

7. Der Ablauf der Praxisnachbesprechung – Der Orientierungsrahmen für alle Gesprächsbeteiligten

7.1 Die Phasen der Praxisnachbesprechung

Phase	Aufgaben	
	Praxislehrkraft (L) Praxismentorin (M)	Praktikantin (P)
1. Gesprächsvorbereitung	<p>Äußere und innere Vorbereitung auf die Praxisnachbesprechung (L durch Sichtung der Mitschrift, P durch Vorbereitung auf die Eigenreflexion u. a.). Ggf. beschrifteten L und M jetzt schon einzelne (farblich unterschiedliche) Karten mit zu reflektierenden Handlungsweisen oder Situationen aus der Praxisbeobachtung.</p>	
2. Transparenz	<p>L stellt Transparenz her bzgl.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rollen/Aufgaben – Ablauf/Struktur – Zielsetzung – Zeitrahmen – (ggf.) Ausbildungskonzept: Didaktik/Methodik einer reflexionsorientierten Praxisnachbesprechung – weist auf Gesprächsregeln hin oder führt sie ein – weist auf Störungskarte hin – klärt evtl. Nachfragen <p>M nennt evtl. weitere Beratungsanliegen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – äußert Fragen – nennt evtl. weitere Beratungsanliegen
3. Eigenreflexion der Praktikantin	<p>L und M</p> <ul style="list-style-type: none"> – hören wertschätzend und ohne Unterbrechung zu – machen sich ggf. Notizen 	<ul style="list-style-type: none"> – macht ggf. ihre Zielsetzung sowie ihre Vorsätze und/oder Entwicklungsaufträge transparent – blickt strukturiert auf die erlebte Situation und ihr Handeln zurück – nimmt Stellung zu ihrer Performanz

Phase		Aufgaben	
		Praxislehrkraft (L) Praxismentorin (M)	Praktikantin (P)
4. Rückmeldung		Feedback zur Eigenreflexion der P <ul style="list-style-type: none"> ▪ wertschätzend ▪ kompetenzorientiert ▪ ressourcenorientiert – Rückmeldung nur (!) zur Reflexion der P, L initiiert ggf. durch einen Advance Organizer 	<ul style="list-style-type: none"> – hört aufmerksam zu – macht evtl. Notizen – nimmt am Ende ggf. Stellung zum Ausbilderinnen-Feedback
		„Positivrunde“ L und M geben ein wertschätzendes, kompetenzorientiertes, ressourcenorientiertes Feedback zu gelungenen Aspekten der Performanz unter Einbeziehung der Vorsätze und Entwicklungsaufträge und unter Bezugnahme auf den Professionalisierungsprozess der P.	
5. Gemeinsame Festlegung von Beratungspunkten		<ul style="list-style-type: none"> – L gibt Impulse zu Anzahl und Formulierung der Beratungspunkte. – Alle Gesprächsbeteiligten formulieren auf Karten Punkte, die sie in der zentralen Beratungsphase reflektieren wollen. – Sichten, ggf. Erläutern, Clustern der Karten – gemeinsame Entwicklung einer Agenda für die Reflexionsphase 	
Zentrale Phase	6. Reflexion der vereinbarten Beratungspunkte im Reflexions-Dreischritt B → A → H	<ul style="list-style-type: none"> – L moderiert strukturiert (unter Beachtung von Personenorientierung und Standardorientierung) die Reflexion der einzelnen vereinbarten Beratungspunkte im Reflexions-Dreischritt: <ol style="list-style-type: none"> 1. Beschreibung 2. theoriegeleitete Analyse 3. Handlungsschlussfolgerungen <ul style="list-style-type: none"> – L unterstützt P durch reflexionsfördernde Gesprächsführung, ggf. auch durch Anleitung. – L bezieht M in Beratung ein. – L setzt ggf. Visualisierungen ein. – L erläutert ggf. lernerische Funktion der Reflexionsschritte auf Meta-Ebene. – L achtet auf Einhaltung der vereinbarten Agenda. 	<ul style="list-style-type: none"> – hat stets das erste Wort im Reflexions-Dreischritt – hat hohe Redeanteile – reflektiert theoriegeleitet und situiert die einzelnen Beratungspunkte und entwickelt Handlungsalternativen – sichert Reflexionsergebnisse durch Mitschrift

Phase	Aufgaben	
	Praxislehrkraft (L) Praxismentorin (M)	Praktikantin (P)
7. Ergebnissicherung, Vorsatzbildung und Erteilung von Entwick- lungsaufträgen	<ul style="list-style-type: none"> – L ergänzt ggf. – L füllt Kurzprotokoll gemeinsam mit P aus – Ggf. Formulierung eines oder mehrerer Entwicklungsaufträge 	<ul style="list-style-type: none"> – fasst Ergebnisse zusammen – notiert diese – formuliert und notiert maximal 3 Vorsätze sowie konkrete Schritte zu deren Realisierung
8. Abschluss, Rückblick auf das Gespräch und die geleistete Reflexions- arbeit	<ul style="list-style-type: none"> – Meta-Reflexion der geleisteten Reflexionsarbeit – ggf. Reflexion der PNB als pädagogischer Doppeldecker 	
	<ul style="list-style-type: none"> – ggf. gemeinsamer Rückblick – L lobt die P, gibt P Anerkennung für die geleistete Reflexionsarbeit. – L beendet PNB mit positivem Schlusswort. – L bedankt sich für die Teilnahme und Beteiligung an der PNB und verabschiedet M. 	<ul style="list-style-type: none"> – reflektiert den Gesprächsprozess, die Gesprächsergebnisse, ihren Lernprozess – (ggf.) skaliert ihren aktuellen Entwicklungsstand / ihren Lern- und Entwicklungszuwachs
9. Pause		
10. Leistungs- rückmeldung als Beurteilung und ggf. als Bewertung Praxismentorin nimmt nicht teil!	<ul style="list-style-type: none"> – L gibt wertschätzend und lernwirksam, orientiert an beruflichen Kompetenzstandards sowie der Entwicklung der P eine beurteilende Rückmeldung. – L formuliert ggf. Bewertung als an den Standards des Bildungsgangs und an der persönlichen Entwicklung der P orientierte Noteneinschätzung ihrer heutigen Leistung. 	P kann diese Leistungsrückmeldung verstehen und annehmen.

7.2 Erläuterung der Phasen

Phase 1: Gesprächsvorbereitung

Diese Phase wird im Konzept der reflexionsorientierten sozialpädagogischen Praxisberatung **ausdrücklich dem Ablauf der Praxisnachbesprechung zugerechnet!** Die Lernwirksamkeit des Ausbildungsformats Praxisnachbesprechung hängt wesentlich von der Intensität ab, mit der die Praxis-Theorie-Reflexion erlebter Situationen, Verhaltens- und Handlungsweisen erfolgt. Damit diese Reflexionstiefe aber überhaupt erreicht werden kann, braucht es eine sorgfältige Vorbereitung auf das Gespräch für alle Gesprächsbeteiligten (s. Kapitel 8.1).

Phase 2: Transparenzphase

Transparenz sollte **unbedingt** hergestellt werden bzgl. des zur Verfügung stehenden **Zeitrahmens und des Ablaufs der Praxisnachbesprechung**. Die Etablierung eines Zeitwächters hat sich durchaus bewährt – und wenn es nur ein elektronischer ist.

Die **Gesprächsführung** wird i. d. R. die Praxislehrkraft übernehmen, da sie als Vertreterin der Schule die Gesamtverantwortung für die Ausbildung und damit auch dieser Praxisberatungssituation hat, auch wenn sie zu Gast in der Einrichtung ist. Die Praxismentorin hat in der Praxisnachbesprechung die Rolle der kompetenten Praxis-Ausbildungspartnerin und Expertin für die Praxiseinrichtung (s. Kapitel 5.2.1). Sie ist auch Beurteilerin (nicht: Bewerterin) der Leistungen der Praktikantin (s. Kapitel 9.4).

Die Praxislehrkraft sollte das **Ablaufschema sowie das zugrunde liegende Ausbildungskonzept der Praxisnachbesprechung** vorstellen. Über ein Flipchart-Plakat oder ein ausgedrucktes, laminiertes DIN-A-4-Ablaufschema oder mittels Phasen-Karten kann medial der bevorstehende Ablauf der Praxisnachbesprechung anschaulich visualisiert werden.

Am **wichtigsten** ist dabei **zur Herstellung einer lernwirksamen Gesprächsatmosphäre**, dass allen Gesprächsbeteiligten die Bedeutung der Reflexion für den Kompetenzerwerb der Praktikantin deutlich ist. Bei der **Erläuterung des didaktischen Konzepts und der methodischen Vorgehensweise** sollte eine Praxislehrkraft daher **besonders sorgfältig** den **Reflexions-Dreischritt $B \rightarrow A \rightarrow H$** darstellen (s. Kapitel 8.4). Dadurch werden die Funktionen der verschiedenen Phasen und die Rollenverteilung der Gesprächsbeteiligten von vorneherein geklärt, und es wird so **möglichen Störungen infolge Unklarheiten oder Unwissen vorgebeugt**. Durch eine knappe Erläuterung kann somit ein klarer Rahmen für das Gesprächsformat einer reflexionsorientierten Praxisnachbesprechung entstehen.

Generell ist eine kurze **Erläuterung der einzelnen Phasen** der Praxisnachbesprechung empfehlenswert. Auch wenn einer Praxismentorin der reflexionsorientierte Ansatz in der Praxisnachbesprechung und ihre Rolle darin bekannt sind, gibt eine erneute, knappe Vorstellung des Vorgehens als Advance Organizer⁴¹ eine „auffrischende“ **Orientierung über Ablauf und Struktur der Praxisnachbesprechung**. Das führt zu einer Vergewisserung über ihr Verständnis und hilft allen Gesprächsbeteiligten, sich mental in der Situation einzufinden. Diese Klarheit und Transparenz können wiederum zur Entspannung von Nervosität und evtl. Unsicherheit bei einer Praktikantin, aber auch einer Praxismentorin mit wenig Ausbildungserfahrung beitragen.

Unverzichtbar ist die Erläuterung des reflexionsorientierten Vorgehens. Besonders **bei neu kooperierenden Praxiseinrichtungen und Praxismentorinnen**. Hier sollte sich eine Praxis-

⁴¹ Hier ist die Schreibweise besonders wichtig! Häufig wird nämlich aus dem Advance Organizer (= die im Voraus „in advance“ gegebene Lernhilfe) „ein advanced organizer“ gemacht, also eine ‚fortschrittliche Struktur‘. Diese Verwechslung ist sogar in Lexika und wissenschaftlichen Aufsätzen zu finden“ (Wahl, S. 146). - Ein Advance Organizer (Wahl, S. 132 f. und S. 284) als eine im Vorhinein (also „in advance“, und nicht „advanced“ = fortschrittlich) gegebenen Information über die relevanten Aspekte und die Bedeutung des folgenden Inhalts erhöht die Aufnahmefähigkeit für die anschließenden Inhalte.

Lehrkraft Zeit für die Herstellung von Transparenz nehmen, und zwar in besonderem Maße zur Erläuterung der Methodik des Reflexions-Dreischritts und seiner didaktischen Funktion in der Ausbildung zur Erzieherin.

In jedem Fall gehört in jede Transparenzphase die Erinnerung an die **Regel**, dass die Praktikantin bei der Reflexion eines Beratungspunktes in jeder Phase des Reflexions-Dreischritts **immer das erste Wort** hat!

Ebenfalls gehört zur Erläuterung des methodischen Vorgehens auch die **Einführung einer sogenannten „Störungskarte“**, um damit auf äußere oder innere Störungen zu reagieren, die die Fortsetzung des Reflexionsgesprächs behindern (s. Kapitel 7.3). In jeder Praxisnachbesprechung sollte es möglich sein, dass jede Gesprächsteilnehmerin durch den Einsatz der Störungskarte zu erkennen gibt, dass sie das Gespräch gerne unterbrechen möchte.

Selbstverständlich haben sowohl die Praktikantin als auch die Praxismentorin **am Ende dieser Phase Gelegenheit, Nachfragen zu stellen oder Beratungsanliegen zu benennen**, die möglicherweise auch über die Praxisnachbesprechung der beobachteten Situationen und Handlungsweisen hinaus gehen und die Ausbildung generell oder Störungen im Ausbildungsverlauf betreffen. Eine **Standardfrage** einer Praxislehrkraft **zum Ende der Transparenzphase** sollte daher sein: „Was sollte heute noch zur Sprache kommen?“ oder „Was sollte heute nicht vergessen werden?“ oder – kommunikativ alle Beteiligten in die Verantwortung nehmend – „Was sollen/dürfen wir heute nicht vergessen?“ oder „Gibt es weitere Fragen oder Anliegen von Ihnen, die heute beim Praxisbesuch zur Sprache kommen sollten?“

Wichtig ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass die Praxislehrkraft deutlich macht, dass alle **über die Praxisnachbesprechung hinaus gehenden Anliegen und Fragen** organisatorischer oder genereller Art erst **nach Beendigung des Beratungsgesprächs** ihren Platz haben. Freundlich, aber bestimmt sollten daher Anliegen einer Praxismentorin, wie z. B. die Zahl der im nächsten Schuljahr bereit zu stellenden Praktikumsplätze und zu erwartenden Praktikantinnen, an dieser Stelle abgewehrt werden. Die Praxislehrkraft darf dann aber auch tatsächlich nicht vergessen, die Fragen oder Anliegen nach dem Gespräch zu klären!

Hingegen müssen **Anliegen, die die Ausbildungssituation insofern betreffen**, dass sie den Praxisbesuch **konkret** berühren oder Auswirkungen auf die Praxisnachbesprechung haben, zumindest benannt, evtl. auch sofort geklärt werden – unter Inkaufnahme, dass dann die **eigentliche Praxisnachbesprechung möglicherweise auf einen anderen Zeitpunkt verschoben** werden muss. Dazu kann beispielsweise gehören, dass eine Praxismentorin sich darüber beklagt, dass die Praktikantin *„ihre Planung nur mit großer Hilfe anfertigen konnte“* oder *„sich nicht richtig einbringt“* oder dass *„die Anforderungen der Schule einfach zu hoch sind“*. Derartige Klagen und Beschwerden tauchen jedoch meist erst im Verlauf der Praxisnachbesprechung auf und führen dann für eine Praxislehrkraft zu schwer zu bewältigenden Situationen (s. Kapitel 10). Aber „Ungeklärtes“, das im Hintergrund gärt und Minderleistungen oder eine schlechte Performanz der Praktikantin (mit)verursacht (hat), sollte im Sinne einer Störung Vorrang haben und im Vorhinein thematisiert werden, da es ansonsten im Verlauf der Praxisnachbesprechung garantiert „auftaucht“. Denn es verhindert, dass überhaupt eine lernwirksame Gesprächsbeziehung unter den Teilnehmerinnen entsteht und dass eine Praktikantin sich auf eine sachbezogene Reflexion einlassen kann. Dazu kann z. B. der seltene Fall gehören, dass in der KiTa-Gruppe vor kurzem ein Unglücksfall stattfand, der die Kinder na-

türlich ungeheuer beschäftigt und daher ihre Mitwirkung bei dem Angebot der Praktikantin möglicherweise in einem anderen Licht erscheinen lassen.

Zusammengefasst besteht die Aufgabe der Praxislehrkraft als Moderatorin in der Transparenzphase der Praxisnachbesprechung darin, **standardorientiert Klarheit in der Sache und personenorientiert eine gute, d. h. wertschätzende, Gesprächsatmosphäre** herzustellen, so dass alle Gesprächsbeteiligten innerlich fokussiert mit der nun folgenden Reflexion beginnen können (s. Kapitel 5.2.2).

Phase 3: Eigenreflexion der Praktikantin

In dieser Phase wird der Stand der eigenen Reflexionskompetenz einer Praktikantin sichtbar – daher lautet der Titel dieser Phase auch „**Eigen**reflexion“ und nicht „Selbstreflexion“, da es hier um die **eigene reflexive Sicht der Praktikantin auf das gerade Erlebte** geht, d. h. auf die **Situation**, das Verhalten der Kinder bzw. das Verhalten einzelner Kinder und vor allem auf **ihre Handlungsweisen**. Hingegen geht es hier nicht um eine Reflexion ihrer Person, ihres Selbst.

Diese Phase hat **eine enorme Bedeutung** und eine **hohe diagnostische Aussagekraft**. Selbst wenn, z. B. infolge eines länger als geplant dauernden Angebots, **Zeitknappheit** herrscht und eine ausführliche Praxisnachbesprechung unmittelbar im Anschluss an die Praxisbeobachtung nicht mehr stattfinden kann – **auf die Phase der Eigenreflexion sollte keinesfalls verzichtet werden!** Alle anderen Phasen können auf einen anderen Zeitpunkt verschoben werden, eine Praxislehrkraft kann zu einem gesonderten Termin für die Praxisnachbesprechung in die Einrichtung kommen, aber die Zeit für die Eigenreflexion sollte auf jeden Fall bei jedem Praxisbesuch vorhanden sein.

Denn die Eigenreflexion ist für eine Praxislehrkraft eine **einzigartige Gelegenheit**, im Rahmen der Ausbildung zur Erzieherin den **Grad der Professionalisierung der Praktikantin zur reflektierenden Praktikerin festzustellen**. In der Eigenreflexion werden die subjektiven Theorien (t) einer Praktikantin deutlich und damit bearbeitbar (s. Kapitel 8.4). Indem sie die Verbindung zwischen ihrem Handeln und ihrem inneren Erleben in der beobachteten Situation und ihren handlungsleitenden Wissensstrukturen herstellt, werden ihre individuellen Ausprägungen prototypischer Handlungsweisen nachvollziehbar. Dies ist essentiell für die Entwicklung ihrer beruflichen Identität als reflektierende Praktikerin (s. Kapitel 1 und 2).

Eine reflexionsorientierte, lernwirksame Eigenreflexion hat damit nichts mit der „Abarbeitung“ eines Fragenkatalogs zu tun!⁴² Häufig sprechen Praktikantinnen in der Eigenreflexion Abweichungen zwischen ihrer Planung und Durchführung an, äußern ihre Eindrücke von

⁴² Ein beliebter derartiger Katalog von Aspekten ist der sog. „ZIMT“-Katalog: Dabei soll eine Praktikantin Stellung nehmen zur Zielsetzung, den Inhalten und Methoden ihres Angebots sowie zum Zeitrahmen (T vom engl.: *time*). All diese Aspekte könnten im Rahmen einer Reflexion tatsächlich zu Erkenntnisgewinnen führen, aber nur dann, wenn sie auch in eine theoriegeleitete Reflexion eingebunden wären. Dies ist aber leider erfahrungsgemäß höchst selten der Fall! I. d. R. „arbeiten“ Praktikantinnen diese vorgegebene Liste ab und bemühen sich, zu jedem Punkt etwas zu sagen – mehr aber auch nicht. Eine solche additiv-summarische Vorgehensweise zeugt weder von einem ganzheitlichen Verständnis vom Lernen bei Kindern noch von einem systemisch-konstruktivistischen Verständnis des Kompetenzerwerbs von Praktikantinnen.

dem durchgeführten Bildungsangebot und werfen recht allgemein einen Gesamtblick auf ihre dabei gezeigten Stärken und Schwächen. Erfahrungsgemäß sind die Ausführungen dabei mehr oder weniger unstrukturiert und auch **nicht theoriegeleitet**.

