

Gründung eines Zentrums für Lehrerbildung: Personen und Prozesse

Homines, dum docent, discunt.

SENECA, 7. Brief

Mihi crede, verum gaudium res severa est... Nam illi, qui ex aliis propositis in alia transiliunt aut ne transiliunt quidem, sed casu quodam transmittuntur, quomodo habere quicquam certum mansurumue possunt suspensi et vagi?

SENECA, 23. Brief

Quemadmodum omnium rerum sic litterarum quoque intemperantia laboramus: non vitae, sed scholae discimus.

SENECA 106. Brief

"Während wir lehren, lernen wir."

"Glaub' mir, wahre Freude ist eine ernste Angelegenheit ... Denn jene, die von einem Vorhaben zum andern hüpfen, ja nicht einmal hüpfen, sondern sich durch eine Art Zufall dahin bringen lassen, wie könnten sie etwas Verlässliches oder Bleibendes besitzen, unsted und ziellos?"

"Wie in allen Bereichen bringen wir uns auch in der Wissenschaft durch Maßlosigkeit in Schwierigkeiten: nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir."

Vorbemerkung

Drei Weisheiten aus den Briefen SENECAs des Jüngeren als Motto über einen Aufsatz zur Gründung eines Zentrums für Lehrerbildung? Warum nicht? Haben wir doch beide vor vielen Jahren ein Humanistisches Gymnasium besucht und wurden mit Latein getriezt. Heute arbeiten wir an der Kasseler Universität, der eine als Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft, der andere als Hochschulplaner. Angesichts teils gleicher, teils verschiedener Ausbildungen (Pädagogik und Jura) ergaben sich verschiedene und gemeinsame Perspektiven. Der "gemeinsame Grund" hat dabei sicher auch eine Rolle gespielt.

Mehr noch: Ohne die Herausforderung dieses Aufsatzes, anderen vorzustellen und zu erklären, was wir versuchen, gemeinsam zu tun, hätten wir kaum einen Grund gehabt, uns darüber in dieser Weise Rechenschaft abzulegen. Dabei haben wir vieles über uns selbst, unsere Aufgabe und die Art, wie wir sie verstehen, gelernt.

Diese Aufgabe ist eine ernste Herausforderung für uns beide: die Lehrerbildung an der Universität, an der wir arbeiten, kritisch zu bedenken und uns über

die notwendigen Impulse zu ihrer Reform zu verständigen - der eine als Planer und Geschäftsführer des neu gegründeten Zentrums für Lehrerbildung, der andere als (derzeitiger) Vorsitzender dieses Zentrums. Eine ernste Sache, aber auch ein Gaudium, was mehr ist als "Spaß".

Je länger wir in diesem Geschäft tätig sind, desto klarer wird uns, wo die pädagogische und planerische Allmächtsphantasie lauert, nämlich zu glauben, wir könnten durch das, was wir gelernt haben und "planend" und "lehrend" weitergeben, also durch unsere Ideen und Vorschläge das "wirkliche" Leben verändern. Unsere Einsichten vor Ort - vielleicht in diesem und jenem Punkt übertragbar - ändern nichts an den realen politischen Machtverhältnissen im "wirklichen Leben". In gewisser Weise tragen gerade Reformbestrebungen zur Erhaltung des "status quo" bei, nicht zuletzt dort, wo sie institutionelle Veränderungen anstreben und eben durch diese geplanten Veränderungen die herrschenden Verhältnisse auf neuer Ebene stabilisieren. Diese Einsicht kann in Resignation münden, kann aber auch dazu beitragen, den eigenen Verantwortungsbereich, sprich: Einfluss- und Handlungsbereich, klarer zu bestimmen, um sich zunächst auf das zu beziehen, *was ist*, und nicht auf das, was sein sollte, und dabei das Hauptaugenmerk auf *Personen und Prozesse* zu richten, statt nur nach effizienten organisatorischen Strukturen und effektiven sachlichen Lösungen zu suchen.

