dann so. Find’ ich gut‘. Vor allem dieses viele Praktische.“ (a.a.O., Z. 133–147).

In dieser Gesamtreflexion fällt es schwer, ein Bild von Frau Martins Lernprozess zu gewinnen. Es bleibt etwas Ungeklärtes und Ambivalentes.

Auf der Skala „Veränderung der subjektiven Theorien“ liegt der Mittelwert von Frau Martin dann mit  $M = 3,86$  hoch.

Einen Lernprozess wünscht sich Frau Martin auch für ihre Kollegen: „[D]as wäre (...) wichtig, dass es andere Leute mitkriegen, zum Beispiel Lehrerkollegium. Dann muss sich die Situation ergeben, da muss man das dann einbringen.“ (a.a.O., Z. 74–76).

### *Experiencing*

Die Tiefe der Verarbeitung der Trainingssituation, konzeptualisiert als *Experiencing*, wurde auf Grundlage des Fragebogens mit einer 4 eingeschätzt, das heißt Frau Martin erzählt aus Sicht der Kodierer im Fragebogen zwar ihr eigenes Erleben, der Reflexionsprozess über die Bedeutung des Erlebten scheint aber nicht tief genug beziehungsweise nicht in die vom Programm gewünschte Richtung gegangen zu sein. Zum einen ist sie sich nicht sicher, was ihr Erleben für das eigene Handeln als Lehrerin bedeutet, zum anderen sieht sie die Lösung nicht in einem Prozess des Ko-Konstruierens. Dies wird auch an den von ihr geschilderten Beispielen aus ihrem Unterricht deutlich.

*Fazit*

Insgesamt kann gesagt werden, dass Frau Martin in der Trainingssequenz zu den Spontanvorträgen eine Dissonanz begleitet von negativen Emotionen und einer Ambivalenz bezüglich ihres Erlebens von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung erfährt. Die Sequenz berührt für sie das Thema „Aufgabenstellungen im Unterricht“. Inwieweit sich eine konstruktivistische Unterrichtsorientierung entwickelt hat, bleibt unklar.

Frau Martin spricht abschließend noch über ihr Erleben der Schulpartnerausbildung. Sie sagt: „Als ich hier eingestiegen bin in Jena, habe ich festgestellt, dass ich falsch bin dort. Weil für mich war das (...) Emotionale, um was es dort ging, das war für mich bis dahin prozentual wenig bedeutend. Ich war der rationale Typ: ‚So und so geht das.‘ (...) dann hab’ ich damit furchtbar Schwierigkeiten gehabt, mich da rein zu denken: ‚Also wie (...) findest du das?‘, oder so, dieses Hinterfragen, da hab’ ich gedacht: ‚Puh!‘ Aber dann mit der Zeit kommt das, und ob du das willst oder nicht, hab’ ich an mir beobachtet, du richtest dich drauf ein.“ (Interviewtranskript Martin 2011, Z. 112–120), „ich fand das richtig gewinnbringend.“ (a.a.O., Z. 173).

1 **Fragebogen Frau Martin**

2 **A1 Welche Gefühle hast du in der Situation gespürt?**

3 Unbehagen, Stress, Unsicherheit

4 **A2 Erzähle nun von der Situation, in der du negative Gefühle in dir gespürt**  
5 **hast, so dass sie für einen Außenstehenden verständlich wird.**

6 2 Schulpartner arbeiteten zusammen.

7 Jeder sollte ein Thema festlegen, über das er 5 Minuten erzählen möchte, während  
8 der andere kommentarlos zuhören wird.

9 Das erschien mir mit meinem Thema irgendwie machbar, obwohl ich nicht gerne eine  
10 lange Zeit am Stück reden mochte.

11 Dann kam die Anweisung, dass die Partner jeweils zum Thema des anderen  
12 erzählen sollten.

13 Spontan sollte ich mich auf das „Lieblingsthema“ des anderen einstellen und noch 5’  
14 dazu sprechen.

15 **B1 Welche Gedanken haben dich in der Situation beschäftigt?**

16 Was weiß ich über das Thema?

17 Kann ich 5' füllen?

18 Wie wird es sein, wenn der andere nichts sagt?

19 **B2 Ist in der Situation etwas angesprochen worden, was dir wichtig war? Wenn**  
20 **ja, was?**

21 Kann der Schüler spontan reagieren?

22 Wie geht es jemandem, der die Aufgabenstellung so nicht umsetzen kann?

23 **B3 Was denkst du, was deine Gefühle ausgelöst hat?**

24 Es war nicht unbedingt mein Thema.

25 Ich sollte 5' sprechen, obwohl ich das eigentlich nicht mochte.

26 Wie wird der andere meine Ausführungen annehmen?

27 **B4 Stelle dir nun vor, deine Gefühle wären dafür da, Signale an dich zu senden.**  
28 **Was hat dieses Signal dir mitgeteilt?**

29 Ich muss meine Aufgabenstellungen so formulieren, dass der Schüler auch darauf  
30 reagieren kann.

31 Spontane Aufgabenstellungen / Aufgabenwechsel können manchmal ganz schön  
32 verwirren.

33 **B5 Mit welchen Gedanken bist du aus der Situation gegangen und was ist mit**  
34 **ihnen im Lauf der Zeit passiert?**

35 Ich konnte mich nicht so gut darstellen wie mit meinem Wunschthema. Meinem  
36 Gesprächspartner ging es ähnlich.

37 **B6 Hatte diese Situation Auswirkungen auf dein Lehrerhandeln? Wenn ja,**  
38 **inwiefern?**

39 Ich versuche, die Schüler genauer zu orientieren.

- 40 • genauere Fragestellung für mdl. LK in der nächsten Stunde
- 41 • Aufgabenstellungen ohne Überraschungen

42 **C1 Was möchtest du noch sagen?**

43 Teil C auszufüllen fiel mir schwer, weil ich mir bisher über eine solche Situation noch  
44 keine größeren Gedanken gemacht hatte.

## 1 Interview Frau Martin

2 I: O.k Ja, also, das neue Schuljahr, das hat ja jetzt begonnen, und das bedeutet  
3 auch, dass zwei Jahre deiner Schulpartner-Ausbildung vorbei sind. Und was ich jetzt  
4 gerne machen würde ist, mit dir auf diese zwei Jahre nochmal zurück blicken. Und  
5 ich würd' dabei gerne so vorgehen, dass wir erst auf ein Detail gucken und dann  
6 nochmal auf die ganzen zwei Jahre, in den Blick nehmen können.

7 MT: [Hm=hm]

8 I: Hm in dem vorletzten Fragebogen, den du für mich ausgefüllt hast, da hast du eine  
9 bestimmte Trainingssituation beschrieben. Das war die Situation, in der ihr in  
10 Partnerarbeit zwei fünfminütige Spontanvorträge halten musstet. Kannst dich daran  
11 erinnern?

12 MT: [Hm=hm]

13 I: Genau. Ähm, und du hast du geschrieben, dass diese(--dass diese  
14 Trainingssequenz insofern Auswirkung auf dein Lehrerhandeln hatte, als dass du  
15 gesagt hast, dass du deine Schüler, was Aufgabenstellung angeht, äh genauer also  
16 versuchst, genauer zu orientieren. Und ähm, ich würd' das gern noch 'n bisschen  
17 genauer verstehen. Und wollte dich fragen, ob du mir erzählen kannst, was das für  
18 dich in deinem Unterricht bedeutet.

19 MT: Also, wenn ich mich jetzt richtig erinnere, war das das mit dem äh(--ich krieg'  
20 'ne Aufgabe und dann muss ich das vom Nachbarn erzählen.

21 I: Hm=hm, genau.

22 MT: Ähm im Prinzip musst du ja spontan auf was einsteigen, wo du gar keine  
23 Kenntnisse hast.

24 I: [Hm=hm, ja]

25 MT: Das dürfte den Schülern eigentlich nicht passieren. Es sei denn, du stellst 'ne  
26 Frage in den Raum zu Brainstorming, dann ist das o.k. (Damit wollt ich jetzt  
27 wahrscheinlich kein äh unbedingt erfordern. Äh muss mit dem - musst dich vielleicht  
28 irgendwo), vielleicht auch nicht. Äh, das Problem ist, der Schüler wird mit dir reden,  
29 wenn er genau weiß, was du von ihm willst.