Denn wie eine Praktikantin im Einzelnen **methodisch** vorgeht und was sie **inhaltlich qualitativ** wie ausführt, lässt bereits in dieser frühen Phase der Praxisnachbesprechung das Maß **ihrer Reflexionskompetenz** erkennen und hängt maßgeblich von der schulischen Vorbereitung des Praktikums und der generellen Reflexionsorientiertheit der schulischen Ausbildungsarrangements ab.

Leitfragen zur Vorbereitung auf die Eigenreflexion (Material im Download), die bereits in unterrichtlichen Kontexten eingeführt und erprobt wurden, können einer Praktikantin Orientierung für ihren Vortrag geben (s. Kapitel 8.1.1). Ihre Eigenreflexion beginnen könnte eine Praktikantin dann mit der **Nennung ihrer Vorsätze oder Entwicklungsaufträge** aus der letzten Praxisnachbesprechung und sich darauf im weiteren Verlauf ihrer Ausführungen beziehen. Dazu könnte sie z. B. eine Skalierung benutzen, aus der ihre Einschätzung der seit dem letzten Praxisbesuch geleisteten Entwicklung hervorgeht.

Phase 4: Rückmeldephase

Wertschätzend, ressourcen- und kompetenzorientiert können nach der Eigenreflexion nun die anderen am Gespräch beteiligten Ausbilderinnen der Praktikantin ein **Feedback** geben. Da die Rückmeldephase eine **wichtige didaktische Funktion** im Ausbildungsformat der Praxisnachbesprechung hat, sollte sie **keinesfalls nur aus der häufig üblichen sogenannten „Positivrunde“ bestehen**, in der die Ausbilderinnen oftmals unstrukturiert und eklektizistisch Dinge benennen, die „ihnen gefallen“ haben.

Vielmehr sollte in **zwei getrennten Schritten** zum einen auf die **Reflexionskompetenz der Praktikantin bei der Eigenreflexion** und zum anderen auf **ihre praktische Performanz und die dabei deutlich werdenden Handlungskompetenzen** in der Praxisbeobachtung eingegangen werden. Dabei ist es wichtig, dass in der Rückmeldephase **zwar kontextualisierend, aber noch nicht bewertend** auf ihre Kompetenzen eingegangen wird. Zur Formulierung hat sich ein Feedback mit dem WWW-Dreischritt bewährt (s. Kapitel 8.2.1).

Phase 5: Gemeinsame Festlegung von Beratungspunkten

Die Festlegung von Beratungspunkten⁴³ erfolgt i. d. R. auf Impulssetzung der Praxislehrkraft hin. Beratungspunkte werden auf Karten verschriftlicht, veröffentlicht, ggf. auf einer Flip-

⁴³ Im Kontext der sozialpädagogischen Praxisberatung wird der Begriff „Beratungspunkt“ in Anlehnung an die Marte-Meo-Methode verwendet: Anders als der Begriff „Beratungsaspekt“, der einen Teil einer Sache meint, oder der Begriff „Beratungsthema“, welcher etwas Übergeordnetes, Komplexeres meint, ist ein „Beratungspunkt“ zunächst einmal begrifflich neutral. Die sich bei seiner Reflexion möglicherweise ergebende Komplexität ist ihm nicht anzumerken. Außerdem ist er gleichberechtigt ein Punkt unter anderen. Es wird damit nicht automatisch ein Teil-Ganzes- oder ein Hierarchie-Verständnis ausgedrückt.

chart visualisiert, ggf. erläutert, geclustert und im Verlaufe der Praxisnachbesprechung „abgearbeitet“. Je nach methodischem Vorgehen werden sie von Anfang an alle veröffentlicht oder erst nach und nach in die Praxisnachbesprechung eingebracht, so dass sich eine wachsende Lernumgebung ergibt. Sie können unterschiedlich formuliert werden (z. B. phänomenologisch, nominal oder als lernerische Frage), was für den Ablauf und die Intensität der nachfolgenden Praxis-Theorie-Reflexion durchaus relevant ist. **Mit den verschiedenen methodischen Möglichkeiten bei der Erstellung, Formulierung und Strukturierung von Beratungspunkten sind auch verschiedene didaktische Implikationen verbunden** (s. Kapitel 8.3).

Didaktisch bedeutsam ist bei der Formulierung und Festlegung der Beratungspunkte die **Balance aus Personenorientierung und Standardorientierung**: Genauso wie die Praktikantin ihre Fragen und Anliegen klären möchte i. S. v. „*Darüber möchte ich sprechen!*“, achtet die Praxislehrkraft auf den Bezug zu den Ausbildungsinhalten und -standards im Kontext der Kompetenzprogression und des Ausbildungskonzepts i. S. v. „*Darüber müssen wir sprechen!*“.

I. d. R. ist diese Phase abgeschlossen, wenn (durch Clustering oder Rangfolge der Beratungspunkte) die thematische Agenda vereinbart, d. h. von allen Gesprächsbeteiligten akzeptiert, ist.

Phase 6: Reflexion der vereinbarten Beratungspunkte

Dies ist die zentrale Phase der Praxisnachbesprechung. Die Reflexion eines vereinbarten Beratungspunktes erfolgt in einem **strukturierten Reflexions-Dreischritt** mit verschiedensten reflexionsunterstützenden Gesprächsführungstechniken und Interventionen in schwierigen Beratungssituationen (s. Kapitel 8.4–8.8).

Die sozialpädagogische Praxisberatung folgt dem Leitsatz: „Die Praktikantin stärken und die Inhalte klären“. Die Reflexionsphase der Praxisnachbesprechung besteht daher aus einem strukturierten Gespräch unter Leitung der Praxislehrkraft und unter Einhaltung des Phasenschemas, das mit einer in der verbalen und non-verbalen Kommunikation wertschätzenden Haltung erfolgt. Zu jedem gemeinsam festgelegten Beratungspunkt erfolgt in einer Balance aus Standardorientierung und Personenorientierung in einem Reflexions-Dreischritt **B→A→H** eine strukturierte Praxis-Theorie-Reflexion. Diese umfasst die Beschreibung und theoriegeleitete Analyse von bei der Praxisbeobachtung erlebten Situationen und beruflichen Handlungsweisen einer Praktikantin und mündet in eine reflektierte Entwicklung von alternativen Handlungsoptionen sowie in Überlegungen zur Implementierung neuer Handlungsweisen in die berufliche Praxis – und zwar unabhängig davon, ob der Ausgangspunkt der Reflexion verbesserungsfähige oder angemessene professionelle Handlungsweisen der Praktikantin bei der Praxisbeobachtung waren.

Die Reflexionsphase umfasst den **höchsten Zeitanteil** in der Praxisnachbesprechung. Sie ist **das wichtigste Element** eines reflexionsorientierten Praxis-Ausbildungskonzepts zum Erwerb professioneller Handlungskompetenzen einer angehenden Erzieherin als reflektierender Praktikerin. Daher sollte auch der **Redeanteil der Praktikantin entsprechend hoch** sein – unterstützt und angeleitet durch eine professionelle reflexionsunterstützende Gesprächsführung (s. Kapitel 8.5 und 8.7), zu der ggf. auch eine fachliche Instruktion gehört (s. Kapitel 8.6).

Für den Professionalisierungsprozess einer Praktikantin ist es **wichtig**, dass es in der Reflexionsphase zu **Ergebnissen** und **konkreten Entwicklungsperspektiven bezogen auf einen Beratungspunkt** kommt. **Aufgabe einer Praxislehrkraft** ist es daher, darauf zu achten, dass ein Beratungspunkt nicht „unendlich im Kreis“ besprochen wird und es zu keinen alternativen Handlungsoptionen kommt. Daher muss bisweilen möglicherweise eine Praxismentorin höflich, aber bestimmt und ohne Schaden für die weitere Ausbildungsbeziehung zu verursachen, in ihrem Redefluss gestoppt werden. **Denn die Hauptperson** in der Praxisnachbesprechung ist die **Praktikantin, es geht um die Reflexion ihrer individuellen Performanz standardorientierter bzw. prototypischer Handlungsweisen**.

Phase 7: Ergebnissicherung, Vorsatzbildung und Erteilung von Entwicklungsaufträgen

Die Ergebnisse der Reflexion werden von der Praktikantin zusammengefasst, ggf. mit Unterstützung und Ergänzung durch die Praxislehrkraft. Sie werden von der Praxislehrkraft gemeinsam mit der Praktikantin in einem kurzen **Praxisprotokoll** festgehalten und unterschrieben. Dies ist die eher formale Seite. Aus **didaktischer Sicht** geht es darum, **Nachhaltigkeit im Prozess der Professionalisierung zu sichern**. Daher fertigt eine Praktikantin ebenfalls eine ausführliche **schriftliche Reflexion** an (s. Kapitel 13.1). Diese ist i. d. R. auch Teil der späteren Bewertung der Reflexionskompetenz im Kontext der Gesamtbewertung der praktischen Leistungen (s. Kapitel 9).

Es gibt auch die Möglichkeit, ein **vorgegebenes Protokollformular** mit vom Bildungsgang konzeptionell entwickelten, **kompetenzorientierten Formulierungen** gemeinsam mit der Praktikantin auszufüllen. Dies setzt wiederum voraus, dass einer Praktikantin dieser Einschätzungsbogen erstens durch die Praktikumsvorbereitung bekannt ist und zweitens in den Kategorisierungen und Formulierungen von ihr verstanden wird. Das Protokollformular wird gemeinsam mit der Praktikantin (noch) in Anwesenheit der Praxismentorin mit den wesentlichen Aspekten der Reflexion und den Vorsätzen bzw. den Entwicklungsaufträgen ausgefüllt, um allen Gesprächsbeteiligten Transparenz zu ermöglichen.

Zentral für den weiteren Professionalisierungsprozess ist, bei der Formulierung von Vorsätzen und der Erteilung von Entwicklungsaufträgen einige Aspekte zu beachten, **damit die Implementierung neuer Handlungsweisen in die berufliche Praxis auch tatsächlich gelingt** und damit eine nachhaltige Entwicklung stattfinden kann. So ist es wichtig, dass die **Vorsätze**, die aus der Reflexion der Beratungspunkte resultieren, nun **von der Praktikantin formuliert und schriftlich festgehalten** werden. Falls eine Praktikantin keine oder aus der standardorientierten Sicht einer Praxislehrkraft zu wenige ausbildungs- und/oder entwicklungsrelevante standardorientierte Vorsätze formuliert oder formulieren kann, werden stattdessen oder in Ergänzung **von der Praxislehrkraft Entwicklungsaufträge** formuliert. Diese Vorsätze und/oder Entwicklungsaufträge können im nächsten Praktikum bzw. beim nächsten Praxisbesuch Bezugspunkt für die Praxisnachbesprechung sein und dann u. U. den Einstieg bei der Eigenreflexion der Praktikantin bilden (s. Kapitel 8.9).

Phase 8: Abschluss, Rückblick auf das Gespräch und die geleistete Reflexionsarbeit

Diese Phase bildet den **kommunikativen Abschluss** einer Praxisnachbesprechung. Es ist die letzte Phase mit allen Gesprächsbeteiligten. Die **Praxismentorin nimmt an der abschließenden Phase der Leistungsrückmeldung (Phase 10) nicht teil**, da die Praxis eine eigene

Leistungsbeurteilung vornimmt, und diese sollte unvoreingenommen von der Beurteilung oder der notenmäßigen Bewertung der Praxislehrkraft sein (s. Kapitel 9). Dass eine Praktikantin bei einer positiven Ausbildungsbeziehung ihre Beurteilung und ggf. Bewertung durch die Praxislehrkraft später ihrer Praxismentorin mitteilt, liegt in ihrer eigenen Verantwortung.

Vor dem Hintergrund der personenorientiert-wertschätzenden Haltung des reflexionsorientierten Praxisberatungskonzepts sollte eine Praxislehrkraft sich angewöhnen, dann auch **grundsätzlich** in dieser letzten Gesprächsphase, in der noch alle Beteiligten anwesend sind, **die Praktikantin für ihre Reflexionsarbeit zu loben**. Vielen Praxislehrkräften, die ihre Ausbildungsrolle mehr unter dem Aspekt „Bewertung“ sehen, fällt dies schwer, besonders nach der Praxisnachbesprechung eines „schlechten“ Angebots. Aber gerade eine Praktikantin, deren Performanz nicht gut war, hat in der Praxisnachbesprechung sehr viel Reflexionsarbeit zu leisten. Vor dem Hintergrund ihrer personenorientierten Beratungshaltung sollte daher eine Praxislehrkraft der Praktikantin **echte Anerkennung für ihre geleistete Reflexionsarbeit** schenken: Auch wenn – aus der standardorientierten Sicht der Praxislehrkraft – die Praktikantin wenig Entwicklungsfortschritte gemacht hat, so hat sie sich doch nach Maßgabe ihrer augenblicklichen Fähigkeiten und Verfassung auf den Prozess der sozialpädagogischen Praxisberatung eingelassen und damit ihr echtes **Interesse an ihrer Entwicklung zu einer reflektierenden Praktikerin** gezeigt. Das alleine ist aus personenorientierter Sicht bereits lobenswert!

Vor dem Hintergrund einer gelungenen Gesprächsführung, Gesprächsatmosphäre und Gesprächsbeziehung und auf der Basis guter, Entwicklungsperspektiven aufzeigender Ergebnisse kann eine Praxislehrkraft z. B. ein **beschreibendes Feedback über die gezeigte Reflexionsbereitschaft und Reflexionskompetenz** formulieren: *„Sie haben heute intensiv über ... Beratungspunkte reflektiert. Das ist Ihnen z. T. selbständig gelungen, z. T. brauchten Sie noch Unterstützung beim Reflexions-Dreischritt. Durch die intensive Reflexion konnten Sie erkennen, wo Ihre weiteren ‚Baustellen‘ sind!“*

Wenn das **echte Lob mit einem Vorsatz oder Entwicklungsauftrag kombiniert** und lösungsorientiert formuliert wird, fällt es mancher Praxislehrkraft in der Formulierung eventuell leichter: *„Sie haben heute in der Praxisnachbesprechung ein/zwei/einige wichtige Punkte reflektiert, die für die (Weiter-) Entwicklung Ihres professionellen Handelns zentral sind. XY wollen Sie nun erproben/üben. Das wird möglicherweise nicht immer einfach für Sie sein. Für das Umsetzen/Erproben/Üben Ihrer Vorsätze/Entwicklungsaufträge wünsche ich Ihnen viele positive Erfahrungen!“*

Das **Lob sollte auf jeden Fall echt** sein, denn nur eine verbal und non-verbal authentische und ehrliche Anerkennung kann eine Praktikantin erreichen. Eine sehr gute, in ihrem Professionalisierungsprozess weit fortgeschrittene Praktikantin profitiert z. B. nicht davon, wenn sie für selbstverständliche Kleinigkeiten gelobt wird. Ebenso wirken überschwängliche Formulierungen, wie „super“, unecht. Zumindest aber sind **immer** die **Mühen der Planung und Vorbereitung** und i. d. R. auch die **Bereitschaft, intensiv zu reflektieren, lobenswert. Denn es ist „harte Arbeit“, sich auf den Weg der Professionalisierung zur reflektierenden Praktikerin zu begeben. Und dies sollte eine Praxislehrkraft mit einer personenorientierten Haltung auch anerkennen.**

Weiterhin ist es empfehlenswert und lernwirksam, auf der **Meta-Ebene** noch einmal das Re-

flexionsgespräch zu betrachten: Wie ist es abgelaufen? Was hat die Praktikantin gelernt? Inwieweit können Verlauf, Struktur und Gesprächsführung für sie einen „pädagogischen Doppeldecker“ (Wahl) für ihr eigenes professionelles Handeln oder ihre eigene Gesprächsführung mit den Kindern darstellen? Also: Welche Reflexions-**Arbeit** wurde geleistet? Was hat dieses Gespräch dazu beigetragen, dass sie sich weiterentwickeln konnte bzw. dass sie sich weiter entwickeln können wird?⁴⁴

Es ist **wichtig**, den **Focus** dieses Rückblicks auf die Praxisnachbesprechung richtig zu setzen: Es geht nicht darum, dass eine Praktikantin sich zu einem Rückblick der Praxislehrkraft gegenüber „gezwungen“ fühlt, i. d. S. dass sie unechtes Lob für die Praxislehrkraft formuliert oder nur „angepasstes“ Verhalten zeigt, wenn sie z. B. zum Setting, zum Verlauf und zur Atmosphäre des Gesprächs Stellung nimmt – denn immerhin erfolgt der Rückblick vor der Leistungsrückmeldung und ggf. Bewertung durch die Praxislehrkraft.

Wenn sie aber zur Bedeutung der Praxisnachbesprechung für ihren Professionalisierungsprozess, zur Lernwirksamkeit des Gesprächs und des Reflexionsprozesses Stellung nimmt und überlegt, welche Konsequenzen das Erlebte für sie selbst hat, **können meta-kognitive Lernprozesse angeregt werden**. Auf dieser Ebene der Meta-Kognition, also beim „Reflektieren über das Reflektieren“, kann als „pädagogischer Doppeldecker“ lernwirksam intelligentes Wissen als Wissen darüber, welche Handlungsstrategien in einer Situation sinnvoll sein können, angebahnt werden. Bspw. könnte eine Praktikantin auf den Unterschied zwischen Beschreiben und Analysieren im Reflexions-Dreischnitt eingehen und formulieren, was sie dadurch gelernt hat. *Sie könnte etwa sagen: „Zuerst fiel es mir schwer, bei Max eine andere Perspektive anzunehmen. Aber dann hab' ich erkannt, dass es zu seinem Verhalten vielleicht gar nicht gekommen wäre, wenn ich anders reagiert hätte. Von daher war es gut, dass wir die Situation so ausführlich und aus verschiedenen Blickwinkeln besprochen haben. Ich fand es aber auch anstrengend, die verschiedenen Situationen immer wieder so ausführlich zu analysieren!“*

Methodisch eignen sich für die **Meta-Reflexion** auch **Skalierungen**: „Wenn Sie auf unser bisheriges Gespräch zurückschauen: Wie hilfreich würden Sie dieses auf einer Skala von 0 (nicht hilfreich) und 10 (sehr hilfreich) einordnen?“ oder „Sie sagen, im Moment entspricht das Gespräch einem Wert von 3 auf einer Skala von 0 - 10. Gab es Momente, wo wir uns im Gespräch über diesem Wert bewegt haben? Auf welchem Wert? Um was ging es da? Was war das, was den Wert aus Ihrer Sicht hat ansteigen lassen?“ Mit Skalierungsfragen lässt sich auch der **Blick auf Ressourcen** lenken. Zur Einschätzung ihres Kompetenzzuwachses kann eine Praktikantin, genau wie zu Beginn der Praxisnachbesprechung, nun am Ende auf einer Skala ihren Stand der Professionalisierung (oder Reflexionskompetenz o. a.) einschätzen. Wenn dies zudem auf derselben Skala, vielleicht farblich unterschiedlich, geschieht, wird ihr Kompetenzzuwachs durch eine jeweilige Praxisnachbesprechung anschaulich visualisiert.

