

Ganzheitlichkeit in pädagogisch-psychologischen Veranstaltungen *von Marc Nußbaum*

Eine persönliche Vorbemerkung

Wie kann ein ganzheitlicher Ansatz in Pädagogikveranstaltungen umgesetzt werden?

Dieser Frage will ich im Folgenden nachgehen. Dabei greife ich auf persönliche Erfahrungen aus meinem Fachseminar zurück. Konkretes mitzuteilen, birgt die Gefahr, Einfaches, schon Bekanntes, vielleicht auch banal Anmutendes zu erwähnen. Manchmal jedoch sind Dinge, die banal scheinen, nicht banal, Bekanntes wird nicht umgesetzt und Einfaches kann sehr effektiv sein. Denn wir verfügen zwar über ein reichhaltiges pädagogisches Wissen, nutzen es im Alltag aber oft nicht, weil es uns gerade nicht präsent ist, weil wir es noch nie angewendet haben, weil wir uns nicht auf unsicheres Terrain begeben wollen und vor Experimenten zurückschrecken; vielleicht auch, weil wir seinen Sinn nicht erfassen und es ungeprüft abwerten. Deshalb plädiere ich dafür, pädagogische Verhaltensweisen und Maßnahmen vorbehaltlos zu betrachten und ermutige dazu, ganzheitliches Lehren und Lernen in Pädagogikveranstaltungen auch dann zu versuchen, wenn letzte Zweifel nicht vollständig ausgeräumt sind.

1. Das Konzept der Pädagogikveranstaltung

Das hier vorzustellende Konzept auf Ganzheitlichkeit zielender Pädagogikveranstaltungen ist gekennzeichnet durch eine möglichst enge Verbindung von Theorie und Praxis und die Bevorzugung handlungsorientierten Lernens. Dabei ist der Fachleiter bemüht, Lernsituationen zu schaffen, die auf den Unterricht übertragbar sind. Deren Auswertung erfolgt mehrperspektivisch: Sowohl der Lernprozess als auch dessen Ergebnisse werden reflektiert und aus den bearbeiteten Beispielen übertragbare Erkenntnisse abgeleitet, die dann im Unterricht angewendet und erweitert werden können. Um das „Schmoren im eigenen Saft“ zu transzendieren, d.h. die im Reflexionsprozess gewonnenen Erkenntnisse zu überprüfen und zu ergänzen, zieht die Lerngruppe einschlägige erziehungswissenschaftliche Texte heran. Um den Referendaren einen konkreten Eindruck weiterführender Literatur zu vermitteln und damit die Wahrscheinlichkeit der individuellen Vertiefung der behandelten Themen durch die Referendare zu erhöhen, händigt der Fachleiter der Lerngruppe geeignete Titel aus der weiterführenden Literatur zur Ansicht aus.

Da der Zeitrahmen nicht erlaubt, alle relevanten Ausbildungsinhalte auf diese Weise aufzuarbeiten, setzt der Fachleiter auch Kurzvorträge und medienvermittelte Informationsgaben ein. So verbindet sich exemplarisches mit kursorischem Lernen.

Der Fachleiter nimmt im Ausbildungsprozess mehrere Rollen wahr. Er ist Initiator, Lernbegleiter, Instruktor und Coach. Er zeigt sich als Mensch mit seinen Schwächen und Stärken, Unsicherheiten und Überzeugungen, seinen Zweifeln und Visionen. Die Offenheit, die er von den Teilnehmern verlangt, lebt er selbst vor. Sein Verhalten und seine Maßnahmen verfolgen das Ziel, ein vertrauensvolles Verhältnis zu seinen Referendaren zu schaffen und bereitwillig als ein Modell angenommen zu werden, das deren Persönlichkeitsbildung unterstützt und die erfolgreiche und befriedigende Wahrnehmung ihrer Rolle als Lehrer fördert.

Wo immer es möglich ist, überträgt der Fachleiter Organisation und Entscheidungen der Gruppe oder lässt sie zumindest mitentscheiden. Damit will er erreichen, dass solche Strategien moderner Klassenführung modellhaft im Sinne des *Classroom Managements* wirken. Die Planung der Veranstaltungsreihe erfolgt kooperativ und berücksichtigt die Wünsche und Vorschläge der Referendare, soweit dies die Ausbildungsordnung zulässt. Entstehen soll ein variables, vielgestaltiges Lehr- und Lernkonzept, worin auch eine breite Palette von methodischen Möglichkeiten und Medien ihren Platz findet.

