

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 84 (1997)
Heft: 3: Kollegiale Praxisberatung

Artikel: Wie wirksam ist Kollegiale Praxisberatung?
Autor: Wahl, Diethelm
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-527515>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 11.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Wie wirksam ist Kollegiale Praxisberatung?

Dass die Kollegiale Praxisberatung ausserordentlich wirksam sein kann, belegen Forschungsergebnisse aus Deutschland. Diethelm Wahl erklärt, unter welchen Bedingungen die Ergebnisse «begeisternd» ausfallen und schält die entscheidenden Wirkfaktoren heraus.

Hat Kollegiale Praxisberatung nachweisbare Auswirkungen?

Kollegiale Praxisberatung lenkt derzeit eine hohe Aufmerksamkeit auf sich. Es gilt nicht nur als fortschrittlich, solchen Gruppen anzugehören, sondern es bringt auch ein wohltuendes Gefühl mit sich, berufliche Probleme gemeinsam besprechen zu können. Geteiltes Leid ist halbes Leid, sagt der Volksmund! Doch ist das wirklich alles? Kann Kollegiale Praxisberatung tatsächlich nicht mehr bieten als eine positive emotionale Befindlichkeit? – Aus meiner Sicht ist der hohe zeitliche und kräftemässige Aufwand, den die Arbeit in einer Beratungsgruppe mit sich bringt, nur dann zu rechtfertigen, wenn über die nicht zu unterschätzenden stabilisierenden Emotionen hinaus weitere positive Effekte auftreten. So sollte nach meiner Überzeugung Kollegiale Praxisberatung erstens nachweisbar mithelfen, schwerwiegende schulische Probleme besser zu bewältigen. Sie sollte zweitens nachweisbar mithelfen, intensiver an sich selbst zu arbeiten und sich dadurch stärker in positiver Weise zu verändern. Drittens sollte sie die Motivation zum Ausprobieren neuer Lehr- und Lernformen nachweisbar unterstützen und damit eine wesentliche Quelle für den Transfer neuer Ideen in den Schulalltag darstellen. Der nachfolgende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welche der eben skizzierten, erhofften Auswirkungen bisher wissenschaftlich nachgewiesen werden konnten und welche nicht. Damit können Personen, die an Kollegialer Praxisberatung interessiert sind, besser einschätzen, ob es sich wirklich lohnt, wertvolle Zeit in die Arbeit einer kollegialen Beratungsgruppe zu investieren.

Kollegiale Praxisberatung sollte mithelfen, schulische Probleme zu bewältigen.

Zwölfjährige Erprobung Kollegialer Praxisberatung

Seit 1984 werden an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (Deutschland) Lehrerinnen und Lehrer, Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner im Rahmen eines *mehrphasigen* Schulungskonzeptes mit neuen Formen des Lehrens und Lernens vertraut gemacht. *Mehrphasig* bedeutet, dass die Teilnehmenden nicht nur zehn Wochenendseminare besuchen, sondern dass sie sich dazwischen in eigener Regie zur Kollegialen Praxisberatung treffen (vgl. D. Wahl 1991). Diese findet in zwei unterschiedlichen Formen statt. Die erste Form ist die *Kleingruppe*. Sie umfasst im Durchschnitt sechs Personen, die sich im Abstand von drei bis vier Wochen treffen. In den dreistündigen Kleingruppentreffen werden Erfahrungen ausgetauscht, Probleme kooperativ analysiert und gefundene Lösungen schrittweise in die Praxis