Bis zum Schluss sollte eine Praxislehrkraft auch bei schwierigen Situationen im Gesprächsverlauf auf eine **wertschätzende Gesprächsatmosphäre** achten und die gemeinsame Pra-

⁴⁴ An dieser Stelle wird die Vernetzung der praktischen und schulischen Ausbildung bzw. die Wichtigkeit eines reflexionsorientierten Praxis-Ausbildungskonzepts erneut deutlich: Wenn Praktikantinnen bereits als Schülerinnen im Unterricht bei der Bearbeitung von Lernsituationen und durch situiertes Lernen Erfahrungen mit selbstregulativen und meta-kognitiven Prozessen gemacht haben, fällt ihnen dies in dieser Abschlussphase der Praxisnachbesprechung leichter.

xisnachbesprechung **mit einem positiven Schlusswort beenden**, der **Praxismentorin für ihre Ausbildungsarbeit und Mitarbeit bei der Reflexion danken** und **sie dann verabschieden**.

Phase 9: Die Pause

Eine Pause vor der Phase der Leistungsrückmeldung (Phase 10) bewirkt eine Unterbrechung der Situation. Diese Praxis entstammt der lösungsorientierten Beratung. „Wenn wir davon ausgehen, dass Sie mit Ihren KlientInnen lösungsorientiert arbeiten wollen, dann empfehlen wir Ihnen, [...] eine Pause einzulegen, bevor Sie Ihren KlientInnen eine Rückmeldung geben“ (De Jong/Berg, S. 180). Die Pause von ca. fünf Minuten, während der der Berater in der lösungsorientierten Beratung den Raum verlässt, gibt ihm Zeit, um über alles nachzudenken, was ihm die Klientin über ihre Situation und ihr Anliegen erzählt hat, und um eine Rückmeldung zu formulieren, von der der Berater hofft, dass sie der Klientin nützen wird.

Eine Praktikantin, die den Ablauf einer Praxisnachbesprechung kennt und weiß, dass ihr praktisches Handeln und ihre Reflexionskompetenz anschließend beurteilt und ggf. bewertet werden, ist neugierig und gespannt darauf, was ihre Praxislehrkraft wohl sagen wird. Umso wichtiger ist es, dass eine **Praxislehrkraft sehr sorgfältig überlegt, was und wie** sie bei ihrer **Rückmeldung formuliert**. Eine **Pause ermöglicht der Praxislehrkraft eine innere Vorbereitung** darauf. Indem sie den Kommunikationsprozess unterbricht, wird damit gleichzeitig im Ablauf der Praxisnachbesprechung der **Übergang von der Beratung zur Leistungsrückmeldung** signalisiert. Ob sie in der Pause den Raum verlässt oder nicht, muss eine Praxislehrkraft selbst entscheiden.

In der Pause sichtet die Praxislehrkraft nochmals ihre Mitschriften und das Beratungsprotokoll, nimmt ggf. ein Kompetenzraster (z. B. das zur Beurteilung von Reflexionskompetenz, s. Kapitel 9.2) oder den schulischen Praxis-Ausbildungsplan zur Orientierung und bereitet sich somit auf die Formulierung der Leistungsrückmeldung vor.

Phase 10: Leistungsrückmeldung als Beurteilung und ggf. als Bewertung

Diese Phase ist ausdrücklich **nicht als generalisierende Rückmeldung** zum Ausbildungs- und Leistungsstand der Praktikantin zu sehen! Eine solche umfasst weit mehr als die Beurteilung und ggf. Bewertung der hier und heute gezeigten Performanz der Praktikantin. In dieser letzten Phase erhält eine Praktikantin eine Rückmeldung zu ihrem professionellen Handeln bei der Praxisbeobachtung und zu ihrer Reflexionskompetenz in der Praxisnachbesprechung. Dabei ist die **Beurteilung** des Handelns und Reflektierens **zu unterscheiden von der Bewertung** als die notenmäßige Einschätzung der gezeigten praktischen Leistungen und der Reflexionskompetenz. Eine lernwirksame **Leistungsrückmeldung** wird **standardorientiert im QQQ-Beurteilungs-Dreischnitt** (s. Kapitel 9.1) für die Praktikantin annehmbar formuliert. Auf dieser Basis kann die Leistung für die Bewertung einem Notenwert zugeordnet werden.

Eine **Beurteilung** der beim Praxisbesuch gezeigten praktischen Leistungen und der Reflexionsleistungen ist **grundsätzlich vorzunehmen**, damit eine Praktikantin sich in dem geforderten Professionalisierungsprozess zur Erzieherin verorten kann und weiß, woraufhin sie ihren Kompetenzerwerbs- und Lernprozess ausrichten soll. Ob dagegen eine notenmäßige

ge Bewertung der Leistungen erfolgt, muss im Praxis-Ausbildungskonzept einer Fachschule festgelegt werden. Praktika, die der Orientierung in einem Berufsfeld dienen, werden bspw. von vielen Fachschulen nicht bewertet. Auch die **Aspekte und Gewichtungen** der Beurteilung praktischer Leistungen und der Reflexionskompetenz muss jede Schule im Rahmen ihres individuellen Praxis-Leistungskonzepts festlegen (s. Kapitel 14). **Wichtig** für diese abschließende Phase der Praxisnachbesprechung ist die **Transparenz über Inhalt und Verfahren für die Praktikantin**.

Es sei hier nochmals betont, dass die **Leistungsrückmeldung** vom **Setting** her **alleine erfolgt**. D. h., die Praxismentorin hat den Raum vorher verlassen, oder aber die Rückmeldung findet an einem anderen Ort oder zu einem anderen Zeitpunkt statt. Hintergrund ist, dass die **Beurteilungen von Schule und Praxisstelle unabhängig und möglichst unbeeinflusst voneinander** erfolgen sollen. Die Leistungsbeurteilung der Praxis (oder das sog. Praxis-Gutachten) hat **keinen Rechtscharakter einer Note** (s. Kapitel 9.4). Selbstverständlich darf im Falle einer Bewertung der praktischen Leistungen eine Praxismentorin mit Einverständnis ihrer Praktikantin bei der Notenbekanntgabe auch anwesend sein. Das **entscheidet und initiiert aber eine Praktikantin selbst!** Zu bedenken sind allerdings die oben formulierten Gegenargumente aufgrund der besonderen Rolle der Praxismentorin bei der Beurteilung und Bewertung praktischer Leistungen (s. Kapitel 9).

7.3 Die Störungskarte und der Umgang mit Störungen

Aus der Themenzentrierten Interaktion (TZI) wissen wir, dass die Bearbeitung von Störungen in der Kommunikation immer Vorrang hat, denn Störungen verhindern, dass Gesprächsbeteiligte sich in diesem Moment voll und ganz auf das Reflexionsgespräch konzentrieren können, so dass der Beratungsprozess nicht mehr lernwirksam fortgesetzt werden kann. Daher gehört grundsätzlich in jede Praxisnachbesprechung eine sogenannte **Störungskarte**.

Äußere Störungen während der Praxisnachbesprechung können aufgrund **äußerlicher Faktoren** entstehen, beispielsweise muss ein Besprechungsraum zwischendurch vielleicht gelüftet werden, oder eine Mitarbeiterin kommt in den Besprechungsraum. Sie **sollten grundsätzlich vermieden werden**, und es ist vor allem Aufgabe einer Praxismentorin, für einen störungsfreien Gesprächsablauf zu sorgen (s. Kapitel 5.2.2). Davon zu unterscheiden sind „**innere**“ **Störungen**, die sich aus einer Person oder der Situation ergeben.

„**Innere Störungen**“ treten vor allem dann auf, **wenn eine Gesprächsteilnehmerin sich innerlich nicht weiter auf das Gesagte konzentrieren kann und irgendetwas in ihrer Wahrnehmung oder in ihrem Inneren sie daran hindert, das Gespräch fortzusetzen**. Sie **äußern sich i. d. R. im non-verbale Verhalten**, oft in plötzlichen „Verhaltensänderungen“: Möglicherweise verstummt eine Praktikantin oder beginnt zu weinen, bricht den Blickkontakt ab oder rutscht unruhig auf ihrem Stuhl hin und her. Sehr häufig ist dies bei einer hohen Betroffenheit von etwas Gesagtem der Fall, wenn einer Praktikantin die Reflexion eines Beratungspunktes innerlich sehr nahe geht. Dies kann beispielsweise dann geschehen, wenn es um ihre unprofessionelle Haltung als Beratungspunkt geht (s. Kapitel 10.6). Werden derartige non-verbale Reaktionen von einer Praxislehrkraft oder eine Praxismentorin wahrge-

nommen, können sie die Störungskarte benutzen, um das Gespräch für eine Pause zu unterbrechen.

Neben dem visualisierten Ablaufschema sollte daher auf dem Besprechungstisch eine, am besten farblich auffällige, evtl. laminierte Karte mit dem Wort **Störung** bereitliegen. Die Störungskarte kann das Format haben (z. B. DIN-A6), in dem die Phasen der Praxisnachbesprechung als Karten visualisiert auf dem Tisch liegen. Sie kann von jeder Gesprächsbeteiligten zu jedem Zeitpunkt der Praxisnachbesprechung eingebracht werden, selbstverständlich auch von einer Praktikantin.

Wie eine Praxislehrkraft als Gesprächsleiterin auf die Unterbrechung des Gesprächs reagiert, ob das Gespräch nach einer Pause fortgesetzt oder beendet und/oder vertagt wird, muss sie **situativ** anhand des Reflexionsstandes in der Praxisnachbesprechung und **individuell** vor dem Hintergrund ihrer Einschätzung der Praktikantin und der Situation entscheiden. Dabei sollte sie mögliche systemische, psychologische oder interaktionelle Hintergründe der Störung bei ihrer Intervention beachten (s. Kapitel 10), für die es wichtig sein kann, benannt und bearbeitet zu werden, so dass eine Unterbrechung des Prozesses eher kontraproduktiv wäre.

Für die sozialpädagogische Praxisberatung hat sich der hier vorgestellte Ablauf bewährt: Er ermöglicht eine aspektreiche Praxis-Theorie-Reflexion. Wenn der Ablauf – auch von verschiedenen Praxislehrkräften – immer gleichbleibend gestaltet wird, gibt er einer Praktikantin Struktur und Sicherheit, so dass sie sich auf die intensive Reflexion ihrer Handlungsweisen einlassen und konzentrieren kann. Wichtig ist in diesem reflexionsorientierten Konzept der Praxisnachbesprechung, dass die Pause vor dem eigentlichen Gespräch eingehalten und bewusst gestaltet wird.

8.4 Phase 6: Die Reflexionsphase – Zur Didaktik und Methodik der zentralen Phase der Praxisnachbesprechung

8.4.1 Der Reflexions-Dreischritt: Die methodische Entsprechung des Lern-Dreischritts

Die Reflexion in der Praxisnachbesprechung beschränkt sich nicht auf ein vages „Nach-Denken“ nach der Praxisbeobachtung. Vielmehr „erfordert [Reflexion] ein vertieftes und strukturiertes Nachdenken über verschiedene Aspekte, um die subjektive Sicht auf eine komplexe Situation zu erweitern, Deutungsmuster offen zu legen und zu hilfreichen Handlungsalternativen zu gelangen. [...] Wenn es gelingt, sie in ihrer Eigenart zu erfassen und analytisch zu durchdringen, dann wird wirkliches Verstehen gefördert“ (Reflexionskompetenz fördern, S. 7).

In der sozialpädagogischen Praxisberatung besitzt die Reflexion einen klaren Gegenstand, definierbare Ziele und erlernbare Strukturen. Sie bereitet Handeln vor, begleitet es und betrachtet und beurteilt es rückblickend. Dazu werden in der Praxisnachbesprechung sozialpädagogische Situations-Prototypen mit Hilfe fachwissenschaftlicher Erkenntnisse standardorientiert erfasst und erklärt. Es wird reflektiert, wie sie handlungsprototypisch bewältigt werden können und wie die Umsetzung dieser professionellen Handlungsweisen der jeweiligen Praktikantin personenorientiert-individuell gelingen kann.

Diesem Lern-Dreischritt $t \rightarrow T \rightarrow H$ eines reflexionsorientierten Kompetenzerwerbs auf der didaktischen Ebene entspricht auf der methodischen Ebene der Reflexions-Dreischritt $B \rightarrow A \rightarrow H$ einer beobachteten Situation und/oder Handlungsweise einer Praktikantin:

$t \rightarrow T \rightarrow H$ Die „Kompetenzerwerbs-Formel“		$B \rightarrow A \rightarrow H$ Die „Praxisnachbesprechungs-Formel“	
Didaktische Ebene des Kompetenzerwerbs		Methodische Ebene der Praxisnachbesprechung	
Lern-Dreischritt des Erwerbs beruflicher Handlungskompetenz		Reflexions-Dreischritt der Praxisnachbesprechung	
1. Schritt t	subjektive theorien (t) bearbeitbar machen, Erzeugung von Lernbereitschaft durch einen kognitiven Konflikt → Re-Konstruktion des Handelns	1. Schritt Beschreibung B	genaue Beschreibung der erlebten Situation und des wahrgenommenen Handelns → Veröffentlichung der subjektiven Wahrnehmung

t→T→H Die „Kompetenzerwerbs-Formel“		B→A→H Die „Praxisnachbesprechungs-Formel“	
2. Schritt T	Erweiterung der subjektiven Theorien (t) mit Experten- und Erfahrungswissen (T) → De -Konstruktion der subjektiven Theorien und → Neu -Konstruktion von Wissen	2. Schritt Analyse A	theoriegeleitete Analyse der Situation und des Handelns → Perspektivwechsel und Wissenserweiterung
3. Schritt H	Handeln gedanklich in Gang bringen → Neu -Konstruktion veränderten oder alternativen Handelns → Erwerb von Handlungswissen → Erzeugung einer Expertenstruktur des Handelns	3. Schritt Handlungsschlussfolgerungen H	Entwicklung genauer Vorstellungen professioneller (re) alternativer Handlungsoptionen → kausale und/oder finale Begründung alternativer Handlungsoptionen
Berufliche Praxis	Professionelles Handeln praktisch in Gang bringen: Erproben, Üben, Habitualisieren neuen Handelns auf der Basis der Vorsätze und Entwicklungsaufträge aus der Praxisnachbesprechung → Entwicklung von beruflichem Können (K)		

In einem „pädagogischen Doppeldecker“ geschieht also **in der Praxisnachbesprechung bei der Reflexion eines Beratungspunktes methodisch genau das**, um was es **lernerisch beim Prozess des Kompetenzerwerbs** geht.⁴⁶

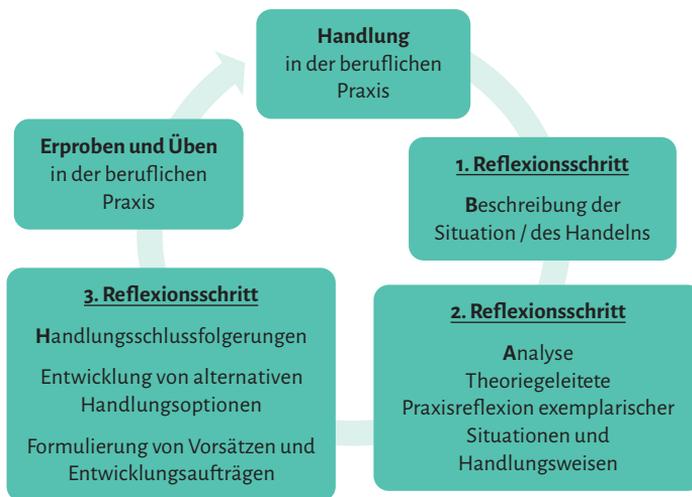
1. Im **ersten Reflexionsschritt** werden durch die genaue **Beschreibung** des wahrgenommenen Handelns und der erlebten Situation die einzelnen Handlungsweisen einer Praktikantin re-konstruiert und dadurch auch ihre auf bisherigem Wissen basierenden subjektiven Theorien (t) re-konstruiert und damit bearbeitbar gemacht **t**.
2. Bei der **Analyse** der erlebten Situation und des Handelns unter Zuhilfenahme geeigneter fachwissenschaftlicher Theorieansätze im **zweiten Reflexionsschritt** werden die subjektiven Theorien (t) de-konstruiert und mit Expertenwissen und Erfahrungswissen (T) angereichert, so dass die erlebte Situation und das eigene

⁴⁶ Legende: (t), (T) und (H) bezeichnen begrifflich die subjektiven Theorien, das fachliche Wissen und das Handlungswissen einer Lernerin. **t**, **T** und **H** sind didaktische Ikonen, sie bezeichnen die gedanklichen Lernschritte Re-Konstruktion, De-Konstruktion und Neu-Konstruktion. **B**, **A** und **H** sind die methodischen Schritte Beschreibung, Analyse und Entwicklung von Handlungsschlussfolgerungen in einer Praxisnachbesprechung.

Handeln professioneller erklärt werden können und sich somit neues Expertenwissen und neue Situations-Prototypen bilden können \bar{T} .

3. Ganz konkrete **Handlungsoptionen bzw. Handlungsalternativen** werden unter Zuhilfenahme verschiedener Methoden im **dritten Reflexionsschritt** entwickelt \bar{H} , wodurch auf der kognitiven Ebene neues Handlungswissen (H) erworben wird \bar{H} . Dieses besteht nun aus verallgemeinerbaren Handlungs-Prototypen für ähnliche berufliche Standard-Situationsprototypen wie die gerade reflektierte (s. Kapitel 1.2).
4. Professionelles **Können** (K) wird schließlich in Gang gebracht durch das **Erproben und Üben der generierten Handlungsalternativen in der beruflichen Praxis**, woraus sich wiederum neue zu reflektierende Situationen und Handlungsweisen für die nächste Praxisberatung ergeben.