30 I: Hm=hm

31 MT: So und ich mach's eigentlich so: Ich stell' ihm 'ne Frage, meistens wiederhole ich  
32 die Frage nochmal, und stelle drittens dann aber die Möglichkeit: „Hat's jemand nicht  
33 verstanden? Dann frag mich bitte.“

34 I: Hm=hm

35 MT: So, und das denke ich, müsste man genauer überlegen. Dass du vielleicht äh  
36 von vornherein die Frage so stellst, dass sie sagen: „O.k.“, beim zweiten Mal: „Alles  
37 klar“, und das dritte Mal erübrigt sich, so dass ich es irgendwo weglassen kann.

38 I: [Hm=hm]

39 MT: Denn durch die Ausbildung so, durch die verschiedenen Sequenzen, was wir  
40 gemacht haben, da kriegst du 'nen ganz anderen Blick. Wenn du weißt, ähm, wie der  
41 Schüler das sieht, und du überlegst dann bei dir: „Wie, wie kriegst du das mund-  
42 handgerecht hin?“, dass der weiß: O.k., das erwarte ich von ihm.

43 I: [Hm=hm]

44 MT: Also bei mir, muss ich sagen, ist es schon immer so, dass ich in meinen Arbeiten



- 45 Punkte verteile. Also ich stell' 'ne Frage, und daneben stehen fünf Punkte.
- 46 I: Hm=hm.
- 47 MT: Es gab irgendwann mal die Anweisung für eine, ähm Prüfung: „Du sollst den  
48 Kindern offene Fragen stellen.“ Also ohne jetzt, ich will das, das, das, ohne dass die  
49 ein Erwartungsbild wissen. Ist für mich furchtbar schwierig gewesen, weil der Schüler  
50 gar nicht weiß, was du willst von ihm.
- 51 I: [Hm=hm]
- 52 MT: Und wie will ich ihm dann 'ne Note geben? Ist nie 'ne faire Sache für mich  
53 gewesen. Und, ähm wir haben das dann so hin gebogen, das (--) das das ging aber  
54 jetzt, jetzt guckst du genauer auch in Arbeiten und auch in der Fragestellung in der  
55 Klasse. Ich hab' jetzt ein neues Fach übernommen, ähm Fach X [MS], und arbeite  
56 jetzt gemeinsam mit 'nem Lehrer, der das eigentlich schon jahrelang macht.
- 57 I: [Hm=hm]
- 58 MT: Und theoretisch hätte er 'ne Gruppe und ich 'ne Gruppe. Und jetzt sind wir  
59 irgendwo zusammen, und jetzt kann ich immer gucken, wie er das macht, und dann  
60 für mich gangbar machen. Also da kann ich auch wieder ganz Vieles lernen, weil ich  
61 im Prinzip jetzt in der Schülersituation mit drin bin, aber auch in der Lehrersituation,  
62 und wir das irgendwo dann hinkriegen und (--).
- 63 I: [Hm=hm]
- 64 MT: Wir haben heute gemacht Thema X. So genannter X [MS]. Und dann hab' ich  
65 halt gemerkt, die Schüler wissen nicht, was ein X [MS] ist, dann die (...), wie das  
66 funktioniert, also da hängt's irgendwo. Also musste ich mir für's nächste Mal überlegen:  
67 „Wie kriegst du das mit denen hin, wenn du alleine bist? Dass die wissen:  
68 „Aha, der X hat 'ne X [MS].“
- 69 I: [Hm=hm]
- 70 MT: Also du (--) du arbeitest nun an zwei Sachen: Du machst den Unterricht und du  
71 machst in der rechten Spalte noch, was müsste ich jetzt anders korrigieren, und du  
72 kontrollierst: „Ist das o.k.?“
- 73 I: Hm=hm, hm=hm.
- 74 MT: Und das wäre also wichtig, dass es andere Leute mitkriegen, zum Beispiel  
75 Lehrerkollegium. Dann muss sich die Situation ergeben, da muss man das dann  
76 einbringen.
- 77 I: Hm=hm. O.k. (--) Und ähm, was ich gern noch genauer verstehen würde, ist dieser  
78 Zusammenhang zwischen dieser Trainingssequenz, die du da beschrieben hast,  
79 ähm und dieser (--) und diesem, diese Veränderung, dass du gesagt hast, du  
80 möchtest die Schüler gern genauer orientieren. Kannst du mir sagen, worin der für  
81 dich persönlich besteht?
- 82 MT: Im Prinzip, die Situation hab' ich so noch nie gehabt. Dass du dir etwas  
83 vorbereitest, und dann heißt es auf einmal: „Ich sag ich euch mal die Themen und

84 jetzt, jetzt leg'." Und so so fehlt dir dann der Zeitraum, dass du, äh, dich vorbereitest.  
85 Außerdem bin ich nicht der große Redner. Also wenn ich ein Thema hab', o.k., kann  
86 ich mitreden, aber nicht über 'n Thema, wo ich nichts weiß.

87 I: [Hm=hm]

88 MT: Und ich bin nicht diejenige, die sich vorne dran drängelt und dann los legt. Und  
89 deswegen ist das furchtbar schwierig für mich. Und solche Leute hab' ich ja auch  
90 sitzen!

91 I: Ja

92 MT: So, und jetzt gibt's verschiedene Herangehensweisen. Entweder mach' ich ihn  
93 klein und sage: „Was ist los?“ Oder ich gucke dann rein und sage: „Aha, ich, hm hm,  
94 klar, der auch.“

95 I: [Hm=hm]

96 MT: Und, ähm lass ihn in Ruhe oder baue 'ne Brücke. Und ich denke, das ist wichtig,  
97 denn den Schüler habe ich furchtbar schnell verprellt. Und das dann wieder in die  
98 Reihe zu kriegen, das (--) das dauert. Und gerade heute ist das so schwierig, weil die  
99 Schüler überall übertreiben müssen, jetzt guck' ich mal (--). Und gerade im Moment  
100 sie sind gerade bei der Sache nicht dabei, kann ja durchaus passieren, und jetzt,  
101 jetzt verprelle ich ihn halt. Ich glaub', das ist nicht gut, da kann man sich viel kaputt  
102 machen.

103 I: [Hm=hm]

104 MT: Deswegen ist das wirklich notwendig, dass du (--) dran gehst du sagst: „O.k.,  
105 das könnte so passieren! Ich muss damit leben.“

106 I: Hm=hm, hm=hm. O.k. Ich denke, von der Situation hab' ich jetzt 'n genaueres (--)  
107 Bild bekommen. Und ich würde dann jetzt gern auf die zwei Jahre Schulpartner-  
108 Ausbildung gucken.

109 MT: [Hm=hm]

110 I: Und dich fragen, was es da für dich, ähm Wichtiges gab, was du für dich gelernt  
111 hast? Was du für dich vielleicht in deinen Unterricht mitgenommen hast?

112 MT: Als ich hier eingestiegen bin in Jena, habe ich festgestellt, dass ich falsch bin  
113 dort. Weil (--) für mich war das (--) das Emotionale, um was es dort ging, das war für  
114 mich bis dahin prozentual wenig bedeutend. Ich war der rationale Typ: „So und so  
115 geht das. (...).“

116 I: [Hm=hm]

117 MT: So, und dann hab' ich damit furchtbar Schwierigkeiten gehabt, mich da rein zu  
118 denken: „Also wie (--) wie findest du das ?“, oder so, dieses Hinterfragen (--), da hab'  
119 ich gedacht: „Puh!“ Aber dann mit der Zeit kommt das, und äh ob du das willst oder  
120 nicht, hab' ich an mir beobachtet, du richtest dich drauf ein.

121 I: [Hm=hm]

122 MT: Also ich hab' zum Beispiel zwischenzeitlich 'ne Abordnung gehabt nach X, 'ne X-  
123 Schule, Schulart X [MS]. Und hab' da mal die Frage gestellt: „Warum schwatzt denn  
124 ihr?“ Ja was soll 'n der Schüler antworten drauf?

125 I: [Hm=hm]

126 MT: Manche haben dann gesagt – ich meine, ich hab' das mal in der Ausbildung  
127 angesprochen – ja, das sagt er dir dann. Die haben nichts gesagt! Weil das 'ne Frage  
128 war, die konnten damit nichts anfangen! Ich hab' se aber nicht verprellt damit. Ich  
129 hab' ihnen 'ne Frage gestellt, die konnten sie nicht (--), also ziehen sie sich zurück.  
130 Und ich hab' das erreicht was ich will. Und das ist unbewusst gewesen, da hab' ich  
131 gar nicht drüber nachgedacht.