Wenn wir bei den Personen und Prozessen ansetzen, die wir im Feld vorfinden, statt erst neue institutionelle Strukturen zu fordern, dann steht im Mittelpunkt unserer Aufmerksamkeit zunächst die Frage nach *gemeinsam angestrebten Zielen*, erst danach die nach *getrennten institutionellen Verantwortlichkeiten*. Soweit wir uns auf die Strukturen von Hochschule, Bildungsverwaltung und Schule beziehen, haben wir gute Erfahrungen gemacht mit dem Arrangement einer *offenen, persönlich bedeutsamen und dialogischen Gesprächskultur*, in denen alle Beteiligten ihre Erfahrungen, Interessen und Visionen einbringen können.¹

Im Grunde geht es in allen Phasen der Lehrerbildung um die Bedingungen, unter denen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene als Schüler und Studenten leben und lernen, sich mit ihrer widersprüchlichen Wirklichkeit, zu der nicht zuletzt ihre Lehrer und Hochschullehrer gehören, auseinanderzusetzen. So betrachtet ist es gar nicht wenig, für die (Hoch-)Schule zu lernen und nicht deren Gegenwart einer späteren Zukunft des Lebens oder des Berufs zu opfern. Was Not tut, ist die reflexive und selbstreflexive Begleitung der biografischen und sachlichen Herausforderungen, die im jeweiligen Hier und Jetzt zu bewältigen sind: an der Uni in der Studieneinführung, den ersten schulpraktischen Phasen, der Vertiefung in den Fächern. Theoretische Reflexion kann Praxis nicht vorge-schaltet oder übergestülpt werden, sondern muss nach unserer Auffassung Teil

¹ Vgl. David BOHM, *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen*, Stuttgart 1998

der forschenden Lern- und Handlungskultur in allen Bereichen und Phasen der Lehrerbildung sein.

Eigene Konzepte

Unser alltägliches, persönliches wie professionelles Handeln ist von einer Vielzahl verschiedener Determinanten bestimmt und ebensowenig nur aus rationalen Entscheidungen abgeleitet wie von irrationalen Trieben gesteuert. Vielmehr wird unser Handeln weitgehend von impliziten, d.h. selten ausdrücklich benannten und bewussten Hintergrundkonzepten beeinflusst.

Mindestens drei Gruppen solcher Hintergrundkonzepte lassen sich unterscheiden:

- unsere Erfahrungen als die Summe unseres pragmatischen Handlungswissens, dieses oder jenes zu tun, rasch Entscheidungen zu fällen oder sie mehrfach zu überdenken;
- unser i.e.S. wissenschaftliches Wissen, das sich auf gesicherte Daten und Informationen stützt und allgemeine Gültigkeit beanspruchen kann;
- unsere persönlichen (und in der Regel mit anderen geteilten) Wertentscheidungen, unsere ethischen Maßstäbe und damit verbunden unser Menschenbild.

Diese Hintergrundkonzepte machen wir uns in der Regel nicht bewusst und hinterfragen sie auch selten. Sie verbinden sich jedoch zu einem sehr individuellen Konglomerat, das als *persönliches Handlungskonstrukt* im Sinne eines Selbstkonzepts beschrieben werden kann.

Darüber nachdenkend fallen mir - *Heinrich Dauber* - zum Thema folgende Stichworte ein: Je älter ich werde, desto schwerer fällt es mir, meine Zeit und Energie in institutionellen Sitzungsritualen ohne greifbare Ergebnisse zu verausgaben, vor allem wenn sie überwiegend der Selbstdarstellung der Akteure und gegenseitigen Abgrenzung der Positionen dienen. Dies geht mir auch dann so, wenn Ideen vertreten werden, die ich einleuchtend und unterstützenswert finde. In diesen akademischen Spielen wurde ich selbst jahrelang erfolgreich sozialisiert, sonst wäre ich wahrscheinlich nicht dort gelandet, wo ich heute bin, als Professor an der Universität. Dennoch empfinde ich immer stärker einen inneren Zwiespalt zwischen dem, was gesagt wird und wie gehandelt wird. Indem ich darüber nachdenke, fällt mir auf, dass ich schon immer schlecht ertragen konnte, etwas, das ich glaube als "richtig" erkannt zu haben, nicht auch in die Tat umsetzen zu können.