Der Reflexions-Dreischritt der Praxisnachbesprechung ist somit eingebettet in den Reflexionszirkel zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz (s. Kapitel 1.5):



8.4.2 Die Reflexion eines Beratungspunktes mit dem Reflexions-Dreischritt

Jeder vereinbarte Beratungspunkt wird in der zentralen Phase der Praxisnachbesprechung mit dem Reflexions-Dreischritt $\bar{B} \rightarrow \bar{A} \rightarrow \bar{H}$ reflektiert, wobei eine Praktikantin bei der Reflexion jeden Schrittes **stets das erste Wort** hat. Im Lichte der „Kompetenzerwerbs-Formel“ $\bar{t} \rightarrow \bar{T} \rightarrow \bar{H}$ bedeutet dabei der **Grundsatz „Die Praktikantin hat stets das erste Wort“**, dass eine Praktikantin immer beginnt und **bei jedem der drei Reflexionsschritte** zunächst ihre subjektiven theorie(n) (t) zu dem jeweiligen Beratungspunkt veröffentlicht.

Eine **im Reflektieren unausgebildete und ungeübte Praktikantin** würde **den vereinbarten Beratungspunkt** Umgang mit Störungen **im ersten Zugriff vielleicht so bearbeiten:** „Die Kinder

hatten viel Spaß mit dem Fühlsäckchen. Aber diese Phase war viel zu kurz. Ich hätte noch viel mehr Gegenstände in das Säckchen füllen können.“⁴⁷

Sie **beschreibt** also das wahrgenommene Verhalten, allerdings kontextlos, **bewertet** die Situation auf der Ebene ihrer subjektiven Theorie (t) und **entwirft ohne jeglichen Theoriebezug** (T) **sofort** eine **andere Handlungsoption** (H). **Sie reflektiert die erlebte Situation nicht mit Hilfe ihrer, zu diesem Ausbildungsstand vorhandenen, fachtheoretischen Kenntnisse**, genauso wenig wie mit einem etwaigen Erfahrungswissen. Es erfolgt tatsächlich **keinerlei Analyse**, und auch ihr **Handlungsvorschlag** bleibt auf der Ebene eines nicht begründeten, **kontextlosen Tuns** (s. Kapitel 1.2). **Die Situation wird weder als Beispiel für eine prototypische berufliche Situation (z. B. „Wie gehe ich mit ‚Störungen‘ von Kindern um?“) noch als Beispiel für ein prototypisches Handeln verstanden (z. B. „Wie kann ich grundsätzlich Kinder beim Erfahrungslernen unterstützen?“ oder „An welchen pädagogischen und didaktischen Grundsätzen kann ich mich orientieren?“)**. Daher haben ihre Aussagen **keinerlei Reflexionstiefe**.

Wünschenswert und zielführender für die Weiterentwicklung von Handlungskompetenzen wäre es, wenn eine Praktikantin nicht nur erkennen würde, **dass** sie ungünstig gehandelt hat, sondern auch **warum**, d. h., wenn sie ihr **Handeln theoriebezogen erklären** könnte und daraus ebenfalls begründet **verallgemeinerbare Erkenntnisse und/oder prototypische Handlungsalternativen** sowie abschließend **Vorsätze für veränderte, individuelle Handlungsweisen** ableiten könnte, die sie in der beruflichen Praxis bis zum nächsten Praxisbesuch erprobt und übt.

Fach- und Reflexionskompetenzen für die Beschreibung der erlebten Situation **B**, der theoriegeleiteten Analyse **A** und schließlich bei der Entwicklung von alternativen Handlungsoptionen **H** müssen Praktikantinnen natürlich in der Ausbildung erst nach und nach erwerben. Und es sollte auch nicht verschwiegen werden, dass es bezüglich des Herstellens von Theoriebezügen, also in Bezug auf die Reflexionstiefe, auch Leistungsunterschiede gibt: Nicht alle Praktikantinnen sind hierzu kognitiv oder fachsprachlich in der Lage, obwohl sie durchaus über ein gutes, situations- und kindgemäßes pädagogisches Handeln verfügen. Diese praktischen Kompetenzen beruhen dann oftmals eher auf einem intuitiven Erfahrungswissen, stellen aber noch kein professionelles, reflektiertes sozialpädagogisches Handeln dar. **Aber: Reflektieren kann man lernen!**

Für den Reflexions-Dreischritt könnte eine Praktikantin daher **Formulierungshilfen** benutzen, die z. B. im praktikumsvorbereitenden Unterricht eingeführt wurden.

Formulierungshilfen für eine Praktikantin für den Reflexions-Dreischritt **B→A→H**

1. Schritt: **B**eschreibung

Genauere Beschreibung des wahrgenommenen Handelns und der erlebten Situation

Formulierungsbeispiele:

– „Ich habe beobachtet/wahrgenommen, dass...“/„Mir ist aufgefallen, ...“

⁴⁷ Zur Illustration der unterschiedlichen Arten, das Gespräch zu steuern, wird im Folgenden mehrfach auf diese Aussage der Praktikantin eingegangen.

- „In der Situation, als ich/als xy ...“/„Zum Beispiel als ich ...“
- „Das mache ich fest an ...“
- u. a. m.

2. Schritt: **A**nalyse

Erklärung einer Handlungsweise oder eines Elementes der Situation mit Hilfe von Fachwissen und/oder Erfahrungswissen

Formulierungsbeispiele:

- „Ich habe das erlebt, als ...“/„Ich vermute, dass ...“/„Auf mich wirkte das Verhalten von xy .../ die Situation, als ob ...“/„Als ich .../als XY ...“
- „Das Verhalten könnte zur Folge haben, ...“/„Ich sehe die Gefahr/ die Möglichkeit ...“
- „Meine Erklärung für ... ist ...“/„Das Verhalten von xy könnte ich folgendermaßen erklären ...“/„Ich könnte das ... so interpretieren ...“
- „Wenn ich an die xy-Theorie denke, die wir im Unterricht besprochen haben, dann könnte ich mir das Verhalten von xy / die Situation ... so erklären: ...“
- „Eine ähnliche Situation hatte ich schon einmal, als ... Damals habe ich mir das Verhalten von xy/der Kinder ... so erklärt: ...“
- „Ich habe in der ... Situation so reagiert, weil ...“/„Ich habe in der Situation so reagiert, damit ...“
- „Mein Handeln war ..., weil .../denn ...“
- u. a. m.

3. Schritt: **H**andlungs-Schlussfolgerung

Final oder kausal begründete alternative Handlungsoptionen

Formulierungsbeispiele:

- „Im Nachhinein betrachtet, hätte ich auch ...“/„Wenn ich ... gemacht hätte, dann ...“
- „Ich wollte ja ... Da hätte ich .../stattdessen hätte ich ...“
- „Ich könnte (vielleicht) einmal versuchen, ...“/„Beim nächsten Mal ...“/„Wenn ich ... nochmal machen würde, ...“
- „Als Alternative/ergänzend könnte ich mir vorstellen .../würde ich vorschlagen ...“/„Mein (Alternativ)Vorschlag dazu ist ..., damit/weil“ ...
- „An der Stelle/in einer vergleichbaren Situation könnte ich auch ...“/ „Als Alternative hätte ich die Idee, ...“/„Dazu hätte ich folgende Idee: ...“
- „Um ... zu erreichen, könnte ich (auch) ...“
- „Der Lernprozess /das Verhalten der Kinder könnte verändert /beeinflusst werden, wenn ich ...“
- u. a. m.

Eine im Reflektieren geschulte und mit diesen Formulierungshilfen vertraute Praktikantin würde dann bspw. zum Beratungspunkt **Umgang mit Störungen** im Reflexions-Dreischritt formulieren:

„Ich habe beobachtet, dass die Kinder sehr interessiert an dem Fühlsäckchen waren. Es gab leider ein paar Konflikte, als Lea das Säckchen nicht schnell genug weitergab. Max wurde da das erste Mal un-

geduldig und fing an zu stören. Lea ist ja die Jüngste, und auf ihrem Entwicklungsstand braucht sie einfach ein bisschen länger Zeit.

Ich fand Max' Verhalten bei dem Angebot z. T. sehr störend, aber wenn ich mir das jetzt überlege, könnte Max auch langweilig gewesen sein. Er war ja der Älteste in der Gruppe, und ihm ging es einfach nicht schnell genug, er konnte nicht warten. Wenn ich an seinen Entwicklungsstand denke, dann war er vielleicht auch unterfordert. Aber ich finde, es ist ein wichtiges Ziel, dass Max auch lernt, einmal zu warten. Aber dazu hätte ich ihn vielleicht weniger streng ermahnen sollen. Denn eigentlich hat er ja nur ein Bedürfnis zum Ausdruck gebracht und hatte im Grunde viel Interesse an dem Angebot, was ich mir im Vorfeld eigentlich auch gedacht habe. Deshalb habe ich ihn ja auch für das Angebot mit ausgewählt.

Wenn ich das jetzt so rückblickend betrachte, hätte ich vielleicht noch viel mehr unterschiedliche Gegenstände in das Fühlsäckchen tun sollen. Und ich hätte auch die Regeln vielleicht nicht alle selber vorgeben sollen, denn eigentlich können die Kinder das auch schon alleine, wie ich bei anderen Gelegenheiten gesehen habe ...“

Im Unterschied zur ersten Einlassung argumentiert die Praktikantin hier tatsächlich im Reflexions-Dreischnitt. Sie kontextualisiert ihre Beobachtungen und analysiert tatsächlich ihr Handeln und das Verhalten der Kinder mittels ihrer aktuellen fachtheoretischen Kenntnisse und auf der Basis ihres Erfahrungswissens. Sie entwirft auch begründete Handlungsalternativen – und zwar sowohl auf der Ebene ihres pädagogischen Handelns („weniger streng ermahnen“) als auch auf der methodischen Ebene („noch mehr Gegenstände in das Fühlsäckchen tun“). Diese Ideen bleiben allerdings noch sehr allgemein und werden nur ansatzweise kausal („...denn eigentlich können die Kinder das auch schon alleine“), aber nicht final begründet (s. u.). Sie müssten nun im weiteren Verlauf der Praxisnachbesprechung mit Unterstützung der Praxislehrkraft weiter fachlich exploriert und konkretisiert werden, und zwar so lange, bis daraus ein konkreter Handlungsvorsatz formuliert werden kann.

Grundsätzlich gesehen kann bei der Bearbeitung des Reflexions-Dreischnitts zweierlei geschehen:

Entweder stützen die durch die Praxisnachbesprechung gewonnenen neuen Erfahrungen und Erkenntnisse die bisherigen Wahrnehmungen und Handlungsweisen einer Praktikantin (in diesem Falle bliebe die Prototypen-Struktur unverändert), **oder** es ergibt sich die Notwendigkeit, künftig völlig anders zu handeln, z. B. weil die Situationswahrnehmung unzutreffend war (hier: *Max ist nicht albern, sondern er ist unterfordert*), oder weil die Handlungsauswahl unangemessen war (hier: *Max zu ermahnen, bringt keine Verhaltensänderung*). In diesem Fall müssten sich entweder die Situations-Prototypen weiter ausdifferenzieren (hier: *„Störungen“ sind Ausdruck von Bedürfnissen*), oder es müssten neue Handlungs-Prototypen entwickelt werden (hier: *bei „Störungen“ die Bedürfnisse der Kinder erkunden und berücksichtigen*). **In jedem Falle führt die Kompetenzerweiterung durch eine gelungene Praxisnachbesprechung zur Veränderung der Prototypen-Struktur!** Didaktisch gesehen ist dies der Weg vom bisherigen zum neuen, professionellen Handeln (vgl. Wahl, S. 28).

Damit trägt die Praxisnachbesprechung durch die Veränderung der Prototypen-Strukturen zur Entwicklung des individuellen, professionellen Handlungskonzepts bei, da die angehenden Erzieherinnen „tragfähige Berufsvorstellungen und Handlungskonzepte [erwerben], in-

dem sie ihre Alltagstheorien, Orientierungs- und Handlungsmuster fachwissenschaftlich reflektieren und in der Praxis an zentralen Aufgaben des Berufs erproben und weiterentwickeln“ (Rahmenlehrplan, S. 11).

Eine Erzieherinnenpersönlichkeit als reflektierende Praktikerin, die Theorie und Praxis zu verbinden weiß, ist somit das Ziel der Ausbildung (s. Kapitel 1.6). Denn wer „Bedingungen nicht reflektiert, wird nicht verstehen, womit er bzw. sie es zu tun hat und wozu sein Handeln führen kann und soll“ (Reflexionskompetenz fördern, S.4). Daher ist es sehr wichtig, **dass die Praxisnachbesprechung eines Beratungspunktes keinesfalls auf der Ebene der Beschreibung stehen bleibt**, um dieses Ausbildungsziel zu erreichen!

In der sozialpädagogischen Praxisberatung können und müssen Praxislehrkräfte als schulische Ausbildungskräfte die professionelle Reflexionsfähigkeit einer Praktikantin unterstützen, anregen und/oder anleiten, indem sie immer wieder, bei jeder Praktikantin, bei jeder Praxisnachbesprechung und bei jedem einzelnen Beratungspunkt den Reflexions-Dreischritt anwenden und der Praktikantin die Bedeutung der Reflexion für ihren Kompetenzerwerb auch meta-kognitiv bewusst machen. Mit einer reflexionsunterstützenden Gesprächsführung kann eine Praktikantin durch die systematische Anwendung des Reflexions-Dreischritts am Ende der Praxisnachbesprechung eine differenziertere oder veränderte Wahrnehmung der reflektierten prototypischen Situation(en) und neue Handlungsprototypen auf der Ebene des Handlungswissens entwickeln. Die Implementierung in die berufliche Praxis wird dann durch Vorsätze und/oder Entwicklungsaufträge sowie flankierende Maßnahmen angebahnt und unterstützt.

8.4.3 Der 1. Reflexionsschritt: Die Re-Konstruktion des Handelns durch die Beschreibung der zu reflektierenden Situation

1. Schritt T	subjektive Theorien (t) bearbeitbar machen, Erzeugung von Lernbereitschaft durch einen kognitiven Konflikt → Re-Konstruktion des Handelns	1. Schritt Beschreibung B	genaue Beschreibung der erlebten Situation und des wahrgenommenen Handelns → Veröffentlichung der subjektiven Wahrnehmung
----------------------------	--	---	---

Zielsetzung in dieser Phase ist es, **eine Vergewisserung über die Sicht bzw. Einschätzung der zu bearbeitenden Situation und des zu reflektierenden Handelns** durch die Praktikantin zu gewinnen und **ein gemeinsames Verständnis** von dem jeweils zu bearbeitenden Beratungspunkt zu sichern. Nur wenn sowohl Praktikantin als auch Praxislehrkraft von „demselben“ sprechen, kann überhaupt eine weitere Reflexion gelingen. Erst durch die Beschreibung ihrer Wahrnehmung, ihres Erlebens, ihrer subjektiven Theorien (t) der Situation und ihres Handelns werden diese bearbeitbar.

Wie erläutert, hat eine Praktikantin zu jedem zu reflektierenden Beratungspunkt „das erste Wort“ und beschreibt ungestört und un-unterbrochen von Einwüfen oder Nachfragen anderer Gesprächsteilnehmerinnen eine dazugehörige Situation sowie das Verhalten der Kin-

der und ihr eigenes Handeln. **Verständnisnachfragen** können im Anschluss an die Darstellung der Praktikantin von allen Gesprächsbeteiligten gestellt werden – **aber keine interpretierenden Fragen!** Dies erfordert von allen Selbstdisziplin und von einer Praxislehrkraft insbesondere die Fähigkeit, unangemessene Fragen und Einwürfe, z. B. einer Praxismentorin, freundlich, aber bestimmt mit dem Hinweis auf die zu leistende Reflexionsarbeit der Praktikantin zurückzuweisen.

Komplementär zur Beschreibung einer Praktikantin ist es **Aufgabe einer Praxislehrkraft**, durch **sorgfältiges (aktives) Zuhören** zu erkunden, welche subjektiven Theorien (t) in der Darstellung der Praktikantin erkennbar sind. Denn aus den **Formulierungen der Praktikantin** können ihre **zugrundeliegenden handlungssteuernden Kenntnisse, Überzeugungen, Gedanken und Gefühle** erschlossen werden.

Am Ende dieses 1. Reflexionsschrittes **B** sollte eine Praxislehrkraft verstanden haben,

- **welches Verständnis** die Praktikantin selbst von dieser beruflichen Handlungssituation hat.
- **welches Vorwissen** sie über kindliche Entwicklung, kindliches Lernen, über zentrale didaktische Prinzipien frühkindlicher Bildung, über eine kindgemäße Unterstützung u. a. m. besitzt.
- **welche Voreinstellungen**, d. h. welche Professionelle **Haltung**, sie zu ihrer Rolle als Erzieherin, z. B. als Lernbegleiterin, hat.
- insbesondere **welche Vorstellung** von einem „angemessenen“ Verhalten von Kindern, also welches **Kindbild**, sie hat.

Häufig können bereits anhand der sprachlichen Formulierungen einer Praktikantin ihre subjektiven Theorien (t) abgeleitet werden: **Die Praktikantin hat als Beratungspunkt auf ihre Karte geschrieben und als zu reflektierende Situation Max' Verhalten in Szene 6 und 7 beschrieben. Bereits an ihrer Wortwahl „Albernheit“ wird deutlich, dass sie Max' Verhalten offenbar als unangemessen oder als „störend“ erlebt hat. Da dies ihre handlungssteuernde subjektive Theorie (t) ist, hat sie in der Situation auch nicht über mögliche weitere, z. B. systemische, Erklärungszusammenhänge für sein Verhalten nachgedacht, sondern spontan und unreflektiert gehandelt und Max ermahnt. Diese Verhaltensweise erzielte aber keineswegs die erwünschte Wirkung.**

Albernheit der Kinder

Der Praxislehrkraft stehen nun **mehrere Gesprächsführungstechniken** (s. Kapitel 8.5) zur Verfügung, um zum 2. Reflexionsschritt **A**, der theoriegeleiteten Analyse, überzuleiten und dabei Reflexionstiefe zu erreichen. Dabei muss es **Ziel jeder Intervention** sein, die Praktikantin **emotional für die weitere Beratung zu öffnen und ihre geäußerte(n) subjektive(n) Theorie(n) (t) fachlich bearbeitbar zu machen**.