132 I: [Hm=hm]

133 MT: Und ich merk' das schon an mir, dass ich da Vieles umgestellt habe. Obwohl ich  
134 jetzt, äh sagen muss, ich hab's nicht vielleicht alles hundertprozentig mitgenommen,  
135 aber's hat halt so gereicht, dass ich mich (--)(mehr) in die zwei Räume mit hinein  
136 denke, dass ich da mit den Schülern hantieren kann.

137 I: [Hm=hm]

138 MT: Aber nicht, dass (--)(dass ich alles (--)(alles toleriere und sage: „Das ist jetzt so.“  
139 Sondern, äh dass ich versuche, irgendwo das hinzukriegen und Brücken zu bauen.

140 I: [Hm=hm]

141 MT: Und dann aber nicht vorne stehe: „So, ich bin jetzt der Herr und ich mache.“  
142 Sondern ordentlichen Unterricht schon, aber eben mit Verständnis für die Kinder. Die  
143 wissen auch, dass sie kommen können.

144 I: Hm=hm.

145 MT: Ja, äh (--). Die vielen Sachen, was ich gemacht habe demletzt, das war richtig  
146 gut. Also du hast dann viele Situationen gehabt, wo du sagst: „O.k., ja, klar! Das ist  
147 dann so. Find' ich gut.“ Vor allem dieses viele Praktische. Und ich hab' zeitgleich  
148 noch 'ne zweite Ausbildung gemacht zum X [MS], das hatte also mit X [MS] zu tun.

149 I: [Hm=hm]

150 MT: Und das war (--)(völlig anders in der Ausbildung. Bei euch, kann mich erinnern,  
151 ging's los am Anfang: „Wenn du willst, beteiligst du dich da dran, und wenn du das  
152 nicht sagen möchtest, sagst du es halt nicht.“

153 I: Ja.

154 MT: Und bei der anderen Ausbildung ging's los: „Äh das und das ist dran.“ Und dann  
155 sagen sie: „Ja, das wissen wir doch alles schon, das machen wir doch schon  
156 jahrelang. Um was geht's 'n hier wirklich?“ Und da wurde gesagt: „Da ist ein Brief an  
157 die Schule gegangen, der war wohl bei Ihnen nicht angekommen, da müssen wir wohl  
158 mal an die Schule kommen.“

159 I: [Hm=hm]

160 MT: Also dann gleich so 'n Bruch! Das war völlig anders. Ich hab' in Jena keinen  
161 gesehen, der sich verweigert hat.

162 I: Hm=hm

163 MT: Natürlich, wir wussten: „O.k. (--), das ist meine Möglichkeit, ich kann das  
164 wahrnehmen.“ Aber ich hab' keinen gemerkt, der gesagt hat: „No!“

165 I: Hm=hm.

166 MT: Ich hab' zum Ende hin jetzt gemerkt, dass die Leute, äh – Ende des letzten  
167 Jahres – was anderes im Kopf hatten, weil die Schulordnung, das (--) da waren sie 'n  
168 bisschen weg, das hab' ich gemerkt. Aber ansonsten find' ich das schon gut.

169 I: Hm=hm

170 MT: Und in der Zwischenzeit ist bei mir der Gedanke entstanden, theoretisch müsste  
171 jeder da ran. Es is' halt die Frage ob ich jeden verdonnern kann.

172 I: Hm=hm

173 MT: Aber äh, ich fand das richtig gewinnbringend. Für mich ist jetzt so die große  
174 Frage: „Wie krieg' ich's weiter?“ Jetzt ich (--) ich würde 's schon gern weiter kriegen,  
175 aber ich (--) ich glaube, ich bin jetzt noch nicht so weit, das weiter zu kriegen. Es  
176 könnte mir was zu Gute kommen, und zwar hat mich der X [MS] angesprochen ähm  
177 (--), ob ich mal was machen will über E.U.LE.. Und da ging's um 'ne Stunde, [MS].  
178 Die Schulpartnerin X [MS], die macht Fach X-Weiterbildungen [MS].

179 I: Hm=hm

180 MT: Und da haben wir gesagt: „Wir gehen auf die Art und Weise gehen wir an die  
181 Lehrer ran.“ So dass wir über die Fach X-Weiterbildung [MS] diese E.U.LE. mit  
182 verteilen.

183 I: Hm=hm.

184 MT: Das halt' ich für gut. Dann macht das auch Sinn und das muss man einfach  
185 probieren.

186 I: Hm=hm, hm=hm. O.k. Ich bin mit meinen Fragen schon am Ende.

187 MT: Ja? Schön.

188 I: Aber ich würde trotzdem noch die Gelegenheit geben, wenn du noch Fragen hast  
189 oder noch was erzählen willst oder sagen willst, dann kannst du das noch machen.

190 MT: Ist jetzt die Frage: Wenn das Programm jetzt durchläuft – was passiert denn  
191 danach mit dem Programm? Kriegen das andere Leute auch oder kriegen das  
192 andere Leute nicht?

193 I: [Hm=hm]

194 MT: Weißt du was dazu?

195 I: ((...)) *Erklärung darüber, was weiterhin sein wird.*

196 MT: Äh wär' noch was Wichtiges zu der Ausbildung. Im Prinzip ist die Ausbildung,  
197 oder die Weiterbildung, völlig anders als woanders.

198 I: [Hm=hm]

199 MT: Weil du gehst morgens zur Weiterbildung, dann kriegst du 'ne Hausaufgabe.  
200 Und dann machen, machen, machen, klotzen, klotzen, klotzen, und gib ihm. Und hier  
201 war's nämlich so, dass du erst mal ruhig gestellt wurdest. Du hattest dort deine Ruhe,  
202 du konntest drüber nachdenken und bist dann (--), in Anführungsstrichen, entspannt  
203 raus gegangen und hast gesagt: „O.k., jetzt hab' ich drüber nachgedacht, ich hatte  
204 meine Zeit.“ <<auf den Tisch klopfend>>

205 I: [Hm=hm]

206 MT: Das wär' vielleicht was Wichtiges, was man in die anderen Sachen rein tragen  
207 müsste. Ich halte es nicht für sinnvoll, die Leute jetzt heim zu schicken und  
208 (vollzufropfen) und machen, machen, machen, machen. Wo's auch sicherlich in der  
209 Ausbildung bei den Leuten hin läuft. Ich hab' das gesehen bei einer Referendarin, die  
210 musste machen, machen, machen.

211 I: Ja

212 MT: Halt' ich überhaupt nicht für sinnvoll. Aber äh, vielleicht könnt ihr euch da stark  
213 machen, in die Richtung. Den Leuten Zeitraum zu geben – nicht zu bummeln, das  
214 soll's nicht sein! Aber (--) dass die ein bisschen über dieses und jenes Problem  
215 nachdenken lernen, ein' Ansprechpartner 'n Gescheiten.

216 I: [Hm=hm]

217 MT: Denn (--) äh Studienseminare – ich weiß nicht, ob die mal auf der richtigen Welle  
218 schwimme. Ja, ich hat- ich hatte das Gespräch (--) die wollen das. Das nicht. Das!  
219 Das ist es ja nicht, das ist das konträr zu E.U.LE. Das wär' eigentlich schade d'rum.

220 I: Hm=hm. Da muss man gucken, wo die Türen offen sind.

221 MT: Ja, da steigen wir ein.

222 I: Und dann sofort rein! <<lacht>>

223 MT: Genau.

224 I: Na gut. Vielen Dank!

225 MT: Bitte, bitte.

226 I: Ich mach das dann aus.

### E.2.3 Frau Degenhardt

Frau Degenhardt reflektiert eine Trainingssequenz, die ihr durch negative Gefühle in Erinnerung geblieben ist. Sie beschreibt eine Reflexionsrunde zu der Interaktionsübung „Floßüberquerung“: „Es war [ein] EULE-Tag (...). Wir hatten dieses Spiel mit einem Floß übers Wasser zu kommen durchgeführt und saßen anschließend in der Auswertungsrunde mit Trainer X [MS]. Jeder sollte seine Gefühle und Wahrnehmungen beisteuern. Rechts neben mir saß Schulpartnerin Y [MS], die das Wort von ihrem Nachbarn übernommen hatte. Ich glaubte dran zu sein und sagte meine Meinung. Dabei wurde ich von Trainer X [MS] mit den Worten ‚Bleib bei dir‘ unterbrochen.“ (Fragebogen Degenhardt 2011, Z. 8–14).

Frau Degenhardt erlebt in der Trainingssituation einen Prozess der Dissonanz begleitet von negativen Emotionen, fehlender sozialer Einbindung und fehlendem Kompetenzerleben. Durch die Situation wird im weiten Sinne das Thema „Lehrer-Schüler-Beziehung“, ein genaueres Wahrnehmen der Schüler(perspektive), bei ihr angesprochen. Hierzu entwickelt sie konkrete Instrumente für ihren Unterricht.