Arbeitsanregungen und -aufträge formuliert der Fachleiter, wo es sinnvoll ist, so offen, dass Spielräume für die Anwendung unterschiedlicher Methoden und die Findung kreativer Lösungen verbleiben. Das kann vor allem bei misserfolgsängstlichen Referendaren zu Irritationen und Unmutsäußerungen führen, was wiederum Anlass zur gemeinsamen Klärung der Ursachen gibt.

Organisation und Angebotsstrategien zielen insgesamt darauf ab, dass Lernen nicht nur intentional, sondern auch funktional geschieht. Neben der expliziten, bewussten Lernarbeit sollen sich Erfahrungsniederschläge im Hinterkopf festsetzen und so auf die Handlungen des Referendars im Unterricht wirken. Damit verknüpft ist die Hoffnung, dass im Seminar erworbenes latentes Wissen zu professionellen Handlungsweisen führt, die in Stresssituationen aus dem Alltagswissen auftauchende laienhafte Handlungsweisen ersetzen.

2. Bausteine ganzheitlichen Lehrens und Lernens

2.1 Lernen, sich in einer Gruppe kennen zu lernen: Ein Kennenlernspiel

Am Anfang des Kurses sind sich noch alle fremd. Kaum einer kennt den anderen. Keiner weiß genau, was ihn während der Ausbildungszeit am Seminar erwartet. Auch der Fachlei-

ter weiß nicht, wie er mit der neuen Gruppe zurechtkommen wird. Um einen Anfangsimpuls für die Beziehungsgestaltung zu setzen, organisiert der Fachleiter ein Spiel. Er stellt in Aussicht, dass es jedem aus der Gruppe gelingen wird, sich noch in dieser Sitzung die Namen aller anwesenden Mitreferendare merken zu können.

Nun wird das Spiel erklärt: Die Teilnehmer stellen sich der Reihe nach vor und erzählen etwas über sich, z.B. an welcher Universität sie welche Fächer studiert haben und welches ihre Lieblingsbeschäftigung ist. Eines dieser Hobbies sollen sie mit einer Bewegung unterstreichen. Aufgabe des folgenden Referendars ist es nun, die Namen seiner Vorgänger und deren Lieblingsbeschäftigung zu nennen und die den Hobbies zugeordneten Bewegungen zu wiederholen.

Wenn das Spiel abgeschlossen ist, beantworten die Referendare Fragen wie: Wie habe ich gelernt? Was hätte ich lernen können? Was konnte ich üben? Was für Gedanken und Gefühle hatte ich bei diesem Spiel?

Danach dürfen sie sich in einer Art *Speed-Dating* mit Personen unterhalten, die sie interessieren. Dies dient der Auflockerung nach der langen Phase der Konzentration und kommt dem unmittelbaren Bedürfnis entgegen, mit den Personen Kontakt aufzunehmen, die einen wegen eines ähnlichen Hobbies, einer Überschneidung der Studienorte usw., interessieren.

Im Nachgang werden die Antworten der Referendare auf die Fragen besprochen. Hier geht es um einen erweiterten Lernbegriff. Man lernt nicht nur ein neues Kennenlernspiel oder die Namen und Hobbies, sondern gewinnt auch einen ersten Eindruck von der Persönlichkeit der Mitreferendare. Unterschiede zeigen sich beispielsweise im Auftreten, in der Sprechweise und in der Art, wie die Bewegungen nachgeahmt werden. Während die einen sich klein machen, kaum wagen, laut zu reden und die jeweilige Bewegung nur andeuten, geben sich andere bereits selbstbewusst. Ein Blick auf das Verhalten der Beobachtenden verrät, welches Maß an Aufmerksamkeit der jeweilige Akteur auf sich zieht. Ein Beziehungsgeflecht bahnt sich an und der Beobachter kann erahnen, welche Position einzelne Referendare in der Gruppe künftig einnehmen werden.