transferiert. Die zweite Form ist das *Praxistandem*. Damit ist die Zusammenarbeit von jeweils zwei Personen gemeint, die sich bei der Praxisbewältigung gegenseitig unterstützen. Der Begriff «Tandem» legt bewusst die Assoziation nahe, dass – wie bei einem Fahrrad tandem – nur durch wirkliche Kooperation die angestrebten Ziele erreicht werden können. Die Praxistandems treffen sich im Abstand von etwa zwei Wochen für durchschnittlich zwei Stunden. Sie planen gemeinsam Unterricht, stellen hierfür erforderliche Materialien her, beraten sich in Konfliktsituationen und besuchen sich, wann immer dies möglich erscheint, gegenseitig im Unterricht. Kleingruppen und Tandems sind Komponenten eines Weiterbildungsprogrammes, das sich über eineinhalb Jahre erstreckt. Hilft nun Kollegiale Praxisberatung nachweisbar, neu kennengelernte Lehr- und Lernformen in der Praxis anzuwenden, hilft sie wirklich mit, intensiv an der Optimierung des eigenen Interaktionshandelns zu arbeiten und unterstützt sie es tatsächlich, alltägliche unterrichtliche Belastungen besser zu bewältigen?

Enttäuschende Ergebnisse

*Die beobachtbaren
Effekte waren
äusserst bescheiden.*

Die zweite von mittlerweile zehn dreisemestrigen Schulungen wurde wissenschaftlich begleitet (vgl. S. Eckert 1990; E. Schmidt in Vorb.). Die Teilnehmenden, allesamt erfahrene Lehrpersonen, wurden zu Beginn und dann wieder eineinhalb Jahre später am Ende der Schulungsmassnahme in deren eigenem Unterricht hospitiert. Zusätzlich wurden Tiefeninterviews durchgeführt. Festgehalten wurde die didaktisch-methodische Planung, die eingesetzten Lehr- und Lernformen sowie die Gestaltung des Lernklimas. Auf diese Weise konnte festgestellt werden, welche beobachtbaren Veränderungen sich durch die Teilnahme am Langzeitkurs ergeben hatten. Die Ergebnisse waren in hohem Mass enttäuschend! Zwar hatten die Teilnehmenden *während* der Fortbildung regelmässig ihre hohe Zufriedenheit mit der Schulungsmassnahme artikuliert, so dass das Leitungsteam keinen Grund zur Änderung des Schulungskonzeptes sah, sondern sich in seinem Vorgehen deutlich bestätigt fühlte. Dennoch waren die beobachtbaren Effekte, die *nach* der Fortbildung gemessen wurden, äusserst bescheiden. Bei einigen Teilnehmenden ergaben sich überhaupt keine sichtbaren Veränderungen. Wenn also irgend etwas gelernt wurde, dann war es nicht sichtbar oder noch nicht sichtbar geworden. Bei den meisten Teilnehmenden ergaben sich geringe Veränderungen. Diese waren beispielsweise daran festzumachen, dass die Sitzordnung bewusst umgestaltet worden war, dass die eine oder andere Lehr- oder Lernform ins Verhaltensrepertoire übernommen wurde oder dass an die Stelle alltäglicher Wiederholungsübungen spielerische Wiederholungsübungen getreten waren. Interessanterweise gab diese Personengruppe in den zugehörigen Interviews mehrheitlich an, sie habe durch die Schulung mehr Sicherheit im Unterrichten gewonnen. Nur bei wenigen Teilnehmenden waren mittlere Verhaltensänderungen sichtbar. Der angestrebte Umfang der Verhaltensänderungen im didaktisch-methodischen Planen, im Einsatz neuer Lehr- und Lernformen und in der Gestaltung des Lernklimas wurde lediglich von einer einzigen Person annähernd erreicht.