#### *Persönliche Relevanz*

Über den Trainingstag sagt Frau Degenhardt ganz allgemein, dass es ein ganz besonderer Tag war. Der Satz „Bleib bei dir“ hat sie weiter beschäftigt und ist, wie an ihren Aussagen deutlich wird, für sie persönlich relevant gewesen. „Später [MS] habe ich mein Gefühl ins Lerntagebuch geschrieben.“ (Fragebogen Degenhardt 2011, Z. 39–40). „Ich habe noch wochenlang über diesen Satz ‚Bleib bei dir‘ nachgedacht. Und vielleicht bin ich gerade deshalb zu E.U.L.E. gekommen, weil ich bei mir selber etwas ändern möchte.“ (a.a.O., Z. 27–29). „Heute weiß ich, Trainer X [MS] hat mir die Augen geöffnet, wenn auch ein bisschen unsanft. Ich werde diesen Satz nie mehr vergessen, aber er hat mir schon in einigen Situationen geholfen und wird es weiter tun.“ (a.a.O., Z. 41–43).

Auf der Skala „persönliche Relevanz“ hingegen erreicht Frau Degenhardt nur einen Mittelwert von  $M = 1,00$ . Dies steht im Gegensatz zu den qualitativen Daten und ist möglicherweise dadurch zu erklären, dass nicht die Floßüberquerung und auch nicht die Reflexionsrunde an sich für sie persönlich bedeutsam waren, sondern „nur“ der Hinweis eines Trainers zu ihrer Art des Reflektierens. Der Mittelwert zur Einschätzung der Bedeutung der Situation im Nachhinein liegt bei  $M = 4,00$ .

*Kognitiver Prozess*

Frau Degenhardt erlebt in dieser Reflexionsrunde einen kognitiven Prozess der Dissonanz. Zum einen ist die Arbeitsweise für sie neu, zum anderen ist sie durch den Hinweis des Trainers, bei sich zu bleiben, mehr als irritiert: „Erstens war alles für mich neu, auch die Fragestellungen in der Auswertung. Ich weiß nicht, wann ich das letzte Mal bis dahin meine Gefühle äußern sollte. Und dieses kurze Wort ‚Bleib bei dir‘ ohne weitere Erklärungen konnte ich an diesem Tag nicht einordnen. (...) Ich dachte, ich hätte nichts anderes getan als Y [MS]. Ich überlegte: ‚Was habe ich falsch gemacht?‘“ (Fragebogen Degenhardt 2011, Z. 14–21). „[M]ich hat das (...) so betroffen gemacht ‚Bleib bei dir‘ (...) ich wollt mich ja einbringen (...) und hab’ mich (...) da so’n Stück zurück (...) gesetzt gefühlt. (...) Und (...) hab’s in dem Moment nicht verstanden.“ (Interviewtranskript Degenhardt 2011, Z. 86–91).

Sie kann die Dissonanz, das Ungewohnte dann ein Stück weit in Worte fassen: „[I]nzwischen nach diesen zwei Jahren (...) haben wir ja ganz viele Sequenzen so in der Art Auswertung erst mal den anderen hören und (...) es war einfach (...) eine andere Kultur als zum Teil auch bei uns an der Schule (...) gelebt wird. Und deswegen ist das also auch so wirklich (...) so ’ne bleibende Erinnerung.“ (a.a.O., Z. 91–95).

Auf der Skala „Dissonanz“ hat Frau Degenhardt einen Mittelwert von  $M = 3,50$ , auf der Skala „Bestärkung“ liegt er hingegen nur bei  $M = 1,33$ . Dies bestätigt das oben gezeichnete Bild.

*Emotionen*

Begleitet wird der Prozess der Dissonanz von negativen Emotionen. Frau Degenhardt findet neben den Worten „betroffen“ (Interviewtranskript Degenhardt 2011, Z. 86) und „zurückgesetzt“ (a.a.O., Z. 89) folgende Worte: „Verletzt und empört (...) beleidigt (...) total aufgewühlt“ (Fragebogen Degenhardt 2011, Z. 3–5). Sie führt weiter aus: „Ich fühlte mich bloß gestellt“ (a.a.O., Z. 4) und „Es war mir peinlich“ (a.a.O., Z. 19). Sie beschreibt auch eine körperliche Reaktion: „Aus der Situation bin ich mit glühenden Wangen gegangen.“ (a.a.O., Z. 39).

Der Mittelwert  $M = 1,88$  auf der Skala „psychische Sicherheit“ stützt dieses emotional eher negative Bild.

### *Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung*

Begleitet wird der Prozess von fehlendem Kompetenzerleben: „Ich wußte nicht, was ich falsch gemacht hatte.“ (Fragebogen Degenhardt 2011, Z. 3–4) und fehlender sozialer Einbindung: „Ich war (...) zur E.U.LE.-Ausbildung und kannte niemanden.“ (a.a.O., Z. 30). „Ich zog mich innerlich zurück.“ (a.a.O., Z. 4). „Es war mir peinlich, in so einer Lehrerrunde zurechtgewiesen worden zu sein.“ (a.a.O., Z. 19). „Was denken die anderen jetzt über mich?“ war bestimmt auch ein Grund für mein schlechtes Gefühl.“ (a.a.O., Z. 30–31).

### *Conceptual Change*

Frau Degenhardt erzählt im Interview dann auch die Situation, in der sie sich schulisch gesehen zum Zeitpunkt der geschilderten Trainingssequenz befand: „[A]ls wir angefangen haben, hatte ich eine ganz schwierige (...) Klasse und (...) das hab ich (...) aber (...) im Nachhinein erst richtig (...) registriert, die haben mich (...) gemobbt. (...) Die haben mich (...) provoziert bis zum geht nicht mehr und (...) sind (...) von (...) X-Leiter [MS] über stellvertretenden Schulleiter zum Schulleiter gegangen und haben sich über mich beschwert. Und ich hab aber (...) bei jedem (...) 'ne Verstärkung erfahren (...) ich habe (...) in der Zeit (...) 'ne ganz gewissenhafte Unterrichtsvorbereitung gemacht so dass also s'e vom Unterricht her (...) sich auch nich' beschweren konnten (...) das ham s'e auch nich'. Also es ging eher so auf diese Beziehungsebene. (...) ich bin (...) auch nicht aus der Klasse raus gegangen. Ich hab's also auch wirklich bis zum Ende geführt und (...) das ging (...) dann auch bis zum Schluss.“ (Interviewtranskript Degenhardt 2011, Z. 112–135).

Ihren persönlichen Lernprozess beschreibt Frau Degenhardt zunächst so: „Ich weiß jetzt, dass meine Gefühle Signale sind. Und ich habe die Botschaft verstanden, nicht bei anderen zu schauen, sondern bei mir anzufangen, genauer wahrzunehmen, Gefühle zuzulassen.“ (Fragebogen Degenhardt 2011, Z. 34–36). In Bezug auf die Schüler sagt sie: „Ich versuche, die Schüler so zu sehen, wie sie sind und nicht mein ‚Bild‘ überzustülpen.“ (a.a.O., Z. 46–47). Sie führt dazu weiter aus: „[E]s geht mir heute immer noch so, dass ich (...) dann (...) wirklich diesen Satz (...) denke: ‚Bleib bei dir‘ und dann wirklich nur Augen und Ohren aufmache und wirklich das Gegenüber (...) dann wahrnehme und (...) da einfach versuche (...) gut zu schauen und gut zu hören um so viel wie möglich da mit zu kriegen: ‚Was schwingt da mit? Was (...) is' da eigentlich?‘“ (Interviewtranskript Degenhardt 2011, Z. 40–44).

Die wie sie sagt „andere Kultur“ will sie auch mit ihren Schüler leben „erst mal den



anderen hören und (...) es war einfach (...) eine andere Kultur als zum Teil auch bei uns an der Schule (...) gelebt wird (...) ich würd's gern auch (...) Schülern (...) so 'n Stückchen mitgeben. Dass die das für sich selber auch so wahrnehmen können und dass sie Möglichkeit haben (...) zu schauen: ‚[D]er Lehrer ist auch nur 'n Mensch und der handelt manchmal so und manchmal so, weil er auch unterschiedliche Situationen hat.‘ und (...) bei Schülern ist das (...) genauso.“ (a.a.O., Z. 93–100). Sie beschreibt auch, dass diese Erkenntnisse ihr Handeln verändert haben: „[I]ch denke mal, das hab' ich seitdem also bewusst auch versucht. Da wirklich 'ne Offenheit herzustellen.“ (a.a.O., Z. 100–101).