Die Frage „Wie haben sie gelernt?“, fördert die unterschiedlichsten Vorgehensweisen zutage, wie sich die Teilnehmer die Namen und Hobbies eingeprägt haben. Immer wieder wird die Wiederholung der Namen und Hobbies genannt, dann die Verknüpfung mit den Bewegungen, die die Hobbies charakterisieren, oder die Lernstrategie, die Namen und Hobbies, still für sich aufzusagen, bevor der nächste Referendar sie wiederholt.

Dieses Spiel trainiert die Konzentrations- und die Merkfähigkeit und macht Gefühle wie evtl. auftretende Langeweile, Stress, falls die Situation als bedrängend empfunden wird, usw. er-

fahrbar. Zudem hat jeder der Teilnehmer zum ersten Mal vor der Gruppe agiert und Rückmeldungen erhalten.

2.2 Erwartungen ergründen und Transparenz herstellen

Am Ende der ersten Sitzung teilt der Fachleiter einen einfachen Fragebogen aus:

Liebe Referendarinnen und Referendare,

Ich möchte jeden von Ihnen genauer kennen lernen. Deshalb bitte ich Sie, mir einige Fragen zu beantworten.

- *Warum wollen Sie Lehrer werden?*
- *Was möchten Sie als Lehrer bewirken?*
- *Wo sehen Sie Schwierigkeiten?*
- *Was haben Sie schon überlegt, um diese Schwierigkeiten zu überwinden?*
- *Was erwarten Sie von der Ausbildung im Fach Pädagogik/Psychologie?*
- *Wie kann Ihnen Ihr Fachleiter dabei helfen, sich in Ihrer Rolle als Lehrer zu bewähren?*

Für die Auswertung in der folgenden Sitzung bereitet der Fachleiter eine Pinnwand vor, die die erfragten Themen als Überschriften enthält, z.B. Gründe für die Wahl des Lehrerberufs, Wirkungsabsichten, Schwierigkeiten, Erwartungen an die Veranstaltung in Pädagogik/Psychologie, Erwartungen an den Fachleiter. Auf der Grundlage der beim Ausfüllen des Fragebogens angestellten Überlegungen ordnen die Referendare ihre Antworten in Stichworten den vorgegebenen Kategorien zu, wobei Mehrfachnennungen zugelassen sind. Tendenzen werden sichtbar, die es erlauben, Schwerpunkte für die Weiterarbeit zu bilden. Diese dienen als ein Baustein für die kooperative Planung.

2.3 Die Veranstaltungsreihe kooperativ planen

Bei kooperativer Planung sind Kursleiter und Teilnehmer bemüht, Bedürfnisse und Wünsche der Beteiligten und von außen einwirkende Faktoren und Rahmenbedingungen aufeinander abzustimmen. Dabei spielen die Vorgaben des Ausbildungsplans und der Kompetenzen, die die Referendare erlernen sollen, eine zentrale Rolle. Denn was wäre gewonnen, wenn nur bedürfnisorientiert gearbeitet, das inhaltliche und kompetenzorientierte Ausbildungsziel aber verfehlt würde?

Deshalb geht es zunächst um den Abgleich der Wünsche der Referendare mit dem vom Fachleiter angedachten Plan. Aus der gemeinsamen Planung entsteht eine offene Planskizze, die fortlaufend präzisiert wird.

Im kooperativen Unterricht verändert sich zwangsläufig das Fachleiter-Referendar-bzw. Lehrer-Schüler-Verhältnis, zumal der Lehrende nicht nur sein Planungsmonopol mit der Lerngruppe teilt, sondern auch die Lernenden aktiv in die Unterrichtsgestaltung einbezieht. Zudem ermutigt er die Lernenden, selber Teile des Unterrichts zu übernehmen.

Kooperative Planung steht im Zeichen der Kommunikativen Didaktik und versucht eine Alternative zum herkömmlichen Erziehungsprozess in der Schule zu bieten, indem Unterricht als eine Veranstaltung verstanden wird, die den einzelnen Lernenden bei seiner persönlichen Weiterentwicklung unterstützt.

2.4 Die Kommunikation vertrauensvoll, verantwortungsbewusst und effizient gestalten

2.4.1 Die Beziehungsebene bearbeiten

Als Grundlage für eine möglichst teilnehmerorientierte und sachzentrierte Kommunikation im Seminar bietet sich die TZI-Methode nach Ruth Cohn an. Diese Methode hilft, sich selbst und andere in einer Gruppe aufmerksam wahrzunehmen, selbständig und eigenverantwortlich mit anderen in Kontakt zu treten und Beziehungen in Auseinandersetzung mit einer Sache zu fördern, zumal vertrauensvolle, wertschätzende Beziehungen nicht nur ein angenehmes Lernklima schaffen, sondern auch das Inhaltsverständnis wesentlich mit bestimmen. Und, nach Joachim Bauer, der Motor aller Motivation sind.