So könnte die Praxislehrkraft beispielsweise **paraphrasieren und nachfragen, um zur Reflexion der prototypischen beruflichen Situation** „Ein Kind stört“ **überzuleiten**. *„Wenn ich Sie richtig verstanden habe, dann fanden Sie das albern, wie er sich verhalten hat, dann fanden Sie das Verhalten von Max störend...?“*

Wie wichtig eine **präzise Formulierung von Nachfragen** ist, zeigt folgende, leicht unter-

schiedliche Formulierung: „Wenn ich Sie richtig verstanden habe, dann fanden Sie das albern, wie er sich verhalten hat, dann fühlten Sie sich durch das Verhalten von Max irritiert oder gestört...?“ Hier würde die Praxislehrkraft **einen Perspektivwechsel** bzgl. des Kindbildes der Praktikantin und damit eine vertiefte Reflexion der systemischen Zusammenhänge der Situation oder der Professionellen Haltung und des Berufsrollenverständnisses der Praktikantin einleiten.

Beide Reflexionsrichtungen könnten gleich ergiebig sein und eine große Reflexionstiefe erzielen. **Für welche Formulierung sich eine Praxislehrkraft entscheidet**, hängt wiederum nicht unerheblich von ihrer eigenen Wahrnehmung der beobachteten Situation und von ihrem eigenen Kindbild und ihrer Vorstellung vom professionellen Handeln einer Erzieherin ab. Außerdem richtet sich die zu initiiierende Reflexionsrichtung natürlich auch nach dem Ausbildungs- bzw. Professionalisierungsstand der Praktikantin und den beim letzten Praxisbesuch formulierten Vorsätzen und Entwicklungsaufträgen.

An dieser Stelle wird erkennbar, wie bedeutsam und richtungsgebend die **erste Intervention** einer Praxislehrkraft an der Gelenkstelle zwischen erstem und zweiten Reflexionsschritt für den weiteren Verlauf der sozialpädagogischen Praxisberatung ist.

8.4.4 Der 2. Reflexionsschritt: Die Erweiterung von Vor-Wissen und der Aufbau neuen Wissens bei der theoriegeleiteten Analyse

2. Schritt T	Erweiterung der subjektiven theorien (t) mit Experten- und Erfahrungswissen (T) → De -Konstruktion der subjektiven theorien und → Neu -Konstruktion von Wissen	2. Schritt Analyse A	theoriegeleitete Analyse der Situation und des Handelns → Perspektivwechsel und Wissenserweiterung
------------------------	--	-----------------------------------	---

Das **Ziel des 2. Reflexionsschritts** **A** besteht darin, einen Perspektivwechsel in der Wahrnehmung der erlebten Situation und/oder des kindlichen Verhaltens oder des pädagogischen und/oder methodischen Handelns anzubahnen, so dass sich der vorhandene Situations-Prototyp (also die bisherige subjektive theorie (t) der Situation) weiter ausdifferenziert oder ein neuer, fachlich begründeter, professioneller Situations-Prototyp (t₁) gebildet wird.

Dazu werden die von der Praktikantin beschriebene Situation und das von ihr gezeigte Handeln **mit Hilfe weiterer oder anderer Theoriebezüge, d. h. mit Expertenwissen und mit Erfahrungswissen (T)**, erklärt (s. Kapitel 1.2). **Die Reflexionstiefe einer Praktikantin zeigt sich dabei in der Quantität und Qualität ihrer theoriegeleiteten Analyse:** Mit zunehmender Professionalisierung wird sie im Verlaufe der Ausbildung bei jeder Praxisnachbesprechung vielfältigere, komplexere und systemisch(er)e theoriegeleitete Erklärungszusammenhänge bei der Reflexion eines Beratungspunktes bzw. einer Situation herstellen können.

In der sozialpädagogischen Praxisberatung hat eine Praxislehrkraft die entscheidende Ausbildungsaufgabe, diesen Professionalisierungsprozess zum reflektierten Handeln anzu-

regen, zu unterstützen und ggf. auch anzuleiten. Um in der Praxisnachbesprechung Reflexionstiefe zu erzeugen, ist es daher entscheidend, dass sie mit ihrer **Gesprächsführung** einer Praktikantin dazu verhilft, die **Theoriebezüge eines Beratungspunktes möglichst lernwirksam** herauszuarbeiten und damit einen Perspektivwechsel bei der Interpretation der erlebten Situation und/oder des beobachteten kindlichen Verhaltens und/oder ihres eigenen Handelns zu erzeugen.

Viele (oftmals nicht-sozialpädagogische) Praxislehrkräfte fragen sich jedoch, wie ihnen dies gelingen kann:

- Wie kann Reflexionstiefe durch Expertenwissen in der Praxisnachbesprechung erzeugt werden bzw. was ist zu tun, wenn die fachtheoretische Analyse einer Praktikantin oberflächlich bleibt?
- Welche Theoriebezüge können oder sollten bei der Reflexion einer Situation oder einer Handlungsweise einer Praktikantin herangezogen werden?

8.4.4.1 Die Erzeugung von Reflexionstiefe I: Die Herstellung von Theoriebezügen

Reflexionstiefe wird im 2. Reflexionsschritt **A** durch eine **theoriegeleitete Analyse** der dem Beratungspunkt zugeordneten Situation und/oder Handlungsweise(n) erreicht. Grundsätzlich ist bei diesem Schritt wieder **möglichst viel (kognitive) Selbsttätigkeit der Praktikantin** erwünscht, um eine hohe Lernwirksamkeit zu erzielen. Eine Praxislehrkraft kann aber auch, wenn eine Praktikantin z. B. noch über wenig oder fehlerhafte Fachkenntnisse verfügt, den in diesem Reflexionsschritt zu erzielenden Perspektivwechsel **durch Impulssetzung anleiten** oder auch selbst **durch Instruktion fachliche Informationen vermitteln** (s. Kapitel 8.6) und dabei auch verschiedenste systemische und klientenzentrierte Techniken der Gesprächsführung anwenden (s. Kapitel 8.5).

Doch zuallererst ist für die Erzeugung von Reflexionstiefe die personenorientierte **Haltung einer Praxislehrkraft** entscheidend (s. Kapitel 2.1): Dadurch und durch eine entsprechende **Gesprächsführung** kann eine Praktikantin emotionale Sicherheit gewinnen, so dass sie sowohl durch ihre eigenen Überlegungen als auch durch die Interventionen der Praxislehrkraft eine angemessene Reflexionstiefe erreicht und damit ihre Reflexionsbereitschaft und -kompetenz weiterentwickelt.

So könnte die Praxislehrkraft nach der Beschreibung der erlebten Situation durch die Praktikantin z. B. **mit Fragen** eine vertiefte Analyse anstoßen, z. B. „Haben Sie Erklärungen für Max' Verhalten?“ oder „Haben Sie Max schon einmal mit einem ähnlichen Verhalten in einer anderen Situation erlebt?“ Die erste Frage zielt explizit auf das fachliche Vorwissen der Praktikantin, die zweite Frage bezieht sich auf das Erfahrungswissen der Praktikantin. Die zweite Frage initiiert zudem einen weiteren systemischen Beratungsverlauf, indem z. B. eine ähnliche, früher schon erlebte Situation vertieft exploriert und mit Fragen nach vorangegangenen Erfolgen alternative Handlungsweisen erkundet werden (s. Kapitel 8.7.1).

Diesen zentralen Reflexionsschritt **A** mit stärkerer Anleitung durch Fragen oder Impulssetzung zu lenken, kann z. B. beim ersten Praxisbesuch, im ersten Ausbildungsabschnitt, bei

8.7 **Phase 6: Die Reflexionsphase – Reflexionsunterstützende Gesprächsführung und handlungsorientierte Methoden zur Entwicklung alternativer Handlungsoptionen**

8.7.1 **Systemische Fragen zur Entwicklung alternativer Handlungsoptionen**

Auf der Grundlage des konstruktivistischen Verständnisses vom Lernen in der sozialpädagogischen Praxisberatung (s. Kapitel 2.2) ist es Aufgabe einer Praxislehrkraft, **aufbauend auf den Ressourcen der Praktikantin diese dabei anzuregen und zu unterstützen, den Spielraum ihrer professionellen Handlungsoptionen zu erweitern.** Getreu dem Motto der lösungsorientierten Beratung: „Wer das Problem besitzt, besitzt auch die Lösung!“ verschiebt sich damit der Fokus des Gesprächs vom „problematischen Verhalten“ in der beobachteten Situation auf den Fokus zur **Optimierung des Handelns in einer vergleichbaren prototypischen Situation.** Eine Praktikantin wird mit diesem Verständnis von einem passiven „Problemopfer“ zu einer aktiven „Lösungstäterin“.

Aus systemischer Sicht geht es **in der sozialpädagogischen Praxisberatung daher nicht darum, Probleme zu lösen, sondern Lösungen zu finden** – und das ist ein gewaltiger Unterschied!

Lösungsorientierte Fragen zur Entwicklung von Handlungsalternativen als „öffnende Fragen“

- suchen nach Ressourcen, nach bisher schon gezeigten Lösungen, nach alternativen Handlungsoptionen und Ausnahmen.
- beschreiben Situationen, in denen das Problem abwesend ist.
- sind an der individuellen Umsetzung orientiert.
- führen zu wohl formulierten Zielen für die weitere Professionalisierung von Handlungsweisen.
- blicken in die Zukunft (vgl. Straß, S. 100).

Den lösungsorientierten Fragen stehen **problemorientierte Fragen** gegenüber, welche diagnostisch analysieren, nach Ursachen in der Vergangenheit suchen, einen (richtigen) Lösungsvorschlag ableiten und sich an Expertenwissen in Form von vorgegebenen Checklisten, Behandlungsplänen und Modellen orientieren. **Für die Entwicklung von Handlungsalternativen sind sie daher weniger tauglich.**

Zwar ist auch das Gesprächsformat der Praxisnachbesprechung durch die Standardorientierung an Expertenwissen ausgerichtet. Allerdings geht es **in der sozialpädagogischen Pra-**

xisberatung in der Balance aus Standardorientierung und Personenorientierung auch darum, personenorientiert den **individuellen Erwerb prototypischer Handlungsweisen** bei der Entwicklung des professionellen Handlungskonzeptes einer Praktikantin anzuregen und zu unterstützen. **Systemische Fragen sind dabei insofern außerordentlich hilfreich, als sie mit ihrem Blick auf Veränderungen, auf „Verflüssigungen“ und auf (kleinste) Unterschiede die individuelle Performanz genau dieser Praktikantin vor dem Hintergrund des zu erwerbenden professionellen Handelns thematisieren.**

Daher gibt es **kein „Richtig“ oder „Falsch“ bei der Entwicklung von Handlungsalternativen.** Bei der Neu-Konstruktion von Handlungsoptionen **geht es vielmehr um „Passung“** – und zwar **standardorientiert** im Sinne von **fachlich und situativ angemessen und personenorientiert** für die **Person der Praktikantin passend.** Charakteristisch für systemische Fragen ist daher **das Hypothetische in den Formulierungen und im Tonfall.** Das „Sprechen im Konjunktiv“ kann auch zurückhaltendere oder unsichere ebenso wie auch „widerständige“ (s. Kapitel 8.8) oder wenig veränderungsbereite Praktikantinnen (s. Kapitel 10.1) dazu motivieren, sich in dem besonderen Gesprächsformat der Praxisnachbesprechung auf das kreative Entwickeln von neuen Handlungsideen einzulassen.

Um kreativ möglichst viele Handlungsalternativen zu entwickeln, eignen sich systemische Fragen deswegen besonders gut, weil sie „den Unterschied machen“: **Sie bauen auf vorhandenen Ressourcen und positiven Erfahrungen auf, fragen nach Ähnlichkeiten und Unterschieden der aktuell reflektierten mit früheren Situationen und danach, wie diese damals erfolgreich bewältigt wurden.**

Eine Praxislehrkraft wird auch in der 3. Reflexionsphase **H** nie nur eine, sondern immer viele systemische Fragen stellen: **Systemische Fragen** wie die **Fragen nach Ausnahmen und vorangegangenen Erfolgen oder auch paradoxe oder Verschlimmerungsfragen** sowie die „berühmte“ **Wunder-Frage** aus der systemischen Beratung können **als eine Art „Opener“** verstanden werden, **um (eine) alternative Handlungsidee(n) zu entwickeln. Wie genau ein verändertes Handeln sich gestaltet – und zwar in der individuellen Performanz dieser Praktikantin – muss jeweils mit Anschlussfragen, wie Fragen nach kleinsten Schritten oder Skalierungsfragen, exploriert werden.**

In der reflexionsorientierten sozialpädagogischen Praxisberatung machen daher aus systemischer Sicht sowohl die **Unterschied gebenden Fragen nach Handlungsalternativen** als auch die **intensive Exploration durch Anschlussfragen** einen Großteil der Praxisnachbesprechung aus.

8.7.1.1 Fragen nach Ausnahmen und vorangegangenen Erfolgen

Auch wenn eine Praktikantin eine erlebte Situation als sehr schwierig und belastend einschätzt, gibt es doch ähnliche Situationen, in denen das Problem nicht auftritt. Diese Ausnahmen können in der Praxisnachbesprechung gezielt aufgespürt und in den Blick genommen werden, um die Ressourcen und Potenziale der Praktikantin zu erschließen. Angewandt auf die aktuelle, als prototypisch erkannte Problemsituation ergibt sich daraus die Möglichkeit, ähnliche Situationen konstruktiv(er) zu bewältigen.

Mit gezielten **Fragen nach Ausnahmen und vorangegangenen Erfolgen** kann eine Praxislehrkraft zur Aktivierung positiver, lösungsorientierter und zielförderlicher Handlungsalternativen bei einer Praktikantin beitragen. Sie **gehen als ressourcenorientierte Fragen davon aus, dass jeder Mensch über Stärken verfügt und grundsätzlich in der Lage ist, ein Problem selbst zu lösen**. Diese Fragen ermöglichen es, gezielt diejenigen Situationen zu beleuchten, in denen die Praktikantin es erfolgreich geschafft hat, mit einer gleichen oder ähnlichen wie der zu reflektierenden Situation umzugehen. Der Blick auf die Ausnahmen und vorangegangenen Erfolge verdeutlicht der Praktikantin, dass sie (eine) Handlungsalternative(n) bereits in sich trägt und auf eigene Ressourcen und Stärken vertrauen kann. Denn „**Ausnahmen sind unbewusst funktionierende Lösungen**“ (Bamberger, zit. nach Straß, S. 137).

Mit konkreten Anschlussfragen können anschließend die zugrundeliegenden Ressourcen deutlich gemacht, die Unterschiede zum gezeigten Verhalten bzw. zur reflektierten Situation genau erkundet und nach und nach ganz konkrete Handlungsweisen zum Üben und Erproben in der beruflichen Praxis entwickelt werden. Die **Frage nach den Unterschieden** stellt damit auch **eine Art Reframing** dar, denn der Bezugsrahmen der Betrachtung wird hier ebenfalls gewechselt – vom Problem zur Lösung.

Mögliche Formulierungen für Fragen nach Unterschieden

Frageformen	Beispiele
Fragen nach Ausnahmen	<p>„Wann tritt das Problem nicht auf? Was ist da anders?“</p> <p>„Ist die Situation/das Verhalten/ist das immer so? Wann gibt/gab es Ausnahmen?“</p> <p>„Gibt es manchmal Situationen, in denen das Verhalten nicht so ist?“</p> <p>„Wenn ich Ihre Anleiterin nach Situationen fragen würde, in denen das Verhalten nicht so oder weniger ist...?“</p>
Fragen nach vorangegangenen Erfolgen	<p>„In welcher Situation haben Sie es geschafft, eine vergleichbare Situation zu bewältigen? Was war da anders?“</p> <p>„Woran erkennen Sie/haben Sie erkannt, dass etwas funktioniert?“</p> <p>„Wann war das letzte Mal, dass Sie das (der Handlungsvorschlag der Praktikantin) taten? Was war da anders? Wie haben Sie das geschafft?“</p>
Anschlussfragen zur Exploration des Unterschieds	<p>„Was war da anders?“</p> <p>„Was genau war in dieser Situation anders?“</p> <p>„Welche Unterschiede lassen sich beschreiben?“</p> <p>„Was haben Sie genau getan, was Sie sonst nicht tun?“</p> <p>„Wie genau haben Sie sich (in der erfolgreichen Situation) verhalten?“</p> <p>„Was genau haben Sie anders gemacht?“</p> <p>„Wenn Sie beschließen, das ... (die Idee der Praktikantin) zu tun, welchen Unterschied würde das machen? Was würde geschehen, was jetzt nicht geschieht?“</p> <p>„Wenn Sie sich entscheiden würden, das ... zu machen, was wäre dann anders / was wäre dann zwischen Ihnen und den Kindern anders?“</p>

Frageformen	Beispiele
	<p>„Wie werden Sie wissen/woran werden Sie erkennen/woran wird Ihre Praxismentorin erkennen, dass Sie das ... getan haben / dass Sie das ... anders gemacht haben?“</p> <p>„Wer wird als erste(r) merken, dass / wenn Sie das ... anders machen?“</p>
Anschlussfragen zur Exploration der Ressourcen	<p>„Wie war Ihnen das möglich?“</p> <p>„Wie haben Sie das geschafft? Wie ist Ihnen das gelungen?“</p> <p>„Welche Ihrer vorhandenen Fähigkeiten wären hier besonders nützlich?“</p>
Anschlussfragen zu den nächsten Schritten	<p>„Was können Sie sich vorstellen, als Nächstes zu tun?“</p> <p>„Welche kleinen Schritte gehen in die für Sie richtige Richtung?“</p> <p>„Was könnte zum Gelingen beitragen?“</p> <p>„Wenn Sie Ihre Idee jetzt in die Tat umsetzen, was wäre der erste Schritt, den Sie tun müssten/würden?“</p> <p>„Wann und in welcher Situation machen Sie jetzt schon etwas von dem, was Sie anders machen wollen?“</p>

Zum Repertoire jeder Praxislehrkraft sollte die **Standard-Nachfrage zur intensiven Exploration nach dem Unterschied** „*Was war anders?*“ inclusive verschiedener Variationen gehören, wie z. B. „*Und was war da anders?*“ oder „*Und was genau war da anders?*“ oder zirkulär: „*Wenn ich Ihre Anleiterin fragen würde: Was genau war damals (in der erinnerten, erfolgreichen oder Ausnahme-Situation) anders?*“

Zur Generierung von Handlungsalternativen kann der Einstieg in die Exploration von Ausnahmen und von vorangegangenen Erfolgen methodisch auch durch **Fragen nach Ähnlichkeiten und Unterschieden** eingeleitet werden. Um einen anderen „Kontext des „störenden“ Verhaltens als Perspektivwechsel herzustellen bzw. um zu reframen und daraus andere Handlungsweisen abzuleiten, könnte eine Praxislehrkraft beispielsweise als **Frage nach Ähnlichkeiten und Unterschieden** formulieren: „*Haben Sie schon einmal eine ähnliche Situation beobachtet, in der sich Max und Nino so verhalten haben?*“ Sollte das der Fall sein, kann sich eine **Frage nach vorangegangenen Erfolgen** anschließen: „*Und was haben Sie dann genau gemacht? Wie ist es Ihnen da gelungen, die Situation zu bewältigen?*“ oder – wenn das Verhalten in einer Handlungssituation mit einer anderen Erzieherin beobachtet wurde: „*Und was genau hat die Kollegin dann gemacht? Was haben Sie beobachtet?*“ Ausgehend von den Antworten auf diese Fragen können nun die damals gezeigten Handlungsweisen **mit Anschlussfragen fachlich exploriert** und ggf. neue Handlungsweisen (bei nicht erfolgreichem oder unprofessionellem Handeln) entwickelt werden, z. B. „*Was davon könnten Sie sich vorstellen, selbst einmal auszuprobieren?*“ oder „*Was müsste bei dem nächsten Angebot passieren, damit dies öfters passiert?*“ oder „*Was könnte das Team/die Praxismentorin/ich als Praxislehrkraft/wir als Lehrkräfte tun, damit diese Dinge öfters passieren?*“

Oft haben Praktikantinnen in der Stress-Situation des Praxisbesuches und/oder der Fixierung auf ihre Planung keinen Blick für Ausnahmen oder frühere Erfolge. „In der Konzentration auf das Problem fokussieren sie nicht auf die eigenen Ressourcen. Hier kann [eine

Praxislehrkraft] mit weiteren Fragen der Gesprächspartner/in helfen, sie zu tiefer gehenden Beobachtungen anleiten, anregen, Einzelheiten herausarbeiten und so den Zugang zu den eigenen Ressourcen ermöglichen und verstärken“ (Straß, S. 138).