Das Thema „Lehrer-Schüler-Beziehung“ oder wie Frau Degenhardt es nennt „die Beziehungstheorie“ (a.a.O., Z. 131) ist für sie durch die Ausbildung wichtig geworden: „[I]n dieser Ausbildung in diesen zwei Jahren (...) hat sich [MS] (...) raus kristallisiert (...) dass also wirklich auf Grund der Beziehung ganz viel (...) passiert und (...) das positiv läuft oder negativ läuft. Und (...) das hab ich (...) in diesem ersten Jahr so stark erfahren.“ (a.a.O., Z. 129–132), „das versuch' ich (...) mit in 'n Unterricht rein zu bringen, dass ich einfach 'ne gute Beziehung zu den Schülern habe.“ (a.a.O., Z. 150–152).

Über ihren Lernprozess sagt sie: „[I]ch denke mal da is so'n Stück dann auch in diesen zwei Jahren gewachsen. Dass (...) ich mich selber auch verändert habe, ohne dass ich's jetzt genau benennen kann was da im einzelnen anders ist.“ (a.a.O., Z. 162–164).

In Bezug auf die gute Beziehung zu zwei ihrer Klassen spürt Frau Degenhardt Zufriedenheit: „[E]s is' einfach so'n 'n Stück (...) Freude dann auch dabei gewesen. (...) [E]s macht eben wirklich Spaß.“ (a.a.O., Z. 159–162).

Bezogen auf ihr Lehrerhandeln beschreibt Frau Degenhardt nun Aspekte, die der Unterrichtsevaluation zuzuordnen sind, die wohl in Zusammenhang mit ihrer Erkenntnis, kein Bild überzustülpen, sondern das Gegenüber wahrzunehmen, stehen. Sie sagt: „Ich habe angefangen von den Schülern Feedback aus ihrer eigenen Sicht einzuholen und damit weiterzuarbeiten“ (Fragebogen Degenhardt 2011, Z. 48–49). „[H]ab' ich mehrmals auch Fragebogen gemacht, hab' die in der Klasse ausgegeben (...) anonym anfertigen lassen (...) wieder eingesammelt (...) hab' die (...) zusammengefasst und hab' ihnen dann das wieder zurückgegeben, hab' gesagt (...): ‚Von da bis da gab's also diese Spanne.‘, auch so wie so Aufstellungen in der Art (...) dass ich dann gut sagen konnte: ‚Also viele waren so Mittelbereich, manche aber auch im ganz positiven Bereich.‘ Und dann gab's auch (...) immer wieder welche, die negativ sich geäußert haben.“ (Interviewtranskript Degenhardt 2011, Z. 46–54).

Sie schildert auch die Erkenntnisse, die sie gewinnt und die Wirkungen des Einsatzes des Fragebogens: „[D]a gab's (...) immer 'ne Spanne und (...) dann haben auch die Schüler gesehen (...) dass das unterschiedlich wahrgenommen wird (...) Wo jeder grad' in der Situation steht das ist (...) einfach ganz anders (...) ich denke das hat der Klasse geholfen. Es hat mir auch geholfen.“ (a.a.O., Z. 54–61).

Sie ist mit der Methode des Fragebogens, die sie für sich entwickelt hat, zufrieden: „[W]ann hab ich schon mal Zeit (...) in 'ner Klasse nach 'ner Stunde nochmal 'n Blitzlicht oder irgendso'n (...) Feedback einzufordern? Das is' immer 'n bisschen schwierig (...) Das is' (...) noch 'ne Übung (...) und selbst wenn ich mir das vorgenommen habe, dann sind die letzten drei Minuten noch 'ne Frage und dann sind die schon wieder weg, und dann is' das immer schlecht möglich (...) Deswegen hab' ich wie gesagt das 'n paarmal also auch versucht mit Fragebogen. (...) Hab ich das so entwickelt.“ (a.a.O., Z. 61–71).

Diese Art der Arbeit hat sie dann auch in der für sie schwierigen Klasse eingesetzt: „[I]ch bin (...) nicht aus der Klasse raus gegangen. Ich hab's (...) bis zum Ende geführt und (...) das ging also dann auch bis zum Schluss. Ich hab also dann wieder versucht über solche Feedbackgeschichten über Aufstellungsgeschichten (...) da ein Stück Offenheit rein zu kriegen.“ (a.a.O., Z. 133–137).

Frau Degenhardt beschreibt eine konkrete Situation aus dieser Klasse, die aus ihrer Sicht eine Wendung in der Beziehung zwischen der Klasse und ihr bewirkt hat: „[G]edreht hat sich das Ganze erst (...) <<als>> eine Schülern (...) ist befreundet mit 'ner Nichte von mir und (...) da hat die Nichte (...) gefragt: ‚Ja meine Tante is' ja auch da Lehrer.‘ ‚Was deine Tante...?‘ (...) da ha'm die also wohl über mich gesprochen. Was (...) genau, weiß ich nicht. (...) jedenfalls (...) die hat's mir dann erzählt: ‚Also wir haben über dich gesprochen.‘ und ich bin dann (...) in den Unterricht rein gegangen und hab' gesagt: ‚Ja, (...) hast mit meiner Nichte gesprochen?‘, ‚hm=hm‘ (zustimmend). Und seitdem war dann wie gesagt bis zum Schuljahresende ging's dann. (...) Das war (...) wie so'n Schalter (...) weiß nich' was da passiert is'. Aber ich hab (...) eben gemerkt das is' also (...) 'ne Beziehungsgeschichte auch gewesen.“ (a.a.O., Z. 137–149).

Inwiefern diese Situation nun der tatsächliche Auslöser für eine Veränderung war oder inwiefern das veränderte Denken und Handeln von Frau Degenhardt ursächlich für die Verbesserung der Beziehung zur Klasse war, bleibt offen. Möglicherweise ist Frau Degenhardt für die Schülerin durch den Kontakt zu ihrer Nichte „zu einem Menschen“ geworden, der dann aus anderen Augen betrachtet wurde. Frau Degen-

hardt spricht das Thema „Der Lehrer ist auch nur ein Mensch.“ (a.a.O., Z. 98) selbst an und gibt sich in dieser Situation dann als Mensch, als Tante zu erkennen.

Den Gedanken, dass Beziehungen bedeutend sind, nimmt sie auch mit in andere Klassen: „[I]m letzten Jahr hatte ich zum Beispiel vier Stunden am Stück Unterricht (...) da hab ich dann versucht (...) immer zwischendurch (...) so eine von unseren kleinen Anknüpfungen oder Übungen zu machen um (...) aufzulockern und (...) da waren die Schüler auch wirklich dankbar dafür und haben gemerkt: ‚Ja, die will uns helfen.‘“ (a.a.O., Z. 152–157).

Der Gedanke begleitet sie auch in ihrer neuen Klasse: „[D]ieses Jahr habe ich (...) ’ne ganz super Klasse (...) da geht das auch wieder gut. (...) da is’ schon von vorn herein so ’ne gute Beziehung da (...) und ich denke mal, da is’ so’n Stück dann auch in diesen zwei Jahren gewachsen. Dass (...) ich mich selber (...) verändert habe.“ (a.a.O., Z. 160–163). Frau Degenhardt überlegt aber auch, inwieweit das auch mit der Klasse zu tun hat: „Es hängt natürlich auch von Schülern ab. Da sind zwei Mädchen dabei (...) die wirken so wie kleine [MS] in der Klasse, und ich hab allerdings auch drei (...) Jungen die das Schuljahr wiederholen und für die (...) is’ es wahrscheinlich schwer, da (...) diese Hürde, dass sie da dran bleiben, zu überwinden. Also das ist viel auch mit Fehlstunden verbunden gewesen, und da muss ich jetzt aufpassen, dass die da nicht wieder rein rutschen.“ (a.a.O., Z. 166–171).

Ihr Interesse, die Schüler wahrzunehmen, wird auch an einem anderen Beispiel noch deutlich. Hier geht es ihr aber laut ihrer Beschreibungen weniger um eine Rückmeldung zum Unterricht, sondern darum zu verstehen, wie eingebunden sich die Schüler in der Klasse fühlen: „Da hatten wir (...) so’n Theaterstück zu (...) Mobbing und da hab ich (...) im Nachhinein (...) erfragt wie sie das sehen, ob es in der Klasse auch Mobbing gibt. Und (...) dann hatt’ ich ganz viele Sachen aufgelistet (...) was für Handlungen da so möglich sind und (...) da kam wirklich (...) zurück von: ‚Ja, das findet bei uns statt‘ bis ‚Nein, überhaupt nicht‘ (...) so ganz breites Spektrum (...) das hat mir schon mal so den Blick geöffnet.“ (a.a.O., Z. 71–77).