Dazu ist unerlässlich, dass der Einzelne so oft wie möglich aus der Anonymität der Gesamtgruppe heraustritt und sich als Individuum mit seinen Stärken und Schwächen zu erkennen gibt. Deshalb werden so oft wie möglich Situationen geschaffen, in denen die Einzelnen in Tandems, Kleingruppen oder auch der Gesamtgruppe agieren. Anschließend erhalten sie Rückmeldungen, die einerseits Positives bestätigen, andererseits aber auch konstruktiv Kritisches anmerken.

Feedback auf eine Weise zu geben, die einerseits Gelungenes glaubwürdig hervorhebt, andererseits Verbesserungswürdiges verständlich kommuniziert, ohne dass sich der Adressat abgewertet fühlt, muss von vielen erst gelernt werden. Oft verletzen wir durch Kritik und meinen, wir hätten dem anderen doch nur „offen und ehrlich“ unsere Meinung gesagt. Vielleicht kennen wir es aber einfach nicht anders, weil wir oft selbst auf verletzende Art und Weise kri-

tisiert wurden und somit auch selbst wenig schonend kritisieren, ohne dass wir es merken und wollen.

Deswegen soll die Wirkung positiven Feedbacks am Anfang des Kurses durch eine Übung erfahrbar gemacht werden. Der Kurs bildet Dreiergruppen, die sich wechselseitig Feedback in wertschätzenden Formulierungen geben wie: „Ich glaube Du kannst ... besonders gut.“ – „Wenn man mit dir zusammenarbeitet, empfindet man als besonders angenehm, dass du...“ Die Teilnehmer empfinden Genugtuung, wenn auch relativ fremde Personen ihre Fähigkeiten und Leistungen anerkennen und fühlen sich motiviert, weiterhin an sich zu arbeiten. Sie können aber auch erfahren, wie schwer es ihnen fällt positiver Rückmeldung zu vertrauen. Danach wird die Wirkung dieser Übung in der Kleingruppe und anschließend im Plenum reflektiert.

Die Einübung in schonungsvolles Feedbackverhalten darf allerdings nicht dazu führen, in die „Schonungsfalle“ zu tappen und eine Kuschelatmosphäre zu schaffen. Vielmehr sollten Referendare auch lernen, mit Kritik umzugehen. Auch in dieser Hinsicht versteht sich der Fachleiter als Teil der Gruppe. Er gibt seinerseits sachgerechte Rückmeldung, die – etwa bei beratungsresistent scheinenden Adressaten – auch deutlich ausfallen kann, und er setzt sich der Kritik aus. Selbst wenn die Kritik der Referendare mitunter harsch ausfällt, weist er sie nicht zurück. Er nimmt die Einwände wohlwollend auf, etwa in der Formulierung „Ich finde erfreulich, dass sie ihre Gefühle oder Meinung so offen einbringen und auch die anderen daran teilhaben lassen.“ Oder: „Verstehe ich sie richtig, dass der inhaltliche Kern ihrer Kritik darin besteht... Vielleicht teilen auch andere in der Gruppe Ihre Meinung.“

Ein derartiger Umgang mit Kritik erfordert vom Fachleiter (und auch Lehrer) Selbstdistanz und professionelles Verhalten, das erlernt werden muss. Schließlich sollen die Referendare erfahren, dass Konflikte nicht zur Konfrontation und unangenehmen Konsequenzen führen dürfen. Denn nur wenn Sanktionen nicht zu befürchten sind, werden Gedanken und Gefühle spontan und glaubwürdig geäußert.

Schonungsvoller Umgang mit Kritik bedeutet nicht, dass der Kritisierende nicht auf die Unangemessenheit verletzender Formulierungen hingewiesen wird. Das kann z.B. in der Form einer Ich-Botschaft geschehen.