Beispiele für anregende Fragen nach Ausnahmen

- *In welchen Situationen stört XY nicht/zeigt XY nicht ... Verhalten?*
- *Erinnern Sie sich bitte so konkret wie möglich an Situationen, in denen XY nicht gestört/das ... Verhalten nicht gezeigt hat: Was war da anders?*
- *Ist XY manchmal anders und die Schwierigkeiten treten weniger oder überhaupt nicht auf?*
- *Ist XY bei den anderen Angeboten/in anderen Situationen immer „schwierig“, oder gab es auch Situationen, in denen es besser ging?*
- *Wann tritt das Verhalten nicht auf? Was ist dann anders? Was machen Sie/machen andere da anders?“*
- *U. a. m.*

Bei guter Vernetzung und kollegialer Kommunikation im Bildungsgang kennt möglicherweise **auch die Praxislehrkraft selbst** Stärken der Praktikantin und erfolgreich von ihr bewältigte Handlungssituationen aus dem bisherigen Ausbildungskontext und Professionalisierungsprozess und kann an diese zur Entwicklung von Handlungsalternativen erinnern, wenn eine Praktikantin sich selbst nicht oder nur unzureichend an vorangegangene Erfolge erinnern kann, z. B.: *„Ich erinnere mich daran, dass ich Sie in der Kommunikation mit Max einmal intensiv im Freispiel beobachtet habe. Sie haben da mit ihm und anderen Kindern im Baubereich eine große Legolandschaft aufgebaut ... Da war Max gar nicht ‚schwierig‘, sondern hatte viele kreative Ideen ...“*

Auch eine **Praxismentorin**, die die Praktikantin ja aus der täglichen Arbeit kennt, kann hier im Sinne einer guten Ausbildungspartnerschaft aufgefordert werden, erfolgreich bearbeitete ähnliche Handlungssituationen aus der beruflichen Praxis narrativ einzubringen.

8.7.1.2 Die Wunder-Frage als hypothetische Frage⁵⁵

Steve de Shazer und sein Team haben eher zufällig die **Wirksamkeit der sogenannten Wunder-Frage** entdeckt. Mit ihrer Hilfe können Klienten ebenfalls **Vorstellungen von Handlungsalternativen** entwickeln. Diese beziehen sich auf konkrete Situationen und konkrete, positive Verhaltensweisen und beinhalten – zusammen mit verschiedenen möglichen Anschlussfragen – erste (kleine) Schritte hin zur Veränderung.

In der lösungsorientierten Beratung stellt der Berater der Klientin eine hypothetische Frage, die sich auf eine mögliche Veränderung des Verhaltens der Klientin oder der Situation bezieht. Die **relativ stereotype Formulierung der Wunder-Frage**, die de Shazer und sein Team empfehlen, lautet: *„Ich möchte Ihnen jetzt eine ungewöhnliche Frage stellen. Stellen Sie sich vor,*

⁵⁵ Die Darstellung orientiert sich an de Jong/Berg, Kapitel 5, S. 124 - 161.

Und last but not least könnte aus der Not eine Tugend gemacht werden, wenn auf der Basis der Bewertung praktischer Leistungen durch unterschiedliche Lehrkräfte die **Notenfindung für eine Gesamtnote für das Fach „Fachpraxis“ gemeinsam im Praxislehrkräfte-Team** erfolgt. Die Ergebnisse einer Hamburger Studie zeigen, dass, klare Bewertungsrichtlinien und geschulte Praxislehrkräfte vorausgesetzt, sich zwischen den Beurteilerinnen über die Zeit hin ein hohes Maß an Übereinstimmung erzielen lässt (vgl. Lissmann, S. 14).

9.4 Die Bewertung praktischer Leistungen

Die praktischen Leistungen haben in der Ausbildung zur Erzieherin einen besonderen Stellenwert: Wie erwähnt ist die **Feststellung der Berufsfähigkeit „gemäß Ausbildungs- und Prüfungsordnung an die Bewährung in Praktika gebunden“** (Rahmenlehrplan, S. 16). Daher werden die **praktischen Leistungen** einer Praktikantin nicht nur **am Ende eines Praxisbesuches**, nach der eigentlichen Praxisnachbesprechung in der Phase der Leistungsrückmeldung (Phase 10) **punktuell für diesen Praxisbesuch**, sondern **nach Beendigung aller Praktika für das sogenannte Fach „Fachpraxis“** (vgl. Anm. 69) auch **summarisch mit Noten bewertet**.

Die **zentrale Bedeutung des Faches „Fachpraxis“** wird dadurch deutlich, dass gemäß den Ausbildungsordnungen der Fachschule für Sozialpädagogik in allen Bundesländern eine mangelhafte oder ungenügende Leistung in diesem Fach i. d. R. eine Versetzung ebenso ausschließt wie eine Zulassung zur Abschlussprüfung oder eine Nachprüfung. Und da sich die **Note für das Fach „Fachpraxis“ i. d. R. summarisch aus punktuellen Bewertungen der praktischen Leistungen aller Praxisbesuche zusammensetzt**, kommt natürlich der Bewertung der praktischen Leistungen auch bei einem Praxisbesuch eine hohe Bedeutung zu.

Schule und Praxis⁷⁴ sind **didaktisch** gesehen **gleichberechtigte Ausbildungspartner** bei der praktischen Ausbildung, aber ihr **Rechtsstatus ist unterschiedlich: Noten darf nur die Schule bzw. eine Lehrkraft vergeben**, denn Praktikantinnen – auch in der praxisintegrierten Ausbildung (PiA) (s. Kapitel 11.1) – sind rechtlich gesehen Schülerinnen. D. h., **die Praxis beurteilt, und die Schule bewertet**. Daher ist eine Praxismentorin in dieser Phase der Leistungsrückmeldung (Phase 10) auch nicht mehr anwesend (s. Kapitel 7.2). Die **bei einem Praxisbesuch** gezeigten praktischen Leistungen werden also **nur** von der Praxislehrkraft **notenmäßig bewertet**. Ob sie **überhaupt** bewertet werden, oder ob es eine Bewertung der praktischen Leistungen zu einem anderen Zeitpunkt gibt, entscheidet das Praxis-Ausbildungskonzept einer Fachschule (s. Kapitel 14).

Eine **Beurteilung** der praktischen Leistungen wird von einer Praxislehrkraft allerdings **in jedem Fall am Ende einer Praxisnachbesprechung** (Phase 10) formuliert. Dies hat aber eine andere **didaktische Funktion** als die Bewertung mit Noten: **Als punktuelle Leistungsrückmeldung dient die Beurteilung dem Lernen im Kontext des Professionalisierungsprozesses der Praktikantin**. Sie ist eine **vergleichende und verortende Kompetenzbeschreibung** der

⁷⁴ Auch hier ist begriffliche Präzision wichtig: „Die Praxis“ wird als Sammelbegriff für sozialpädagogische Einrichtungen oder das sozialpädagogische Arbeitsfeld benutzt. Dagegen meint der umgangssprachliche Ausdruck: „Die Praxis einer Praktikantin bewerten“: „Die praktischen Leistungen einer Praktikantin in einem sozialpädagogischen Arbeitsfeld bewerten“.

Leistungen einer Praktikantin in Bezug auf die standardorientiert zu diesem Ausbildungszeitpunkt erwartbare Leistung und ist personenorientiert eingeordnet in ihren individuellen Professionalisierungsprozess, und zwar sowohl bezogen auf ihr sozialpädagogisch-professionelles Handeln als auch bezogen auf ihre Reflexionskompetenz. Daher erfolgt die Leistungsrückmeldung im QQQ-Dreischritt (s. o.). Auf der Basis dieser Rückmeldung kann eine Praktikantin Lernanstrengungen zur weiteren Entwicklung bis zum nächsten Praxisbesuch unternehmen.

Die **Festlegung der Gesamtnote für das Fach „Fachpraxis“** erfolgt dann am Schuljahres- oder Ausbildungsende auf der Basis der punktuellen Bewertungen der Leistungen einer Praktikantin bei den verschiedenen Praxisbesuchen. Allerdings nicht nur! Für die summarische Bewertung der praktischen Leistungen für das Fach „Fachpraxis“ ist gemäß den Vorgaben der Ausbildungsordnungen für die Fachschule für Sozialpädagogik die Leistungsbeurteilung der Praxiseinrichtung zu berücksichtigen.⁷⁵ Das ist auch didaktisch sinnvoll, da eine Praxislehrkraft nie einen vollständigen Überblick über die praktischen Leistungen bzw. den Kompetenzstand und die Kompetenzentwicklung einer Praktikantin in allen prototypischen Handlungsbereichen besitzt, sondern ihre Anschauung nur aus den Praxisbeobachtungen bei den Praxisbesuchen gewonnen hat. In der **Ausbildungspartnerschaft der Lernorte Schule und Praxis** ist sie **auf die Einschätzung einer Praxismentorin zu den praktischen Leistungen ihrer Praktikantin angewiesen**. Diese hat im Vergleich zur bewertenden Praxislehrkraft natürlich einen umfassenderen Einblick in deren praktische Leistungen, vor allem in Bezug auf die Kompetenzen im pädagogischen Alltagsgeschehen.

Daher erstellen Praxismentorinnen oder auch Einrichtungsleitungen i. d. R. am Ende eines jeden Praktikums eine in vielen Schulen so genannte **„Praxisbeurteilung“**, auf die sich eine bewertende Praxislehrkraft inhaltlich stützt. Nicht selten enden diese „Praxisbeurteilungen“ in „Noten“. An dieser Stelle wird der Unterschied zwischen Beurteilung durch die Praxis und Bewertung durch die Schule nochmals bedeutsam: **Rechtlich gesehen darf eine Praxismentorin keine Noten formulieren**. Das soll sie auch gar nicht, vielmehr soll sie in der Ausbildungspartnerschaft mit der Schule beurteilend, nicht bewertend, die Leistungen der Praktikantin in den verschiedenen Kompetenzbereichen **qualitativ so beschreiben, dass eine Praxislehrkraft diese Einschätzungen bewertend Leistungsnoten zuordnen kann**. Es empfiehlt sich daher, auch hier **terminologisch zu präzisieren** und nicht von „Praxisbeurteilung“, sondern von **„Praxis-Gutachten“** zu sprechen, um der Verwechslung von Beurteilung und Bewertung vorzubeugen.

In einer gut funktionierenden Ausbildungspartnerschaft sollte davon ausgegangen werden können, dass Praxismentorinnen darüber informiert sind, dass sie nicht bewerten, sondern „nur“ beurteilen. Ein Praxis-Gutachten müsste daher **standardorientiert und kompetenzorientiert wie ein Leistungs-Feedback formuliert** werden (s. Kapitel 9.1.2).

⁷⁵ Für das Berufspraktikum, in dem eine Praktikantin erheblich mehr Zeit in der Praxis als in der Schule verbringt, gibt es bspw. klare rechtliche Vorgaben, die Einschätzungen der Praxis bei der Notenfestlegung zu berücksichtigen: So erfolgt in NRW z. B. die Festlegung der Noten für das Berufspraktikum als Zulassungsnote für die abschließende fachpraktische Prüfung „auf der Grundlage der Praxisbesuche, der unterrichtlichen Leistungen und unter Berücksichtigung des Gutachtens der Praxisanleiterin“ (VV zu § 32 (1) APO-BK NRW Anlage E).

Nicht selten gibt es **Diskrepanzen zwischen den Leistungseinschätzungen** einer Praxismentorin im Praxis-Gutachten und denen einer Praxislehrkraft auf der Basis ihrer Praxisbeobachtungen. Diese können **verschiedene Ursachen** haben: Zunächst verfügen Praxislehrkräfte und Praxismentorinnen i. d. R. über unterschiedliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Übung bei einer kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung. Häufig liegen der unterschiedlichen Einschätzung der Leistungen einer Praktikantin unterschiedliche und/oder nicht transparente Maßstäbe der Leistungsmessung zugrunde. Oftmals ist auch der Hintergrund der Wahrnehmung von Praxislehrkraft und Praxismentorin unterschiedlich, oder Handlungsweisen werden unterschiedliche Bedeutungen beigemessen, oder es gibt graduelle Unterschiede in der Einschätzung. Ebenfalls können Irritationen entstehen, wenn Praxismentorinnen aus Unkenntnis am Ende ihre Beurteilung in eine „Note“ einfließen lassen und dabei die Leistungsbeschreibungen im Praxis-Gutachten nicht mit der am Ende vorgeschlagenen „Note“ übereinstimmen.

Oftmals empfinden Lehrkräfte, die die Aussagen eines Praxis-Gutachtens für ihre Notengebung berücksichtigen sollen, allerdings **Unklarheit** darüber, wie die Formulierungen von Praxismentorinnen notenmäßig einzuordnen sind. Die Kunst des Formulierens in Praxis-Gutachten besteht nämlich darin, dass die Beschreibungen des erreichten Kompetenzstandes und die Beurteilungen der Leistungen durch Praxismentorinnen **notenkompatibel** sein sollen, **ohne als Noten formuliert** werden zu dürfen. Allein die Unterscheidung von Beurteilung und Bewertung oder der personenorientierten und der standardorientierten Sicht ist vielen Praxismentorinnen oft nicht klar oder vertraut. Praxismentorinnen sind zudem häufig ungeübt im Gebrauch rechtsrelevanter Formulierungen oder verwenden Allgemeinbegriffe aus einer Unsicherheit heraus, „es richtig zu machen“. Manche orientieren sich auch an der „Geheimsprache“ von Arbeitszeugnissen. Dies ist ein Praxis-Gutachten aber ausdrücklich rechtlich nicht: **Ein Praxis-Gutachten ist eine kompetenzorientierte Beurteilung, die in der schulischen Bewertung angemessen zu berücksichtigen ist.**

Vielfach verfügen Praxismentorinnen auch nicht über die Kompetenz, Kompetenzen leistungsdifferenziert und notenkompatibel beschreiben zu können – was im Übrigen auch vielen Lehrkräften durchaus schwerfällt. **Zur Schulung und Übung** bei der Formulierung transparenter, kompetenzorientierter Praxis-Gutachten kann eine Schule **Kooperationsformate** wie fortbildungsartig organisierte Praxismentorinnenkonferenzen nutzen. Gerade diese Kooperationsgremien eignen sich sehr gut zur Schulung, da sich diese immer auf bestimmte Praktika und die dortigen Kompetenzerwartungen beziehen und zudem immer wieder neue Praxismentorinnen die verschiedenen Praktika betreuen.

Methodisch könnte eine solche Schulung so aussehen, dass sich Praxislehrkräfte und Praxisausbildungsvertreterinnen gemeinsam Videovignetten von Praxisbeobachtungen anschauen, diese dann in (paritätischen) Partner- oder Murmelgruppen analysieren, um gemeinsam exemplarisch Beurteilungsbeiträge zu formulieren oder kompetenzorientierte Beurteilungsbögen auszufüllen. Der anschließende kollegial-partnerschaftliche Austausch beim Vergleich der verschiedenen Formulierungen und bei der Veröffentlichung der Kriterien ist höchst lernwirksam. Die beurteilende Einschätzung einiger Beispiele kann dann von Lehrkräften „öffentlich“ versucht werden, Noten zuzuordnen. Wenn sie ihre Begründungen und Unklarheiten verbalisieren, kann das für Praxismentorinnen einen guten Lerneffekt haben. Abschließend könnten Lehrkräfte und Praxismentorinnen gemeinsam versuchen, ex-

emplarisch die Formulierungen einiger Beurteilungen zu optimieren, um sie „notenkompatibler“ zu machen.

Wenn auf der Basis solcher Fortbildungs- oder anderer Informationsformate Transparenz und ein gemeinsames Verständnis von einer kompetenzorientierten Formulierung von Leistungsbeurteilungen vorausgesetzt werden können, kann eine Praxislehrkraft, die die praktischen Leistungen rechtsrelevant bewertet, die Praxis-Gutachten einer Praxiseinrichtung oder Praxismentorin bei ihrer Notenfestlegung für das Fach „Fachpraxis“ auch angemessen würdigen und berücksichtigen.

Aus dem unterschiedlichen Rechtsstatus von Schule und Praxis sind auch Grundsätze für den **Umgang mit Diskrepanzen** zwischen Schule und Praxis bei der Einschätzung einer Praktikantin ableitbar: I. d. R. nimmt eine Praxislehrkraft die beurteilende Einschätzung der Praxis **zur Kenntnis und berücksichtigt** diese bei ihrer Notengebung. Als bewertende Lehrkraft bildet sie auf der Grundlage des Praxis-Ausbildungskonzeptes und mit ihrem Ermessensspielraum und in ihrer eigenen Verantwortung aus der Beurteilung der Praxis und ihrer Bewertung (oder der anderer Praxislehrkräfte) der Leistungen bei Praxisbesuchen die Note für das Fach „Fachpraxis“. Sie ist unter Berücksichtigung von Bildungsgangbeschlüssen dabei frei in der Gewichtung. Sollte sie daher der Meinung sein, das Praxis-Gutachten entspreche nicht „der Realität“ ihrer Wahrnehmung, müsste sie dessen Einschätzung **rechtlich gesehen** bei der Notengebung gar nicht berücksichtigen – es sei denn, die Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Bundeslandes würde andere Vorgaben machen.