Die Schüler und ihre Ziele hat sie an anderer Stelle, im Zusammenhang mit einem Schülercoaching an ihrer Schule, wahrgenommen und das als interessant empfunden: „[I]ch hab gesehen, (...) da liegen doch sehr große Spannungen dazwischen (...) Was wir so Erwachsenen an oberste Stelle (...) setzen und was also Schüler (...) an erste Stelle setzen. Und (...) da war (...) aber (...) wirklich ihr Ziel wie Beruf und auch Familie. Also das fand ich schon ganz schön erstaunlich. Hätt’ ich so gar nicht gedacht. (...) das kriegt man im normalen Unterricht ja nicht mit.“ (a.a.O.,

Z. 183–188).

Auf der Skala „Veränderung der subjektiven Theorien“ hat Frau Degenhardt mit  $M = 3,57$  einen relativ hohen Wert. Dabei ist bezüglich der Veränderung kein einzelner kognitiver Prozess zu identifizieren.

### *Experiencing*

Das Ausmaß an Experiencing wurde anhand der Aussagen im Fragebogen von den Kodierern mit einer 5 eingeschätzt. Das heißt, dass Frau Degenhardt aus Sicht der Kodierer ihr eigenes Erleben berichtet und die Bedeutung der Trainingssequenz ausformulierbar und differenzierbar wird. Frau Degenhardt erforscht und verarbeitet sie weiter. Daraus leitet sich ab, dass Frau Degenhardt den Zusammenhang zwischen der Trainingssequenz und dem Einholen von Feedback und dem Bedenken der Lehrer-Schüler-Beziehung in Ansätzen erklären können sollte, aber nicht bis ins letzte plausibel und verständlich. Sie sollte gemäß der Hypothese in ihren Erzählungen auch eher weniger auf konkrete Beispiele aus ihrem Unterricht zurückgreifen.

Betrachtet man nun Frau Degenhardts Äußerungen, wird deutlich, dass sie auch im Interview ihr Erleben beschreibt. Sie nimmt anders als erwartet Bezug auf konkrete Beispiele wie den Fragebogen, das Schülercoaching und die Anker. Dennoch zeigen mehrere Stellen den Prozesscharakter auf. So formuliert sie im Präsens, dass sie etwas bei sich verändern möchte. Sie beschreibt, dass ihr der Satz „Bleib bei dir“ auch weiterhin helfen wird und verwendet in den Aussagen zu ihrem Handeln als Lehrerin fast ausschließlich die Wendung „Ich versuche...“. Während ein Teil ihrer Veränderungen ausformulierbar ist, bleibt ein anderer Teil implizit. Zum einen der Zusammenhang zwischen dem Satz „Bleib bei dir“, den sie als Evaluationsfolie für ihren Schulalltag nutzt, und dem Einholen von Feedback aus Schülersicht. Zum anderen führt sie auch nicht weiter aus, was sie mit der „anderen Kultur“ meint. Sie sagt selbst, dass sie die Veränderungen nicht genau benennen kann, und kann sich auch den von ihr erwähnten Wendepunkt nicht erklären. Es wirkt tatsächlich so, als verarbeite Frau Degenhardt die Trainingssequenz noch.

### *Fazit*

Insgesamt ist festzuhalten, dass Frau Degenhardt durch die Auswertung der Interaktionsübung „Floßüberquerung“ einen Prozess der Dissonanz begleitet von negativen Emotionen, fehlender sozialer Einbindung und fehlendem Kompetenzerleben erfahren hat. Durch sie werden im weiten Sinne die Themen „Lehrer-Schüler-Beziehung“

und ein genaueres Wahrnehmen der Schüler(perspektive) bei ihr angesprochen. Für beides entwickelt sie konkrete Instrumente für ihren Unterricht.

1 **Fragebogen Frau Degenhardt**

2 **A1 Welche Gefühle hast du in der Situation gespürt?**

3 In dieser Situation war ich verletzt und empört. Ich wußte nicht, was ich falsch  
4 gemacht hatte. Ich zog mich innerlich zurück. Ich fühlte mich bloß gestellt und war  
5 beleidigt. Ich war aber auch total aufgewühlt.

6 **A2 Erzähle nun von der Situation, in der du negative Gefühle in dir gespürt  
7 hast, so dass sie für einen Außenstehenden verständlich wird.**

8 Es war [ein] EULE-Tag im September 2009. Wir hatten dieses Spiel mit einem Floß  
9 übers Wasser zu kommen durchgeführt und saßen anschließend in der  
10 Auswertungsrunde mit Trainer X [MS]. Jeder sollte seine Gefühle und  
11 Wahrnehmungen beisteuern. Rechts neben mir saß Schulpartnerin X [MS], die das  
12 Wort von ihrem Nachbarn übernommen hatte. Ich glaubte dran zu sein und sagte  
13 meine Meinung. Dabei wurde ich von Trainer X [MS] mit den Worten „Bleib bei dir“  
14 unterbrochen.

15 Erstens war alles für mich neu, auch die Fragestellungen in der Auswertung. Ich weiß  
16 nicht, wann ich das letzte Mal bis dahin, meine Gefühle äußern sollte. Und dieses  
17 kurze Wort „Bleib bei dir“ ohne weitere Erklärungen konnte ich an diesem Tag nicht  
18 einordnen.

19 **B1 Welche Gedanken haben dich in der Situation beschäftigt?**

20 Es war mir peinlich, in so einer Lehrerrunde zurechtgewiesen worden zu sein. Ich  
21 dachte, ich hätte nichts anderes getan als Schulpartnerin X [MS]. Ich überlegte: „Was  
22 habe ich falsch gemacht?“

23 **B2 Ist in der Situation etwas angesprochen worden, was dir wichtig war? Wenn  
24 ja, was?**

25 —

26 **B3 Was denkst du, was deine Gefühle ausgelöst hat?**

- 27 • Ich habe noch wochenlang über diesen Satz „Bleib bei dir“ nachgedacht. Und  
28 vielleicht bin ich gerade deshalb zu E.U.LE. gekommen, weil ich bei mir selber  
29 etwas ändern möchte.
- 30 • Ich war, wie schon gesagt, [MS] zur EULE-Ausbildung und kannte niemanden.  
31 „Was denken die anderen jetzt über mich?“ war bestimmt auch ein Grund für  
32 mein schlechtes Gefühl.

33 **B4 Stelle dir nun vor, deine Gefühle wären dafür da, Signale an dich zu senden.  
34 Was hat dieses Signal dir mitgeteilt?**

35 Ich weiß jetzt, dass meine Gefühle Signale sind. Und ich habe die Botschaft  
36 verstanden, nicht bei anderen zu schauen, sondern bei mir anzufangen, genauer  
37 wahrzunehmen, Gefühle zuzulassen.

38 **B5 Mit welchen Gedanken bist du aus der Situation gegangen und was ist mit**  
39 **ihnen im Lauf der Zeit passiert?**

40 Aus der Situation bin ich mit glühenden Wangen gegangen. (...) habe ich mein  
41 Gefühl ins Lerntagebuch geschrieben.

42 Heute weiß ich, Trainer X [MS] hat mir die Augen geöffnet, wenn auch ein bisschen  
43 unsanft. Ich werde diesen Satz nie mehr vergessen, aber er hat mir schon in einigen  
44 Situationen geholfen und wird es weiter tun.

45 **B6 Hatte diese Situation Auswirkungen auf dein Lehrerhandeln? Wenn ja,**  
46 **inwiefern?**

- 47 • Ich versuche, die Schüler so zu sehen, wie sie sind und nicht mein „Bild“  
48 überzustülpen.
- 49 • Ich habe angefangen von den Schülern Feedback aus ihrer eigenen Sicht  
50 einzuholen und damit weiterzuarbeiten.

51 **C1 Was möchtest du noch sagen?**

## 1 Interview Frau Degenhardt

2 I: Alles klar. Gut. Dann lass uns anfangen. Ähm (--) dein, dein äh ja das dritte Jahr  
3 deiner Schulpartnerausbildung das hat ja jetzt angefangen und auch damit deine  
4 Trainerausbildung

5 DH: Hm=hm

6 I: Das bedeutet auch dass zwei Jahre deiner Schulpartnerausbildung vorbei sind und  
7 was ich in dem Interview gerne machen will is' auf diese zwei Jahre nochmal zurück  
8 gucken

9 DH: Hm=hm

10 I: Hm und dabei so vorgehen dass wir erst auf ein Detail nochmal gucken und dann  
11 nochmal auf die gesamten zwei Jahre.