Zufriedenheit ist kein Massstab für Wirksamkeit

Wie ist ein derart schlechtes Transferergebnis zu erklären? Die Teilnehmenden waren doch über eineinhalb Jahre hinweg anhaltend zufrieden gewesen! Offenbar hat dies nicht ausgereicht. Verhaltensänderungen bedürfen der systematischen Anbahnung, Begleitung und Konsolidierung. Genau diese Prozesse hätte die Kollegiale Praxisberatung unterstützen sollen. Sie hatte es offensichtlich nicht geleistet, wenigstens nicht im erwarteten Umfang. Was waren die Ursachen? Besitzt die Kollegiale Praxisberatung vielleicht gar keine verhaltensändernden Effekte? Macht sie die Teilnehmenden lediglich zufrieden, verändert sie aber nicht? – Um dieser Frage nachzugehen, wurde genauer untersucht, wie die Arbeit in Kleingruppen und Praxistandems beschaffen war. Dabei stellte sich ernüchternd heraus, dass die Teilnehmenden insgesamt sehr wenig Kollegiale Praxisberatung betrieben hatten. Zwar hatte das Leitungsteam die Notwendigkeit von Kleingruppen- und Tandemarbeit immer wieder betont und mit Engagements dafür geworben. Letztendlich war es aber jeder Person freigestellt, in welchem Umfang sie dieses Angebot nutzen wollte. So arbeitete nur eine von mehreren Kleingruppen intensiver. Diese Personengruppe, es handelte sich um Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer, zeigte auch die stärksten Verhaltensänderungen. Die anderen Teilnehmenden engagierten sich nur wenig in Kollegialer Praxisberatung und hatten dementsprechend auch wenig beobachtbaren Lernzuwachs.

Die Teilnehmenden hatten insgesamt sehr wenig Kollegiale Praxisberatung betrieben.

Zum Glück zwingen?

Auf Grund der eben beschriebenen Ergebnisse, die in der zweiten von bislang zehn eineinhalbjährigen Schulungen gewonnen wurden, machten wir uns daran, Wege zur Intensivierung Kollegialer Praxisberatung zu suchen. Dabei stiessen wir auf die interessante Erfahrung, dass die Teilnehmenden um so häufiger Kleingruppen- und Tandemtreffen durchführten, je mehr Verbindlichkeit und je mehr Kontrolle das Leitungsteam ausübte. Mittlerweile wird sogar die Mindestanzahl von je zehn Kleingruppen- und Tandemtreffen zwingend vorgeschrieben. Ist ein derartiges Vorgehen zu rechtfertigen? – Eine erste wichtige Begründung hierfür liegt in den Reaktionen der Teilnehmenden. Sie erleben es nach unseren Beobachtungen zwar im ersten Moment als unangenehm, ein Mindestmass an Kollegialer Praxisberatung ausüben zu müssen, denn bei den grossen räumlichen Entfernungen zwischen den Wohnorten ist dies mit einem erheblichen Aufwand verbunden. Aber einmal dabei, können es viele nicht mehr lassen. So ist es derzeit die Regel, dass sich die Kleingruppen nach Ende der Schulung nicht auflösen, was eigentlich zu erwarten wäre. Vielmehr arbeiten sie in eigener Regie weiter. Eine dieser Gruppen besteht beispielsweise schon seit mehr als fünf Jahren. Ein zweiter wichtiger Grund liegt in den unvergleichlich höheren Transfereffekten. So wurde in der sechsten der zehn eineinhalbjährigen Schulungen nach dem gleichen Vorgehen wie oben geprüft, welche Auswirkungen die nunmehr intensivierte Kollegiale Praxisberatung hat (vgl. E. Schmidt in Vorb.). Die Ergebnisse sind begeistert! In den Tiefeninterviews wurde vor allem verbalisiert, dass die Teilnehmenden mehr Sicherheit, mehr Selbstvertrauen, mehr Mut und eine gesteigerte Lehrkompetenz gewonnen haben. Der Vergleich der beobacht-

baren Verhaltensänderungen, erzielt durch Hospitationen zu Beginn und am Ende des sechsten Langzeitkurses, ergab gewaltige positive Effekte im didaktisch-methodischen Planen, im Einsatz zahlreicher neuer Lehr- und Lernformen sowie in der Gestaltung des Lernklimas. Da die anderen Elemente der Schulung im wesentlichen gleich geblieben waren, kann ein Grossteil dieser Effekte eindeutig auf die gestiegene Intensität Kollegialer Praxisberatung in Kleingruppen und in Praxistandems zurückgeführt werden.