Vorbehaltlose Kritik kann ein Signal für zunächst nicht eingestandene Widerstände sein, z.B. wenn sich Referendare gegen Rollenspiele wehren, lieber „Im Plenum darüber reden“ wollen, als an einer Übung teilzunehmen, oder keine Rückmeldung geben, wenn ihnen etwas missfällt mit der Begründung, sie könnten ja nicht für alle sprechen. Doch wo Persönlich-

keitsentwicklung gefördert werden soll, muss der Einzelne bereit sein, aus der eigenen Komfortzone herauszutreten und sich auf neue Erfahrungen einzulassen.

Selbstverständlich darf sich Spontaneität nicht auf Kritik beschränken. Sie ist auch dort angebracht, wo sie ihre befreiende Wirkung entfaltet. Etwa wenn Nebenbemerkungen zum Lachen veranlassen oder sich Referendare gegenseitig frotzeln. Schließlich sind Spontaneität und Offenheit Qualitäten, die eine lebendige Persönlichkeit, eine *Fully functioning personality* nach Rogers, auszeichnet.

2.4.2 Die Perspektive wechseln und sich in andere einfühlen

„Es ist doch klar, dass ich dich verstehe!“ Dieser Gedanke schleicht sich oft allzu schnell ein, zumal Empathie zur Profession eines Pädagogen gehört. Oft klafft hier jedoch eine Lücke zwischen der Selbsteinschätzung und der tatsächlichen Ausprägung der Empathiefähigkeit. Ein Beispiel für diese Beobachtung liefert der Bericht eines Referendars: Eine Schülerin wollte nicht zur Skihütte auf einem Berg gehen. Alle drei Schritte habe sie eine Pause eingelegt und gemeint: „Ich kann nicht mehr.“ Er sei nur stinkwütend gewesen und habe nicht mit ihr geredet. Die Schülerin habe dann auch die Skihütte vorzeitig verlassen. Die Erörterung des Falls im Seminargespräch ergab, dass die Schülerin eine Außenseiterin in der Klasse war und auch ungern Ski fuhr. Mit dem Aufenthalt auf der Skihütte verband sie die Erwartung von Ausgrenzung und Leiderfahrung.

Deswegen wird im Seminar immer wieder, z.B. bei Themen wie Unterrichtsstörungen, Beratung von Schülern und Eltern oder Fallbesprechungen in der Praxisecke (s.u.), dazu aufgefordert, sich in sein Gegenüber hineinzusetzen. Dies geschieht z.B. durch Fragen wie: Wie würde es Ihnen in seiner Situation ergehen? Woher kennen Sie diese Aktionsweise oder Unterlassung bei sich? Vertieft erfahrbar werden die in solchen Situationen auftauchenden Gedanken und Gefühle in Rollenspielen.

2.4.3 Auf körpersprachliche Signale achten

Mitunter verrät der Körper, was der Mund lieber verschwiegen hätte. Um solche Dissonanzen zu vermeiden, muss sich der Lehrende seiner Körpersprache bewusst werden. Dazu dienen z.B. die nachstehenden Übungen:

Die Referendare erhalten den Auftrag, durch den Raum zu gehen und darauf zu achten, wie sie gehen (langsam oder schnell, eher breitbeinig, festen Schrittes...) und wie sie sich dabei fühlen. Anschließend sollen sie sich verschiedene Situationen vorstellen und dabei die Ver-

änderung der Schritte und der Gefühlswelt beobachten. Sie sind z.B. wütend, weil der Prüfer ihnen Fragen zu einem Stoff gestellt hat, der gar nicht Teil der Prüfung sein sollte. Es ist Frühling und sie sind frisch verliebt, sie müssen unbedingt noch den Zug erreichen, der in einer Minute am Ende des Bahnhofs abfährt usw.

Hierbei können die Referendare Wechselwirkungen zwischen Gefühlen, Gedanken und dem Körper erfahren. Man spielt Eile, geht also schneller. Durch das schnelle Gehen wird die zuvor bloße Vorstellung von Eile bekräftigt und nun auch auf der Gefühlsebene erfahren. So realisieren die Referendare, wie sich Gedanken, Gefühle und physisches Verhalten gegenseitig beeinflussen.