Die Aussagen eines Praxis-Gutachtens zu ignorieren, würde jedoch nicht dem Geiste und Sinne einer Ausbildungspartnerschaft zwischen Schule und Praxis entsprechen. Vielmehr sollten derartige **Beurteilungsdiskrepanzen Anlass für ein Gespräch** mit der beurteilenden Praxisausbilderin sein. In einem solchen wertschätzenden Gespräch zwischen Ausbildungspartnerinnen können die unterschiedlichen Einschätzungen des Kompetenzstandes einer Praktikantin abgeglichen und in ihrem Zustandekommen verstanden werden. Immerhin hat eine Praxismentorin als Ausbildungsbegleiterin durch die tägliche Zusammenarbeit mit einer Praktikantin einen viel intensiveren Einblick in deren praktische Alltagshandlungskompetenzen als die nur gelegentlich und bei der „Ausnahmesituation Praxisbesuch“ anwesende Schulvertreterin. Das verlangt von Seiten einer Praxislehrkraft u. U. aber auch, ihre Leistungseinschätzung ggf. noch einmal zu überdenken und den von der Praxis genannten Aspekten mehr Bedeutung und Gewicht bei der Notenfindung zuzumessen.

Allerdings haben Praxismentorinnen aufgrund dieser täglichen engen Zusammenarbeit manchmal auch **zu wenig professionelle Distanz** zur Praktikantin, so dass sich auch **Milde-Effekte als Beurteilungsfehler** in ein Praxis-Gutachten einschleichen können (s. o.). Aber auch Beziehungs- und Rollenkonflikte können die Praxisbeurteilung zum Positiven oder Negativen hin verzerren (s. z. B. Kapitel 10.4).

Diskrepanzen in den Leistungseinschätzungen von Schule und Praxis können jedoch auch auf **Diskrepanzen in der strukturellen, didaktischen oder pädagogisch-konzeptionellen Ausbildungsqualität** zwischen Schule und Praxiseinrichtung oder auf einer unzureichenden Erfüllung der Ausbildungsaufgaben und der Ausbildungsrolle einer Praxismentorin beruhen. Auch hier gilt der Grundsatz „Erst verstehen, dann intervenieren!“ Daher sollte die bewertende Praxislehrkraft zunächst versuchen zu **verstehen, worin die Diskrepanzen genau**

bestehen und was zu diesen Diskrepanzen in der Leistungseinschätzung geführt hat (s. Kapitel 10.7). Dabei können folgende Fragen helfen:

Fragen zur Klärung von Beurteilungsdiskrepanzen

Auf struktureller Ebene:

- Weiß die Praxismentorin, dass sie zwar beurteilen, aber nicht bewerten darf?
- Kennt sie den Unterschied zwischen Beurteilung und Bewertung?
- Gibt es Absprachen mit der Schule und/oder Schulungen für die Formulierung von kompetenzorientierten Gutachten?
- Finden regelmäßige Feedback- oder Reflexions-Gespräche statt? (Wenn eine Praktikantin häufig alleine in der Gruppe ist oder nicht regelmäßig bei ihren beruflichen Tätigkeiten beobachtet wird und wenn keine regelmäßigen Feedback-Gespräche stattfinden, hat eine Praxismentorin kaum professionelle Grundlagen für ihre Beurteilung.)
- u. a. m.

Auf didaktisch-methodischer Ebene:

- Wie erstellt die Praxismentorin ihr Praxis-Gutachten? Kommunikativ oder allein?
- Erläutert die Praxismentorin der Praktikantin ihre Beurteilung?
- Auf welcher Grundlage beurteilt die Praxismentorin die Leistungen der Praktikantin? Beruht die Beurteilung auf beobachteten Leistungen?
- Gingen der Beurteilung Feedback-Gespräche voraus? Wie gibt die Praxismentorin Feedback? Nach einem bestimmten Feedback-Modell? Am WWW-Dreischritt und am Reflexions-Dreischritt orientiert?
- Welche Lernunterstützung zur Erweiterung und Verbesserung der Kompetenzen der Praktikantin ging der Beurteilung voraus?
- U. a. m.

Auf pädagogisch-konzeptioneller Ebene:

- Was beurteilt die Praxismentorin: Nur die Leistungen oder möglicherweise auch die Person?
- Auf welcher Grundlage beurteilt die Praxismentorin die Leistungen der Praktikantin? Beruht die Beurteilung auf Feedback-Inhalten?
- Orientiert sich die Praxismentorin in der qualitativen Einschätzung der Leistungen ihrer Praktikantin an dem schulischen pädagogisch-konzeptionellen Ansatz?
- Orientiert sie sich am Kompetenzerwerbsmodell des individuellen und/oder schulischen Ausbildungsplans?
- Bezieht sie alle Kompetenzdimensionen mit ein?
- Beschreibt sie (tatsächlich) Kompetenzen?
- Ist die Beurteilung fachlich klar/unklar hinsichtlich des Gemeinten?
- Gibt es unterschiedliche Blickwinkel in der Einschätzung der Leistungen der Praktikantin bei der Praxismentorin und der Praxislehrkraft?
- u. a. m.

Auf der Beziehungsebene:

- Ist die Beurteilung sachorientiert, oder lässt sie auf Beziehungskonflikte rückschließen?
- Unterlaufen der Praxismentorin Beurteilungsfehler, z. B. Milde-Effekte oder Halo-Effekte o. a.?
- Ist eine unrealistische (zu gute oder zu schlechte) Einschätzung möglicherweise auf eine unprofessionelle Ausbildungsbeziehung oder auf einen Beziehungskonflikt zurückzuführen?
- Gibt es unausgesprochene bzw. unterschiedliche Erwartungen oder Anforderungen auf Seiten der Schule und der Praxis?
- u. a. m.

Es liegt auf der Hand, dass eine Praxislehrkraft diese Fragen zur Entstehung eines Praxis-Gutachtens nur beantworten kann, wenn sie einen guten Einblick in die Gestaltung der praktischen Ausbildung in einer Einrichtung und eine gute Ausbildungskooperation mit dieser hat. Diese Fragen können jedoch bei Diskrepanzen auch eine **gute Grundlage für ein klärendes Gespräch** mit einer Praxismentorin über deren Beurteilung der praktischen Leistungen einer Praktikantin sein.

Wenn die Beantwortung dieser Fragen **Hinweise** darauf liefert, dass die zur Praxislehrkraft (deutlich) unterschiedliche Einschätzung der Praktikantin durch eine Praxismentorin **auf strukturelle, didaktische oder pädagogisch-konzeptionelle Divergenzen in der praktischen Ausbildungsqualität** zurückzuführen ist, bedarf die Bearbeitung dieses Konflikts jedoch eines längeren Zeitraums und ggf. noch anderer Handlungsebenen. Denn die Ausbildungsqualität einer Einrichtung oder einer Praxismentorin ändert sich nicht alleine durch ein Gespräch über die unterschiedliche Leistungseinschätzung einer Praktikantin. U. U. ist **bei derartigen grundlegenden Divergenzen** auch nicht nur die Praxislehrkraft zur Konfliktlösung gefordert, sondern auch die Abteilungs- oder Schulleitung ebenso wie möglicherweise auch die Einrichtungsleitung oder der Träger, da hier rechtliche Vorgaben und bindende Absprachen berührt sein können (s. Kapitel 10.7).

9.5 „Noch ausreichend“ oder „leider mangelhaft“?

Ob eine Praxisleistung oder das Fach „Fachpraxis“ mit „noch ausreichend“ oder „mangelhaft“ beurteilt wird, hat eine enorme Relevanz für die Praktikantin, denn danach entscheidet sich u. a., ob sie versetzt oder zur Abschlussprüfung zugelassen wird (s. o.).

Was aber macht genau den **Unterschied** zwischen einer „mangelhaften“ zu einer „noch ausreichenden“ Benotung aus, mit der eine Versetzung oder Prüfungszulassung noch möglich wäre? Wo ist die **Grenze** zwischen der „noch ausreichenden“ zur „mangelhaften“ praktischen Leistung bei einem Praxisbesuch? An welchen **Kriterien** soll festgemacht werden, ob eine praktische Leistung trotz Mängeln „im Ganzen noch den Anforderungen entspricht“ – also „noch ausreichend“ – ist? Wer kann einschätzen, ob die vorhandenen Mängel „**in absehbarer Zeit**“ behoben werden können oder nicht – und damit die Leistung als „mangelhaft“ oder gar „ungenügend“ bewertet werden müsste?

10. Schwierige Situationen in der sozialpädagogischen Praxisberatung – Erst verstehen, dann intervenieren

Bestimmte Situationen in Praxisnachbesprechungen empfinden Praxislehrkräfte häufig als herausfordernd oder schwierig, und es fällt ihnen schwer, diese in der Gesprächsführung zu bewältigen. Derartige **kommunikativ schwierige Situationen** können von einer **Praktikantin** ausgehen, die sich z. B. weigert, intensiv mitzuarbeiten, oder in Weinen ausbricht oder Ausbildungsmängel erkennen lässt. Aber auch eine **Praxismentorin** wird in manchen Situationen von einer Praxislehrkraft als „schwierig“ wahrgenommen, z. B. wenn sie unangemessen viel Zeit und Aufmerksamkeit in der Praxisnachbesprechung einfordert. Weiterhin können auch die **Dynamiken in einem Team** und **Divergenzen und Diskrepanzen zwischen Praxisstelle und Schule** den Hintergrund für schwierige Beratungssituationen bilden. Vor allem wenn sich im Kontext einer Praxisnachbesprechung die **Frage der beruflichen Eignung** einer Praktikantin stellt, ist dies für Praxislehrkräfte eine herausfordernde Situation. Solche schwierigen Situationen können aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und mit Hilfe unterschiedlicher theoretischer Ansätze verstanden werden. Zusammenfassend kann man davon ausgehen, dass in diesen Situationen **Praktikantinnen, Praxismentorinnen oder Praxisstellen ihre Rollen in der Ausbildung und in der Praxisnachbesprechung nicht angemessen einnehmen**.

Um kommunikativ angemessen, d. h. entwicklungsförderlich und lernwirksam, **zu intervenieren**, müssen die „schwierigen“ Verhaltensweisen einer Praktikantin oder einer Praxismentorin bzw. muss die Dynamik einer „schwierigen“ Situation von einer Praxislehrkraft **zunächst verstanden werden**. Denn Veränderung und Entwicklung werden nur gelingen, wenn eine Praktikantin oder Praxismentorin sich auch in einer schwierigen Gesprächssituation angenommen und verstanden fühlt. Hinter „schwierigem Verhalten“ steckt häufig ein Bedürfnis. Dieses wahrzunehmen und zu stillen, ist die Voraussetzung dafür, dass eine Praktikantin es wagt, sich von ihren bisherigen, unprofessionellen Verhaltensmustern zu lösen und neue Handlungsweisen zu erwerben, oder dass die Ausbildungsbegleitung in einer Einrichtung sich angemessen(er) gestaltet. Bei allen Interventionen sollte eine Praxislehrkraft also immer darauf achten, auch in schwierigen Situationen ihre personenorientierte Haltung beizubehalten.

10.1 Die „unprofessionelle“ Praktikantin

Manchmal haben Praxislehrkräfte den Eindruck, dass eine Praktikantin in der Praxisnachbesprechung „sich nicht richtig einlässt“ oder dass „man nicht an sie rankommt“. Die Praktikantin zeigt keine große Reflexionsbereitschaft, ihre Reflexionen bleiben oberflächlich. Man kann diese mangelnde Reflexionstiefe als Widerstand in der Bearbeitung des Reflexions-Dreischritts betrachten (s. Kapitel 8.8). Man kann diese Situation aber auch unter Kommunikations- und Rollenaspekten betrachten: Eine Praktikantin, die „sich nicht richtig einlässt“ oder „an die man nicht rankommt“, übernimmt nicht die Rolle einer selbstbestimmten Lernerin, die ihren Professionalisierungsprozess aktiv gestaltet und sich ihren Entwicklungsaufgaben stellt. Hier stimmt im konstruktivistischen Verständnis die lernerische Haltung der Praktikantin zur Reflexion und zu ihrem Professionalisierungsprozess nicht. Wenn eine Praktikantin diese ausweichenden und vermeidenden Verhaltensweisen auch in einem sicheren Gesprächsklima und vor allem häufiger oder sogar regelmäßig in Praxisnachbesprechungen zeigt, legt das die Vermutung nahe, dass sie sich als Person nicht in die Beratungskommunikation einlassen kann oder will.

Das **Konzept der Beziehungstypen** aus der lösungsorientierten, systemischen Beratung kann helfen, ein solches unprofessionelles Verhalten von Praktikantinnen zu verstehen. Dort werden drei „Beziehungstypen“ in der Kommunikation beschrieben, die danach unterschieden werden, **welche Sicht sie auf ein Problem** haben und wie sie **ihre eigene Rolle im Kontext der Problemlösung** sehen: die „**Kundin**“, die „**Klagende**“ und die „**Besucherin**“. Diese Beziehungstypen sind nicht mit Klientintypen zu verwechseln! Es handelt sich hier nicht um eine personale Eigenschaft, sondern um ein **Kommunikations- oder Beziehungsmuster** im Kontext von Beratungsprozessen (vgl. De Jong/ Berg, S. 98 ff.):

Beziehungstypen in der Beratungskommunikation

Die „Kundin“

Beratungsbeziehungen vom Typ „Kundin“ finden sich am ehesten bei Klientinnen, die aus eigenem Antrieb heraus um Hilfe bitten und freiwillig in die Beratung kommen. Eine „Kundin“ kann ihr Problem klar benennen und beschreiben und meist schon am Anfang des Beratungsprozesses ein Ziel beschreiben, das sie erreichen möchte und auf das man in der Beratung hinarbeiten kann. Zusätzlich macht eine „Kundin“ als Klientin deutlich, dass sie sich selbst als Teil der Lösung sieht und bereit ist, aktiv etwas zur Lösungsfindung zu unternehmen.

Die „Klagende“

Die „Klagende“ ist eine Klientin, die ein Problem hat und dieses auch benennen und ausführlich beschreiben, eben: „beklagen“, kann. Allerdings macht sie andere für ihr Problem verantwortlich und meint ebenso, dass andere für sie eine Lösung suchen müssten. „Eine Klagende ist überzeugt, dass sie selbst alles getan hat, was nur menschenmöglich ist und dass eine andere Person oder unglückliche Umstände an der

Misere schuld sind. Wenn sich diese Personen oder Umstände nicht ändern, werden auch die Probleme bestehen bleiben“ (Schmitz, S. 107).

Eine „Klagende“, die sich selbst nicht als Teil der Lösung sieht, verlangt bspw. als Klientin von einer Beraterin, ihr beizubringen, wie sie die Person, die sie als Verursacherin des Problems ansieht, verändern kann. Dieses „Zeigen mit dem Finger auf andere“, also Schuldzuweisungen, und die Unfähigkeit, Probleme für sich als Person anzunehmen oder ein Problem in lösbaren Begriffen zu definieren, sind typisch für das kommunikative Beziehungsmuster einer „Klagenden“.

Die „Besucherin“

Der vielleicht schwierigste Beziehungstyp in der Beratung ist die „Besucherin“. Sie sucht eine Beratung nicht freiwillig auf, kommt, „weil man sie geschickt hat“, und hat demzufolge auch kein Problembewusstsein. Sie „hat kein Problem“, kann nicht definieren, was Gegenstand der Beratung sein sollte. Dementsprechend hat sie auch keinerlei Interesse an einer Problemlösung und entwickelt auch keine Energie dafür. Sie empfindet die Beratung daher auch als „Zwangsberatung“.

„Besucherinnen“ frustrieren eine Praxislehrkraft, „weil sie sich mit ihnen noch nicht einmal darüber verständigen kann, ‚was das Problem ist‘, geschweige denn, was man dagegen tun kann“ (De Jong/Berg, S. 105).

Alle drei Beziehungstypen lassen sich auch im Kommunikations- und Rollenverhalten von Praktikantinnen in der Praxisnachbesprechung wiederfinden. Allerdings besteht ein nicht zu vernachlässigender Unterschied zur lösungsorientierten Beratung und Kurzzeittherapie darin, dass die **Praxisnachbesprechung als multiples Gesprächsformat aus Beratung, Unterstützung, Anleitung und Beurteilung i. d. R. keine freiwillige Beratung** ist (s. Kapitel 1.1).

Wendet man die Terminologie der lösungsorientierten Beratung auf die sozialpädagogische Praxisberatung an, dann entspricht die reflektierende Praktikerin wohl am ehesten dem Beziehungstyp „Kundin“.

Eine **Kundin-Praktikantin** kann i. d. R. ihr(e) Beratungsanliegen bei der gemeinsamen Festlegung von Beratungspunkten (Phase 5) benennen, bearbeitet in der Reflexionsphase (Phase 6) aktiv den Reflexions-Dreischritt und kann bei der Ergebnissicherung, Vorsatzbildung und Erteilung von Entwicklungsaufträgen (Phase 7) für sich selbst Vorsätze formulieren und Entwicklungsaufträge annehmen. Sie nimmt die Beratungskommunikation vorwiegend als Unterstützung und Anregung auf ihrem Weg zur Professionalisierung als Erzieherin wahr.

10.1.1 Die Praktikantin lässt sich nicht („richtig“) auf die Praxisnachbesprechung ein – Die Praktikantin als „Besucherin“

Je mehr jedoch eine Praktikantin die Praxisnachbesprechung als eine unfreiwillige „Zwangsberatung“ wahrnimmt, desto mehr nähert sie sich in der Beratungskommunikation dem Beziehungstyp der „**Besucherin**“ an. Ihr Reflexionsverhalten wird dann von einer Praxislehrkraft als „*ausweichend*“ oder „*oberflächlich*“ empfunden und die Praxisnachbesprechungssi-

tuation als herausfordernd oder schwierig erlebt, weil sich die Praktikantin „*nicht (richtig) einbringt*“.