Kollegiale Praxisberatung kann ausserordentlich wirkungsvoll sein

Die eben geschilderte, zweite Wirksamkeitsuntersuchung hat in hervorragender Weise nachgewiesen, dass Kollegiale Praxisberatung dann erhebliche Effekte auslösen kann, wenn sie über einen *längeren* Zeitraum hinweg *intensiv* betrieben wird. In solchen Fällen zeigen sich beachtliche Verhaltensänderungen, begleitet von dem Gefühl, zunehmend Lehrsituationen besser gewachsen zu sein und insgesamt erfolgreicher zu unterrichten. Detailanalysen, wie sie von *E. Schmidt* derzeit durchgeführt werden, weisen auf folgende Wirkfaktoren hin. Erstens scheinen die genannten Veränderungen durch verschiedene Formen *sozialer Unterstützung* («social support») zustande zu kommen. Diese bestehen einmal in dem Gefühl, in Gruppe oder Tandem psychologisch aufgehoben zu sein («emotional support»). Daneben stärken Gruppe bzw. Tandem durch Ermutigung, Bekräftigung und Verbindlichkeit die Motivation, neue Formen des Lehrens und Lernens auszuprobieren («appraisal support»). Schliesslich helfen Gruppe bzw. Tandem ganz konkret beim Finden von Lösungen mit und leisten praktische Hilfe beim Umsetzen der Lösungen in den realen Unterricht («tangible support»). Zweitens scheint ein Teil der genannten Effekte auf *Verhaltensmodelle* zurückzugehen. Gemeint sind damit gleichrangige Personen in Gruppe oder Tandem, die schon den Mut gefunden haben, das eine oder andere im eigenen Unterricht zu erproben. Das muss nicht überwältigend perfekt sein. Im Gegenteil. Zu sehen, wie Personen ihre Praxis bewältigen, die *nicht* kompetenter als man selbst ist, regt offenbar viel mehr zur Nachahmung an wie Modelle, die scheinbar mühelos und gleichsam optimal ihren Unterricht steuern. Modelle mit geringer Kompetenzdistanz sind damit, so ist begründet zu vermuten, ein ganz wichtiger Wirkfaktor innerhalb der Kollegialen Praxisberatung. – Umgekehrt ist aber durch die erste Wirksamkeitsuntersuchung nachgewiesen worden, dass Kollegiale Praxisberatung nicht in jedem Fall wirkungsvoll sein muss. Es kommt sehr darauf an, wie gut die Teilnehmenden in das entsprechende Beratungskonzept eingeführt wurden, wie vernünftig sie damit umgehen, wie häufig und wie lange sie sich treffen und wie wichtig es ihnen ist, nicht nur zufrieden aus der jeweiligen Sitzung herauszugehen, sondern darüber hinaus ihre Kräfte einzusetzen, um die gefundenen Lösungen in der eigenen Praxis zu realisieren.

Kollegiale Praxisberatung muss nicht in jedem Fall wirkungsvoll sein.

Und bei Lehranfängern?

Auch bei Personen, die nach einem abgeschlossenen Lehramtsstudium die ersten unterrichtlichen Gehversuche machen, kann Kollegiale Praxisberatung durchaus ermutigende Auswirkungen haben. In einer eben abge-