Wer sich seines Körpers und dessen Ausdrucksformen bewusst ist, kann dieses Bewusstsein als Instrument für seine Selbststeuerung und für die Steuerung seines Unterrichts nutzen. Er weiß z.B. zu unterscheiden, ob ein Gefühl der Anspannung aus ihm selbst erwächst oder ob es ein Signal für einen Spannungszustand in der Klasse ist. Entsprechend wird er sich selbst zu entspannen versuchen oder Entspannungsübungen mit den Lernenden durchführen.

Auch wird er Inkongruenzen in seinem Verhalten erkennen lernen und erhält so zunächst die Möglichkeit auf das eigene inkongruente Verhalten zu reagieren. Schließlich wird er lernen, kongruenter zu agieren. Es wird ihm dann z.B. seltener unterlaufen, dass sein Körper Gleichgültigkeit oder gar Ablehnung signalisiert, wenn er jemanden lobt.

2.5 Sich der eigenen Ausbildungsbiografie bewusst werden

Um einen Anlass für das Überdenken der individuellen Bildungserfahrungen zu schaffen, erteilt der Fachleiter den Auftrag, aus Knetmasse einen Gegenstand bzw. eine Figur zu formen, die die eigene Bildungserfahrung symbolisiert. Im Prozess des Formens (Bildens!) von Knetmasse setzt sich der Referendar so intensiv damit auseinander wie er selbst geformt worden ist. Danach stellt er diese Erfahrung anhand seiner Skulptur einem Mitreferendar seines Vertrauens vor, und wer will, kann seine Erfahrungen später der Gruppe mitteilen. So können sich tiefgreifende Gespräche oder/und spannende Diskussionen zum Thema Bildung entwickeln.

2.6 Texte erschließen und Arbeitsergebnisse auch in kreativer Form präsentieren

Bevor der Fachleiter Texte zur Erarbeitung einer Theorie (Rekonstruktion) vorlegt, gibt er den Referendaren Beschreibungen von Experimenten, aus denen sie – gleichsam in der Rolle des Wissenschaftlers – zumindest Teile dieser Theorie selbst ableiten können. So eröffnen sich Spielräume für eigene Schlussfolgerungen (Konstruktionen) und es wird Interesse zur Auseinandersetzung mit den Texten geweckt. Danach sollen die Referendare Beispiele für die pädagogische Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse finden.

Klare, aber offene Strukturen und wechselseitiges Vertrauen sind ein günstiger Nährboden für die Entfaltung von Eigeninitiative und Kreativität. Um zu vielgestaltiger Präsentation der Ergebnisse von Gruppenarbeiten anzuregen, ermuntert er die Teilnehmer, eigene ungewöhnliche Formen zu finden, wobei der Experimentierfreude kaum Grenzen gesetzt sind. Anstelle einfacher Vorträge machen die Referendare von Möglichkeiten wie Rollenspiel, bildhaften Darstellungen, Einkleidung der Informationen in Geschichten, Pantomimen, Ratespielchen etc. gebrauch. Derartige Formen beleben nicht nur die Sitzungen, sie regen auch zur Kreativität an.

2.7 Rituale umrahmen die Veranstaltungen: Praxisecke, Protokoll und Energizer

Der Beginn jeder Sitzung ist für die *Praxisecke* reserviert. Der Fachleiter ermuntert die Referendare, Fälle aus ihrem Schulalltag vorzustellen, die sie als bemerkenswert und/oder diskussionswürdig beurteilen. Hierher gehören Glanzlichter („Highlights“) wie besonders gelungene Auftritte, bemerkenswerte Unterrichtssituationen und geglückte Aktionen ebenso wie problematische Vorkommnisse und missglückte Verhaltensweisen. Wenn die Referendare Hemmungen haben, sich hervorzutun, indem sie Gelungenes vorführen oder sich mit der Darstellung von Problemfällen zu „outen“, bietet sich der Fachleiter als Modell an, indem er selbst Fälle mit beiderlei Valenzen demonstriert.