Vorausgesetzt, Wissensmängel oder eine emotionale Blockade können ausgeschlossen werden, kann eine Besucher-Praktikantin schon sehr früh im Verlauf der Praxisnachbesprechung an der Art ihrer Kommunikation erkannt werden. Schon bei der **Eigenreflexion** (Phase 3) **reflektiert** eine „Besucherin“ nur **unzureichend oder oberflächlich ihre Handlungsweisen** und **formuliert** auch keinen oder (aus Sicht der Praxislehrkraft) nur marginalen oder irrelevanten **Reflexionsbedarf** – und zwar unabhängig davon, ob es zu verbessernde Handlungsweisen gibt oder nicht. **Eine Besucher-Praktikantin kann durchaus im praktischen Handeln gute Leistungen zeigen, aber sie zeigt keine oder nur „antrainierte“ Reflexivität.** Sie lässt sich nicht („richtig“) auf die Praxisnachbesprechungssituation ein, findet unkritisch ihr Handeln „*eigentlich in Ordnung*“, nimmt **kein(e) oder nur oberflächliche Problem(e)** in der erlebten Handlungssituation wahr und ist daher **bei der gemeinsamen Festlegung von Beratungspunkten** (Phase 5) nicht oder kaum in der Lage, konkrete Beratungspunkte zu benennen.

In der **Reflexionsphase** (Phase 6) ist eine Besucherin-Praktikantin oft an ihren **Sprachmustern** (s. Kapitel 8.8.5) zu erkennen: Typisch für diesen Beziehungstyp sind Pauschalisierungen wie „*immer*“ oder „*nie*“ oder unpersönliche oder undifferenzierte Allgemeinaussagen wie „*man*“ oder „*alle*“ bei der Beschreibung von Verhaltensweisen oder Situationen im 1. Reflexionsschritt **B** und bei der Analyse im 2. Reflexionsschritt **A**. „*Die Kinder riefen immer alle durcheinander!*“ oder „*So ist das immer, wenn man versucht, Ruhe reinzubringen!*“ oder „*Kinder sind eben so!*“ Damit drückt sie aus, dass sie **für ihr Handeln** in der konkreten Situation **keine Verantwortung** übernimmt.

Da Besucherinnen-Praktikantinnen offenbar **kein Problem bei der Analyse einer Handlungssituation** erkennen, können sie auch **keine konkreten Handlungsoptionen** im 3. Reflexionsschritt **H** entwickeln und flüchten sich in ein pauschales „*man müsste*“ oder „*man sollte*“ oder in pauschalisierende Vorerfahrungen: „*Das habe ich schon in meiner Kinderpflegerinnenausbildung probiert! Und das hat nie was gebracht...*“ Handlungsoptionen können von ihnen auch nur wenig final und/oder kausal begründet werden.

Eine Besucherin-Praktikantin entwickelt dementsprechend auch **keine Ziele und Vorsätze** für ihr weiteres Vorgehen. Erhält sie einen **Entwicklungsauftrag** von einer Praxislehrkraft (Phase 7), könnte eine Reaktion einer Besucherin-Praktikantin z. B. darin bestehen, dass sie lediglich oberflächlich zustimmt: „*Ja, das könnte/sollte ich mal probieren ...*“. In Tonfall, Mimik und Gestik können Besucherinnen-Praktikantinnen dabei auch resigniert oder sogar gleichgültig wirken.

Gerade in dieser Phase gewinnen Praxislehrkräfte den Eindruck, „*gegen Watte zu reden*“, denn es ist nicht unbedingt sicher davon auszugehen, dass eine Praktikantin das Vorgeschlagene auch tatsächlich tut. Um das neue Handeln tatsächlich in Gang zu bringen, werden eine coachende Prozessbegleitung durch eine Praxismentorin oder nachhaltige Dokumentations- und Reflexionsaufgaben für die Praktikantin wie Portfolios o. ä. (s. Kapitel 13) umso notwendiger.

Für eine Praxislehrkraft ist die Kommunikation mit einer „Besucherin“ in der Praxisnachbesprechung vor allem deswegen so herausfordernd oder schwierig, weil diese so **passiv** ist. Die **unausgesprochene Haltung einer Besucherin-Praktikantin** lautet: „Wenn Sie das so sehen ..., ich sehe hierin kein Problem ...“ „Wenn Sie meinen ..., ich sehe keine Notwendigkeit, etwas zu ändern ...“ Und da sie weder ein Problem erkennt noch (einen) Perspektivwechsel bei der Analyse **A** vornehmen kann, resultiert daraus konsequenterweise die Haltung: „Die Praxislehrkraft soll mir sagen, was ich wie machen soll, dann setze ich es entsprechend um.“

Eine Besucherin-Praktikantin entwickelt im Grunde gar **keine Beratungsbeziehung**. Sie überlässt anderen Gesprächsteilnehmerinnen die „Deutungshoheit“ über die zu reflektierende Situation oder ihr zu reflektierendes Handeln und erwartet Instruktionen zur Verhaltensänderung. Praxislehrkräfte erleben daher Praxisnachbesprechungssituationen mit Besucherinnen-Praktikantinnen oftmals als frustrierend, und das kann bei ihnen zu Ärger und Ungeduld führen. Diese Haltung kann sich wiederum negativ auf ihre – vor allem non-verbale – personenorientierte Kommunikation auswirken, dadurch fühlt sich eine Praktikantin in ihrer Besucherinnen-Rolle bestätigt – ein Teufelskreis beginnt ...

Besucherinnen-Praktikantinnen fordern die professionelle Haltung einer Praxislehrkraft heraus! **Grundsätzlich sollten alle Interventionen in herausfordernden oder schwierigen Situationen dem personenorientierten Grundsatz** folgen: „**Erst verstehen, dann intervenieren**“. Um lernwirksam auch mit Besucherinnen-Praktikantinnen eine Praxisnachbesprechung durchführen zu können, sollte sich eine Praxislehrkraft daher nach dem **Gewinn** oder der **Nützlichkeit** fragen, den dieses ausweichende bzw. nicht-existente Reflexionsverhalten einer „Besucherin“ für diese hat. Sie kann versuchen zu verstehen, was sich hinter dem unprofessionellen Verhalten verbirgt.

Wer kein Problem hat, muss sich auch nicht verändern. Wer sich passiv verhält, gerät nicht aus dem aktuellen Gleichgewicht. Wenn man das problemnegierende oder passive Verhalten einer Besucherin-Praktikantin als **Indiz für Überforderung oder als Äußerung von Angst vor Veränderung** versteht, kann es – genau wie bei der Botschaft, die hinter dem Widerstand gegen die Bearbeitung des Reflexions-Dreischritts steht – besser gelingen, die **Schutzfunktion dieses Verhaltens** und das **Bedürfnis nach Sicherheit im Prozess der Weiterentwicklung** zu erkennen. Komplementär kann eine Praxislehrkraft darauf ihre Interventionen ähnlich wie beim Umgang mit Widerstand aufbauen (s. auch Kapitel 8.8).

Die mangelnde Reflexionsbereitschaft von Besucherinnen-Praktikantinnen und der Wunsch nach Instruktion können aber auch infolge **schlechter lernbiografischer Vorerfahrungen** mit früheren Praxisberatungssituationen entstanden sein. Die Ausbildung zur Erzieherin an einer Fachschule setzt in den Ausbildungsordnungen aller Bundesländer i. d. R. eine berufliche Erstausbildung und sozialpädagogische Praxiserfahrung voraus. Wenn eine Praktikantin in ihrer vorangegangenen Ausbildung das reflexionsorientierte Konzept der sozialpädagogischen Praxisberatung überhaupt nicht kennengelernt hat und von der schulischen Praxisbegleitung und auch einer früheren Praxismentorin vorwiegend beurteilende Rückmeldungen sowie Instruktionen gewöhnt ist, hat sie möglicherweise **keine Erfahrung mit der Lernwirksamkeit von Reflexion**, und ihr fällt infolge dieser mangelnden Erfahrung das Reflektieren grundsätzlich schwer.

Aber auch Praktikantinnen mit Erfahrungen in reflexionsorientierter Praxisberatung verweigern **aufgrund eventueller schlechter Vorerfahrungen** die Rollenübernahme einer „reflektierenden Praktikerin“ und fassen die Praxisnachbesprechung als **unfreiwillige Beratung** auf, vor allem wenn ihnen in der Vergangenheit keine konstruktivistisch-personenorientierte Haltung entgegengebracht wurde und sie das Gefühl hatten, für ihren individuellen Weg keine Wahl zu haben. Sie erlebten die Gespräche dann möglicherweise als „*unfair*“, oder dass jemand sie „*fertigmachen wollte*“ (vgl. De Jong/ Berg, S. 110), und übertragen oder verallgemeinern das auf aktuelle Praxisberatungssituationen.

Um selbst bei solchen negativen Vorerfahrungen einer Praktikantin eine professionelle Beratungs-Beziehung in der Kommunikation aufzubauen, **kommt der allerersten Praxisnachbesprechung beim allerersten Praxisbesuch eine entscheidende Bedeutung zu**. Denn die Art und Weise, wie eine Praktikantin in das System der Praxisnachbesprechung eintritt, hat schon während der Anfangsphase der Arbeit einen Einfluss auf ihre Einstellung zur reflexionsorientierten Praxisberatung, und zwar sowohl zur Situation der Beratung als auch gegenüber der zu beratenden Person. „Es ist von entscheidender Bedeutung, darauf zu achten, wie die [Praktikantin] zur Beratung gekommen ist, weil es eine wichtige Rolle dabei spielen kann, **was [sie] als das Problem betrachtet, und was oder wer sich ändern sollte**‘. [...] **Ihre Definition des Problems** hat einen Einfluss auf ihr Verhalten, auf ihre Auswahl von Themen, an denen sie arbeiten möchte, und folglich auf die Art der Beziehung, die sie [in der Beratungskommunikation] eingehen möchte“ (ebd., S. 111).

Eine Praxislehrkraft sollte daher gerade der **Gestaltung des Einstiegs in die allererste Praxisnachbesprechungssituation** besondere Sorgfalt widmen. Dazu gehört vor allem die **Transparenzphase** (Phase 2) zu Beginn, in der das Setting, die Rollenverteilung, die Struktur des Gesprächs etc. erläutert werden, aber auch das **Setting selbst** (s. Kapitel 5). **Wie eine Praktikantin die „äußeren Umstände“ wahrnimmt, entscheidet u. U. über die Beratungsbeziehung**: „*Werde ich respektvoll behandelt? Wie werde ich von der Praxiskraft gesehen? Was erwartet sie von mir? (Was) Sagt sie mir, was ich tun soll? Was erwartet sie, dass ich tue? Soll ich mich ändern/anpassen? Ist sie anspruchsvoll? Muss ich viel arbeiten in der Praxisnachbesprechung?*“ u. v. a. m. könnte einer Praktikantin zu Beginn durch den Kopf gehen.

Auch im **Verlauf der eigentlichen Praxisnachbesprechung** sollte eine Praxislehrkraft der **Exploration der subjektiven theorien** (t) der Praktikantin **bei der Reflexion jedes Beratungspunktes** ausreichend Raum geben. Generell sollte sie im Verlaufe des Ausbildungsprozesses bei den verschiedenen Praxisnachbesprechungen immer wieder sehr genau darauf achten, **welche Themen die Praktikantin anbietet, an denen erkennbar ist, woran sie arbeiten möchte**. Besucherinnen-Praktikantinnen formulieren meist kaum einen oder keinen Beratungspunkt bei der gemeinsamen Festlegung von Beratungspunkten (Phase 5). Aber wenn sie aufmerksam zuhört, kann eine fachkompetente Praxislehrkraft bei der **Eigenreflexion** (Phase 3) und auch in der **Reflexionsphase** (wiederkehrende) Themen heraushören, z. B. anhand der Sprachmuster oder der Bildlichkeit der Praktikantin. Bei der **Beschreibung** im 1. Reflexionsschritt **B** kann sie bei genauem Zuhören wahrnehmen, **was eine Praktikantin als das Problem betrachtet**, und bei der Analyse im 2. Reflexionsschritt **A** Erklärungsmuster und Themen erkennen. **Hier ist das immer wiederkehrende Thema der Praktikantin die „Störung“ bzw. „sich gestört fühlen“ durch die Kinder und komplementär dazu der Wunsch der Praktikantin nach „Regeln einhalten“ bzw. nach einem „geregeltm Ablauf“**. Ein solchermaßen „herausgehörtes“ Anliegen („*Wie kann ich mit den Störungen von Kindern umgehen?*“) kann

eine Praxislehrkraft dann – falls es bei der gemeinsamen Festlegung von Beratungspunkten (Phase 5) noch nicht genannt wurde – auf eine Karte schreiben **Umgang mit Störungen** und dem Themen-Cluster hinzufügen (s. Kapitel 8.3).

Da die Wahrnehmung einer Besucherin-Praktikantin eine so große Rolle spielt, sollte eine Praxislehrkraft während des gesamten Gesprächs sensibel darauf achten:

1. Was sind die Wahrnehmungen der Praktikantin von ihrer eigenen Person und von ihrer Situation?
2. Was sind die Wahrnehmungen der Praktikantin über das, was sie wollen könnte?

Aus dem konstruktivistischen Verständnis einer selbstbestimmten Lernerin heraus sollte eine Praxislehrkraft **eine Besucherin-Praktikantin für ihre Wahrnehmungen verantwortlich machen**. Das bedeutet zunächst einmal für die Praxislehrkraft selbst, eine **Position des „Nicht-Wissens“** (De Jong/Berg) einzunehmen und davon auszugehen, dass „die Klientin kompetent ist“ und ihre Wahrnehmungen „zum Zeitpunkt des Gesprächs und innerhalb ihres eigenen Bezugsrahmens durchaus Sinn machen“ (ebd., S. 110).

Keinesfalls sollte sich eine Praxislehrkraft – bei allem Ärger über die Unprofessionalität des Reflexionsverhaltens der Praktikantin – jedoch **provizieren lassen**. Vielmehr sollte sie auch bei einer „Besucherin“ ihre professionelle Beratungshaltung und eine **„respektvolle Art des Fragens“** (De Jong/Berg) beibehalten. Die Aufgabe einer Praxislehrkraft bei der Reflexion eines Beratungspunktes besteht daher darin, gerade eine Besucherin-Praktikantin „ernst und wörtlich zu nehmen“ und ihr **respektvoll Fragen nach denjenigen Wahrnehmungen zu stellen, die für sie (noch) keinen Sinn ergeben**. „Wir gehen davon aus, dass die KlientIn *kompetent* ist, auch wenn sie Informationen gibt oder Beobachtungen macht, die uns nicht plausibel erscheinen. [...] Obwohl diese Verantwortung den Druck auf die KlientIn erhöht, haben wir festgestellt, dass ‚der Widerstand der KlientIn‘ paradoxerweise schwindet“ (a. a. O.).

**Interventionen bei Besucherinnen-Praktikantinnen:
Eine Praktikantin „ernst und wörtlich“ nehmen**

Auf der Sachebene	
<p>Strukturen und Funktionen klären, besonders in der Transparenzphase (Phase 2), ggf. auch immer wieder während der Reflexionsphase (Phase 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Beschreibung von Ablauf und Zielsetzung der Praxisnachbesprechung – Erläuterung des didaktischen Konzepts der Reflexionsorientierung – Erläuterung der Bedeutung dieses Gesprächs im Ausbildungskonzept – Rollenklärung <u>aller</u> Gesprächsbeteiligten, insbesondere der Praktikantin – die Praktikantin verantwortlich machen/aktivieren/ihre Perspektive wahrnehmen: „<i>Wie verstehen Sie es, weshalb wir heute miteinander sprechen? Welche Funktion hat unser Gespräch für Sie? Was ist für Sie das Ziel unseres Gesprächs?</i>“

Auf der Beziehungsebene	
Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit der Praktikantin aktivieren und alles unterlassen, was zu einer „unendlichen Beratung“ führen könnte	<ul style="list-style-type: none"> – die Praktikantin mit ihren Wahrnehmungen respektieren (auch durch non-verbales Verhalten) – die Praktikantin für ihre Wahrnehmungen verantwortlich machen – Fragen nach denjenigen Wahrnehmungen stellen, die die Praxislehrkraft nicht nachvollziehen kann und die für sie zunächst keinen Sinn ergeben: „<i>Tun wir mal so, als ob ...</i>“, „<i>Angenommen, es wäre so ...</i>“, „<i>Stellen wir uns vor, ...</i>“ – Sprechen im Konjunktiv! – respektvoll klärend nachfragen: „<i>Inwiefern ...?</i>“ oder „<i>Wie/ was genau ...?</i>“ – In den Äußerungen der Praktikantin genau auf (Sprach-) Hinweise achten, <u>was sie wollen könnte</u>, und <u>was sie bereit zu tun sein könnte</u>.
In der Gesprächsführung	
Wahrnehmungen der Praktikantin durch Nachfragen klären	<p>„<i>Wie genau?</i>“ „<i>Was genau?</i>“ „<i>Worin genau besteht ...?</i>“</p>
Selbstwirksamkeit adressieren	<p>„<i>Was haben Sie bisher bezüglich der Situation getan?</i>“ „<i>An was haben Sie gedacht, was Sie versuchen könnten, ...?</i>“ <i>Was wäre da hilfreich?</i>“</p>
Zirkuläre Fragen	<p>„<i>Was denkt /könnte ... denken (andere Praxislehrkraft oder Praxismentorin), was Sie anders machen sollten/müssen?</i>“</p>
Hypothetische Fragen auch in Kombination mit zirkulären Fragen	<p>„<i>Nehmen wir einmal an, Sie würden ... anders machen, ...</i>“ „<i>Was, würden Sie sagen, müssten Sie mindestens anders machen?</i>“ „<i>Angenommen, Sie würden Ihre Stärken ... zeigen, was könnte Frau XY (Praxismentorin) dann bei Ihnen beobachten?</i>“</p>
Ressourcenorientierte Fragen	<p>„<i>Angenommen, ich frage Sie beim nächsten Praxisbesuch, was Sie in der Zwischenzeit Positives in Bezug auf ... erlebt haben, wovon werden Sie mir berichten?</i>“ „<i>Wenn Sie so zurückschauen im Hinblick auf unsere aktuelle Fragestellung: Was sind Erfahrungen, auf denen Sie aufbauen können?</i>“</p>
Fragen nach kleinsten Schritten, eventuell kombiniert mit Skalierungsfragen	<p>„<i>Angenommen, Sie würden sich entscheiden, das noch einmal zu machen, was wäre der erste kleine Schritt, den Sie anders machen würden?</i>“ „<i>Wenn ich davon ausgehe, dass Sie heute mit Ihrer Impulssetzung bei 4 waren, was wäre dann anders bei 5?</i>“</p>
Fragen nach Unterschieden	<p>„<i>Angenommen, Sie würden sich entscheiden, das ... zu tun, was wäre zwischen Ihnen und ... (Personen in der reflektierten Situation) anders? Was wäre zwischen Ihnen und xy (wichtige Andere) anders? Ist das etwas, was Sie tun könnten?</i>“</p>
Wunder-Frage	<p>„<i>Stellen Sie sich vor, alles wäre so gelaufen, wie Sie es sich gewünscht hätten, was wäre dann anders ...?</i>“</p>