12 DH: Hm=hm

13 I: Ähm, und, ähm in dem, in dem vorletzten Fragebogen, den du für mich ausgefüllt  
14 hast, da hast du ja eine bestimmte Trainingssituation beschrieben, das war die  
15 Auswertungsrunde zu der Floßüberquerung.

16 DH: Ja das war [MS]

17 I: Kannst du dich erinnern?

18 DH: (...)

- 19 I: Hm=hm ja (...)
- 20 DH: Hm=hm
- 21 I: Das wusste ich gar nicht
- 22 DH: [MS]
- 23 I: Ah ja
- 24 DH: Das hatte sich so ergeben
- 25 I: Ah ja o.k.
- 26 DH: (...)
- 27 I: Ah [MS] gehakt
- 28 DH: Gehakt ja [MS], das war 'n ganz besonderer Tag <<lacht>>
- 29 I: <<lacht>> O.k., also auch (...)
- 30 DH: Hm=hm
- 31 I: Und in diesem Fragebogen hast du geschrieben, ähm dass diese Sequenz also die
- 32 Auswertungsrunde zu dem Floß insofern Auswirkungen auf dein Lehrerhandeln hatte,
- 33 dass du gesagt hast, ähm dass du versuch versuchst in deinem Unterricht jetzt die
- 34 Schüler so zu sehen wie sie sind und nicht dein Bild überzustülpen.
- 35 DH: Hm=hm
- 36 I: Und auch angefangen hast, ähm Feedback aus ihrer Sicht einzuholen.
- 37 DH: Hm=hm
- 38 I: Und ich würde das gerne noch genauer verstehen und dich fragen, ähm was das für
- 39 dich und deinen Unterricht bedeutet?
- 40 DH: Also es geht mir heute immer noch so, dass ich also dann auch wirklich diesen Satz
- 41 äh denke: „Bleib bei dir“ und äh, äh dann wirklich, äh nur Augen und Ohren aufmache
- 42 und wirklich das Gegenüber, äh sozusagen dann wahrnehme und und da einfach
- 43 versuche, äh gut zu schauen und gut zu hören um so viel wie möglich da mit zu kriegen:
- 44 „Was schwingt da mit? Was, was, äh is' da eigentlich?“ Ne?
- 45 I: Hm=hm
- 46 DH: Und dieses Feedback von Schülern hab ich also auch dann versucht. Hab' ich
- 47 mehrmals auch Fragebogen gemacht, hab' die in der Klasse ausgegeben, und hab' die
- 48 dann also auch anonym anfertigen lassen, und hab' die dann wieder eingesammelt, und
- 49 hab' die dann zusammengefasst, und hab' ihnen dann das wieder zurückgegeben, hab'
- 50 gesagt also so äh: „Von da bis da gab's also diese Spanne.“, auch so wie so
- 51 Aufstellungen in der Art, ne? So plus minus in in dem Bereich dass ich dann gut sagen
- 52 konnte also äh: „Viele waren so Mittelbereich, manche aber auch im ganz positiven
- 53 Bereich.“ Und dann gab's auch dann immer wieder welche, die negativ sich geäußert
- 54 haben, also da gab's eben auch immer 'ne Spanne und äh, äh dann haben auch die
- 55 Schüler gesehen also dass das unterschiedlich wahrgenommen wird, ne?

56 I: Hm=hm ja

57 DH: Wo jeder grad' in der Situation steht das ist ein- einfach ganz anders auch, äh ja  
58 wiedergibt.

59 I: Hm=hm

60 DH: Aufnimmt und wiedergibt und, äh ich denke, das hat der Klasse geholfen. Es hat  
61 mir auch geholfen, ne? Also, äh wann, wann hab ich schon mal Zeit da wirklich, äh so in  
62 'ner Klasse nach 'ner Stunde nochmal 'n Blitzlicht oder irgendso'n, so'n Feedback  
63 einzufordern? Das is' immer n bisschen schwierig, ja?

64 I: Ja

65 DH: Das is', is' noch 'ne Übung und, äh, äh selbst wenn ich mir das vorgenommen habe,  
66 dann sind die letzten drei Minuten noch 'ne Frage und dann sind die schon wieder weg,  
67 und dann is' das immer schlecht möglich.

68 I: Hm=hm

69 DH: Deswegen hab ich wie gesagt das 'n paar mal also auch versucht mit Fragebogen.

70 I: Hm=hm

71 DH: Hab ich das so entwickelt. Da hatten wir einmal im äh ein so'n Theaterstück zur, zu  
72 Mobbing und da hab ich dann auch im Nachhinein dann so nochmal erfragt wie sie das  
73 sehen, ob es in der Klasse auch Mobbing gibt. und und dann hatt' ich ganz viele Sachen  
74 aufgelistet ähm was für Handlungen da so möglich sind und äh da kam wirklich also  
75 zurück von: „Ja, das findet bei uns statt“bis „Nein, überhaupt nicht“, ne? Also so, so  
76 ganz breites Spektrum also von daher ja? Also das hat mir schon mal so den Blick  
77 geöffnet, ja?

78 I: Hm=hm o.k.

79 DH: Hm

80 I: Hm, was ich gern noch genauer verstehen würde ist der Zusammenhang zwischen  
81 dieser Auswertungsrunde zu der Floßaufgabe und dieser Veränderung die du jetzt  
82 beschrieben hast, dieses Feedback einzuholen, kannst du mir noch genauer erklären  
83 worin der für dich besteht, der Zusammenhang?

84 DH: Also (...) schwer jetzt.

85 I: Hm=hm

86 DH: Ähm, mich hat das ja so, so äh betroffen gemacht „Bleib bei dir“

87 I: Hm=hm

88 DH: Äh ich wollt mich ja einbringen, ne? Und, und äh hab mich also da so'n Stück  
89 zurück, äh gesetzt gefühlt.

90 I: Ja

91 DH: Und ähm, und hab's in dem Moment nicht verstanden (-). Und, äh inzwischen nach  
92 diesen zwei Jahren, äh haben wir ja ganz viele Sequenzen so in der Art Auswertung



93 erst mal den anderen hören und, äh ja also es war einfach, es war eine andere Kultur  
94 als zum Teil auch bei uns an der Schule, äh gelebt wird. Und deswegen ist das also  
95 auch so wirklich, so'n, so'n bleibendes, äh so 'ne bleibende Erinnerung. Und äh, äh ich  
96 würd's gern auch so Schülern so, so 'n Stückchen mitgeben. Dass die das für sich  
97 selber auch so wahrnehmen können und dass sie Möglichkeit haben, also wo wir auch  
98 zu schauen: „Äh der Lehrer ist auch nur 'n Mensch und der handelt manchmal so und  
99 manchmal so, weil er auch unterschiedliche Situationen hat.“ und, und bei Schülern ist  
100 das halt auch genauso. Und äh, also ich denke mal, das hab' ich seitdem also bewusst  
101 auch versucht. Da wirklich 'ne Offenheit herzustellen.

102 I: Hm=hm (...) o.k.

103 DH: Weiß nicht ob jetzt die Frage so beantwortet ist.

104 I: Doch, doch also wenn du sagst, das (...)

105 DH: Ja

106 I: Das ist in Ordnung so. Hm ,ich glaub dann hab ich davon so'n bisschen genaueres  
107 Bild bekommen. Und dann würde ich jetzt noch 'n Schritt weitergehen mit dir von  
108 diesen, von dieser einen Situation weitergehen zu den zwei Jahren.

109 DH: Hm=hm

110 I: Und ich, äh würde dich gerne noch fragen, was du für dich, so für dich und deinen  
111 Unterricht noch mit nimmst ob's da noch andere wichtige Dinge gibt für dich.

112 DH: Ja also, ähm ich hab ja in dem ersten Jahr als wir angefangen haben, hatte ich eine  
113 ganz schwierige Fach-Klasse [MS] und, äh das hab ich dann aber auch so im  
114 Nachhinein erst richtig so registriert, die haben mich also wirklich auch gemobbt.