Es ist erstaunlich, was in der Praxisecke alles zusammenkommt. Z.B. wird gezeigt, wie erwartungswidriges Lehrerverhalten, das kognitive Dissonanzen erzeugt, in schwierigen Unterrichtssituationen zur Konfliktbearbeitung beitragen kann, welche ungewöhnlichen Methoden erfreuliche Wirkungen hervorrufen, oder es kommen Ereignisse zur Sprache, die den Referendar irritiert haben und wozu er selbst keine befriedigende Lösung gefunden hat. Neben Situationen aus dem eigenen Unterricht betreffen die Beiträge oft Vorkommnisse, die mit den Besonderheiten des Referendariats zusammenhängen wie etwa das Verhältnis zu Mentoren oder Fachleitern. Nicht selten sind dies abweichende oder sogar einander widersprechende

Vorstellungen von Unterrichtskonzepten oder dem Sinn einzelner Methoden und Unterrichtsstrategien; aber auch persönliche Konfliktlagen werden angesprochen. Eine ergiebige Quelle sind darüber hinaus Beobachtungen aus Hospitationsstunden. Effektive Handlungsweisen und Kniffe von Mentoren und Hospitationslehrern bereichern den Erfahrungsschatz der Referendare gleichsam aus zweiter Hand, Irritierendes oder Mislungenes initiiert die Suche nach „optimalen“ Lösungen.

Bringen die Referendare mehrere Fälle in die Praxisecke ein, so kann dies Anlass zur Binnendifferenzierung sein. D.h. zu jedem der Fälle bildet sich eine Gruppe, die eine positive Erfahrung eines Referendars oder ein vorgetragenes Problem bearbeitet. Während also z.B. die einen untersuchen, warum eine Verhaltensweise oder Maßnahme in der Klasse erfreuliche Wirkungen zeitigte, beschäftigen sich andere mit Differenzen zwischen Referendar und Mentor und wieder andere setzen sich mit dem Umgang mit einem als schwierig empfundenen Schüler auseinander.

In jeder Sitzung wird von einem Referendar ein *Protokoll* verfasst. Dies sichert die Kontinuität, gibt Aufschluss über die Verstehensleistung des jeweiligen Referendars und ermöglicht den übrigen Teilnehmern nachzufragen, so dass mögliche Missverständnisse gemeinsam geklärt werden können. Protokolle erweisen sich zugleich als hilfreich bei der Prüfungsvorbereitung. Wer das Protokoll jeweils übernimmt und in welcher Form es zu gestalten ist, legt die Gruppe selbst fest.

Die Rolle des Körpers wird auch mittels *Energizern* betont. Ein solcher Energizer kann ein Bewegungsspiel, eine Entspannungsübung oder eine Traumreise sein. In jeder Sitzung übernimmt jeweils ein anderer Referendar die Leitung, und er entscheidet (manchmal in Abstimmung mit dem Fachleiter) wann dieser durchgeführt wird. Anregungen hierzu vermitteln Theater- und Erlebnispädagogik.

Immer wenn die Motivation zu erlahmen droht, die Konzentration absinkt oder sich der Kurs in Diskussionen verheddert, werden Energizer in die Seminarsitzung eingefügt. Sie heitern nicht nur auf und befreien die Psyche, ermöglichen neue Gedanken und schaffen positive Gefühle, sie fördern auch die Lernbereitschaft und Konzentrationsfähigkeit, indem sie das Gehirn mit Sauerstoff versorgen und eine befreiende Situation schaffen. Dabei sollte der Kursleiter nicht außen vor bleiben, sondern sich in die Gruppe integrieren. Somit betont er das kooperative Element, fördert das Gemeinschaftsgefühl und den vertrauensvollen Umgang miteinander. Zudem erhält der Leiter wichtige Informationen über das momentane Gruppenklima, je nachdem, wie die Energizer von der Gruppe ausgeführt werden.

Die beschriebenen Bausteine für ein auf Ganzheitlichkeit angelegtes Lehren und Lernen wollen nicht als Handlungsanweisungen im Sinne eines Lehrgangs verstanden werden. Vielmehr sollen sie Möglichkeiten aufzeigen, auf welche Weise der ganze Mensch beim Lernen und Lehren einbezogen werden kann.

Ungeachtet der Bevorzugung non-direktiver Führungsformen durch den Lehrenden, entzieht sich der Fachleiter nicht der Verantwortung für das Gelingen der Lernbemühungen der ihm Anvertrauten. Wohl aber geht es ihm darum, neben der Vermittlung von Handlungswissen, theoretischen Kenntnissen, Reflexionskompetenz und sozial-emotionaler Kompetenz, die Selbstverantwortung der Referendare zu stärken und so zu ihrer Persönlichkeitsbildung im umfassenden Sinne beizutragen.