schlossenen Dissertation hat *Burga Ott-Nold* drei Praxisberatungsgruppen mit Lehranfängerinnen und Lehranfängern gebildet. In einem gründlich geplanten Wochenendseminar wurden diese in eine Kollegiale Beratungsstrategie eingeführt, die sich an einer *Problemlösestrategie* orientiert. Die einzelnen Schritte innerhalb der Sitzungen sollten die Problemdarstellung aus der Perspektive der ratsuchenden Person sein, die Konfrontation mit den Sichtweisen der anderen Gruppenmitgliedern bzw. mit eventuell gemachten Unterrichtsbeobachtungen, das Analysieren des Problems, die Zielbestimmung, die Suche nach geeigneten Massnahmen und schliesslich die Vorbereitung der Umsetzung in die Praxis. Verglichen mit einer Kontrollgruppe, also Lehranfängerinnen und -anfängern, die *nicht* an irgendeiner systematischen Form Kollegialer Praxisberatung teilgenommen hatten, zeigte sich eine ganze Reihe positiver Effekte, obwohl sich die untersuchten Gruppen lediglich sechs Mal für mehrere Stunden getroffen hatten. So wurden unterrichtliche Probleme hinterher als weniger belastend und damit besser bewältigbar eingeschätzt. Die Teilnehmenden erlebten sich zunehmend als kompetenter. Ursache hierfür ist vor allem der Erwerb einer wirksamen Problemlösestrategie. In der Kontrollgruppe ging hingegen das Vertrauen in die eigenen Bewältigungskompetenzen im Laufe des Schuljahres immer mehr zurück. Schliesslich lernte die Versuchsgruppe das kooperative Bewältigen schulischer Probleme zunehmend schätzen und lehnte umgekehrt individualistisches wie konkurrierendes Arbeiten am Ende des Versuches stärker ab als zu Beginn.

Unterrichtliche Probleme wurden hinterher besser bewältigbar eingeschätzt.

Bedauerlicherweise liegen vergleichbar differenzierte Untersuchungen aus der Lehrergrundausbildung, also dem Lehrerstudium, nicht vor. Hier wurden zwar verschiedene Erprobungen gemacht (vgl. *Wahl* 1991, Kap. 4), die Effekte jedoch nicht in gleicher Systematik erfasst. Dennoch deuten die gemachten Erfahrungen in eine entscheidende Richtung. Sobald die Teilnehmenden an Kollegialer Praxisberatung nicht durchgängig eigenverantwortlichen Unterricht zu halten haben, sondern lediglich in verschiedenen Unterrichtspraktika Erfahrungen sammeln bzw. bloss punktuell verantwortlich sind, ist es ausserordentlich schwierig, die für Kollegiale Praxisberatung erforderlichen Kompetenzen zu schaffen. Offensichtlich gibt es Kompetenzen, die nicht oder nur sehr unzulänglich «auf Vorrat» gelernt werden können. Hierzu zählen offensichtlich jene Problemlöse- und Interaktionsfähigkeiten, die innerhalb einer Kollegialen Praxisberatung grundlegend sind. Praxisberatung ohne eine selbstverantwortete Praxis gerät damit zu einem Widerspruch in sich selbst. Das ist für all jene eine herbe Ernüchterung, die so wie ich schon innerhalb der Lehrergrundausbildung solche Kompetenzen aufbauen möchten. Hier muss man sich in weiser Beschränkung, falls es keine gegenteiligen Befunde gibt, mit dem Schaffen grundlegender Kommunikationskompetenzen begnügen, die dann – sobald das eigenverantwortliche Lehren beginnt – eine gute Grundlage für den Aufbau spezieller kollegialer Beratungskompetenzen sein werden.

Sigrid Eckert, Auch Lehrende haben Lernbarrieren. Zur Wirksamkeit und Veränderung Subjektiver Theorien in Bildungsprozessen Erwachsener, Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien 1990.

Burga Ott-Nold, Kollegiale Praxisberatung in der Lehrerbildung, Dissertation, Tübingen, Weingarten 1997.

Eva Schmidt, Kooperativ Lehren lernen. Die Wirkung kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING) auf den Lernprozess von Erwachsenenbildnern, Dissertation, Tübingen, Weingarten (in Vorbereitung).

Diethelm Wahl, Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1991.