115 I: Hm=hm

116 DH: Die haben mich wirklich provoziert bis zum geht nicht mehr und die sind also  
117 wirklich von, von weiß ich X-Leiter [MS] über stellvertretenden Schulleiter zum  
118 Schulleiter gegangen und haben sich über mich beschwert. Und ich hab aber auch bei  
119 jedem, äh 'ne Verstärkung erfahren, ne? Jeder hat also hinter mir gestanden und haben  
120 alle gesagt: „Also dass gibt immer mal Probleme, aber das is 'ne Kollegin mit der  
121 können Sie immer reden und dann müssen Sie sich auch Mühe geben.“

122 I: Ja

123 DH: Und ich habe wirklich in der Zeit, äh, äh, da 'ne ganz gewissenhafte Unter-  
124 richtsvorbereitung gemacht so dass also s'e vom Unterricht her also sich auch nich  
125 beschweren konnten

126 I: Hm=hm

127 DH: Und das ham'se auch nich. Also es ging, äh eher so auf diese Beziehungsebene.

128 I: Hm=hm

129 DH: Und in dieser Ausbildung in diesen zwei Jahren ähm hat sich jetzt auch so raus  
130 kristallisiert wie, äh die [MS] die ähm vertritt auch diese Beziehungstheorie dass also

wirklich auf Grund der Beziehung ganz viel, äh passiert und da das positiv läuft oder negativ läuft. Und, äh, ähm das hab ich also da in diesem ersten Jahr so stark erfahren. Und, äh ich bin da so 'n auch nicht aus der Klasse raus gegangen. Ich hab's also auch wirklich bis zum Ende geführt und, äh, äh das ging also dann auch bis zum Schluss. Ich hab also dann wieder versucht über solche Feedbackgeschichten über Aufstellungsgeschichten und, äh da ein Stück Offenheit rein zu kriegen und gedreht hat sich das Ganze erst dann «als» eine Schülern, die selbst also auch schon [MS], äh ist befreundet mit 'ner Nichte von mir und, äh da hat die Nichte so, also die haben nicht übereinander gesprochen aber die hat gefragt: „Ja meine Tante is' ja auch da Lehrer.“ „Was deine Tante...?“ Äh und äh da ha'm die also wohl über mich gesprochen. Was da genau, weiß ich nicht. Äh jedenfalls war es nach Pfingsten und ich hab', die hat's mir dann erzählt: „Also wir haben über dich gesprochen.“, und ich bin dann nach Pfingsten in den Unterricht rein gegangen und hab gesagt: „Ja, ähm, ähm, hast mit meiner Nichte gesprochen?“, „Hm=hm“(zustimmend). Und seitdem war dann wie gesagt bis zum Schuljahresende ging's dann.

I: Hm=hm

DH: Das war wie so, wie so'n Schalter.

I: Ja

DH: Also, als wenn, weiß nich' was da passiert is'. Aber ich hab so eben gemerkt das is' also 'ne, 'ne Beziehungsgeschichte auch gewesen, ne? Und das versuch' ich eben wirklich jetzt auch mit, äh nach diesen zwei Jahren, auch nochmal mit in 'n Unterricht rein zu bringen, dass ich einfach 'ne gute Beziehung zu den Schülern habe und, äh im letzten Jahr hatte ich zum Beispiel vier Stunden am Stück Unterricht. Fünfte, sechste, siebte, achte Stunde. Und da hab ich dann versucht auch wirklich immer zwischendurch nochmal so eine von unseren kleinen Ankern oder Übungen zu machen um so aufzulockern und, äh da waren die Schüler auch wirklich dankbar dafür und haben gemerkt: „Ja, die will uns helfen.“

I: Ja

DH: Und, ne? Es is' einfach so'n 'n Stück, äh Freude dann auch dabei gewesen und, äh dieses Jahr habe ich ja 'ne ganz super Klasse «lacht» und da geht das auch wieder gut. Also da is' schon von vorn herein so 'ne gute Beziehung da. Also es macht eben wirklich Spaß und ich denke mal, da is' so'n Stück dann auch in diesen zwei Jahren gewachsen. Dass, dass einfach ich mich selber auch verändert habe, ohne dass ich's jetzt genau benennen kann, was da im einzelnen anders ist, ja?

I: Hm=hm. O.k.

DH: «lacht» Weiß nich'. Es hängt natürlich auch von Schülern ab. Da sind zwei Mädchen dabei (...) und, äh die wirken so wie kleine [MS] in der Klasse, und ich hab allerdings auch drei, äh Jungen die das Schuljahr wiederholen und für die, ähm is' es wahrscheinlich schwer, da wirklich diese Hürde, dass sie da dran bleiben, zu überwinden. Also das ist viel auch mit Fehlstunden verbunden gewesen und da muss ich jetzt aufpassen, dass die da nicht wieder rein rutschen.

172 I: Ja

173 DH: Aber wir machen ja auch 'n Schülercoaching an unserer Schule.

174 I: Hm=hm

175 DH: Da haben wir jetzt also zwei zweit- zwei eintägige Weiterbildungen gehabt.

176 I: Hm=hm

177 DH: Und, äh zu dieser (--) äh ja also es, es geht in erster Linie um das Ziel was die  
178 Schüler haben (-) das wird erfragt. Und da haben wir so 'ne Zukunftswerkstatt mit den  
179 Schülern hab ich dann auch mit meiner Klasse schon gemacht. Äh da ham'se im Prinzip  
180 ganz viele Ziele und sollen aus diesen Zielen 'ne Pyramide erstellen welches Ziel ihnen  
181 am wichtigsten is'.

182 I: Hm=hm

183 DH: Und wir haben das als Lehrer ja vorweg gemacht. Aber ich hab gesehen, also da  
184 liegen doch sehr große Spannungen dazwischen, ne? Was wir so Erwachsenen an  
185 oberste Stelle ste- setzen und was also Schüler dann so, äh an erste Stelle setzen. Und,  
186 äh da war aber auch also wirklich ihr Ziel wie Beruf und auch Familie. Also das fand ich  
187 schon ganz schön erstaunlich. Hätt' ich so gar nicht gedacht. Also und das kriegt man  
188 im normalen Unterricht ja nicht mit.

189 I: Hm=hm, ja

190 DH: Hm=hm und das soll jetzt so laufen dass, also, ähm ich hab in meiner Klasse fünf  
191 Lehrer die coachen, und äh, ah jeder Schüler hat einen Lehrer gezogen.

192 I: Hm=hm

193 DH: Also ich hab jetzt vier Schüler, äh die ich coachen werde und, äh wir lernen also  
194 auch voll auf freiwilliger Basis. Die Lehrer machen's freiwillig und die Schüler machen's  
195 freiwillig. Und dann wird eben, wie ähnlich wie hier, äh auch gesagt, dass es also auch  
196 'ne Vertrauensgeschichte is', und dass es in in dem Raum bleibt, und dass es also  
197 wirklich nur für sie is', und, ähm dass sie jederzeit aussteigen können.

198 I: Ja

199 DH: Und, äh, äh ja und dann is', geht's im Prinzip um ihre Ziele. Dass, dass sie bewusst  
200 an ihren Zielen bleiben. Dass sie einfach, äh überlegen: „Ja wo will ich denn hin?“ und  
201 äh wie gesagt im Unterricht kann man das nicht leisten und für die Schüler findet das  
202 also während ihres Unterrichts statt. Vier- bis fünfmal im Jahr is' das eine  
203 Unterrichtsstunde und für die Lehrer is' es also freiwillig zusätzlich.

204 I: Hm=hm

205 DH: Hm und ich denke mal, da hilft mir jetzt auch meine Schulpartnerausbildung mit,  
206 ne? Einfach, äh so mein Wissen da wirklich mit mit reinzugeben und

207 I: Ja

208 DH: Und auch Schüler gut begleiten zu können.

- 209 I: Hm=hm, ja stimmt
- 210 DH: Hm
- 211 I: Hm=hm schön (--) gut
- 212 DH: Ja <<lacht>>
- 213 I: Ich bin mit meinen Fragen dann schon am Ende.
- 214 DH: Schon am Ende? Nau
- 215 I: Es ging ganz schnell. Es is' jetzt aber noch Gelegenheit für dich, wenn du noch
- 216 Fragen stellen möchtest oder noch was erzählen möchtest, dann kannst du das gerne
- 217 noch tun.
- 218 DH: Kann ich gerne noch tun <<lacht>>
- 219 I: Hm=hm
- 220 DH: (...)
- 221 I: [MS]
- 222 I: Na gut, dann mache ich das mal aus.
- 223 DH: Ja
- 224 I: Und bedanke mich bei dir.

Emotionen und pädagogische Professionalität  
Zur Bedeutung von Emotionen in  
Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung  
Schwarzer-Petruck, M.  
2014, XIV, 225 S. 6 Abb., Softcover  
ISBN: 978-3-658-04619-4