Einer meiner allerersten Aufsätze trug den bezeichnenden Titel: "Aber ihre Praxis bleibt Theorie", Zur hochschuldidaktischen Situation an der Pädagogischen Hochschule. Schon damals (1969) hatte mich geärgert, dass uns in der

Lehre teilnehmer- und gruppenorientierte Konzepte nahegebracht wurden, die Form ihrer Vermittlung diesen theoretischen Ansprüchen jedoch in keiner Weise gerecht wurde. Damals dachte ich, dies sei ein typisches Theorie-Praxis-Problem. Heute glaube ich begriffen zu haben, dass es sich dabei eher um eine mangelnde Integration von Person und Rolle handelt. Ich vermute, dass ich aus diesem Grund auch vielen Experten in der Organisationsentwicklung und im Managementtraining intuitiv misstrauere. In ihrer professionellen Rolle glauben sie etwas trainieren zu können, was sie als Personen nicht leben und darum auch nicht glaubwürdig repräsentieren können.

Mein eigenes Vorpreschen bei der Veränderung institutioneller Reformansätze hat mich oft in Schwierigkeiten gebracht - das kann mir auch heute noch passieren -, weil ich entschieden bis rigide bestrebt war, meine (für richtig gehaltenen) Vorstellungen durchzusetzen. Dies wurde dann von anderen als dominant oder auch "aggressiv" empfunden. War ich dabei nicht erfolgreich, habe ich mich in der Regel frustriert zurückgezogen und den "Bettel hingeschmissen", was den Eindruck von Überempfindlichkeit erweckt hat.

Ich finde es immer noch schwierig, zwischen aufgabenbezogener Zielstrebigkeit (*assertiveness*) und personenbezogener Durchsetzung (*aggressivity*) zu unterscheiden, zumal beides von starken Gefühlen begleitet sein kann. Dabei lerne ich, je älter ich werde, immer mehr, andere Sichtweisen nicht nur hinzunehmen oder zu akzeptieren, sondern als Bereicherung der eigenen begrenzten Perspektive wertzuschätzen und dies auch zum Ausdruck zu bringen. Gespräche, die von einem dialogischen Grundzug geprägt sind, motivieren mich ungleich mehr, mich zu engagieren, als Diskussionen, in denen es um die "Behauptung" von Standpunkten geht. Dies bedeutet keinesfalls, alles in einer Haltung neutraler Gelassenheit oder unkritischer Indifferenz hinzunehmen.

In dialogischen Gesprächsatmosphären fällt es mir viel leichter, die im Hintergrund mitschwingenden eigenen (und fremden Gefühle) wahrzunehmen und in ihrer Bedeutung für mein eigenes Handeln zu erkennen. (Das gilt selbst für aufkommende Ungeduld oder verdeckten Ärger, die ja nicht dadurch zum Schweigen gebracht werden können, dass man sie als unsachlich ausblendet.)

Die Wertschätzung anderer Menschen und ihrer von meinen abweichenden Sichtweisen machen es mir auch leichter, Aufgaben abzugeben oder zu delegieren, ohne "darauf bestehen zu müssen", dass die dann von anderen erzielten Ergebnisse auch meinen Vorstellungen entsprechen müssen.

Was mich ausgesprochen fasziniert, ist, die weiteren Kontexte (im Sinne von "Hintergründen") meines eigenen Denkens, Empfindens und Handelns zu erforschen und zu entdecken. Wenn es mir gelingt, herauszufinden, woher eine bestimmte Assoziation, ein sich plötzlich einstellendes Gefühl kommt, vielleicht auch zu verstehen, warum sie sich in gerade diesem Moment aufdrängen, bin ich manchmal schockiert, aber letztendlich fast immer fasziniert. In der Regel sind es

irgendwelche früheren Erfahrungen, die sich in ("entsprechenden") Situationen als alte Muster zu Wort melden. Für mein eigenes Handeln hilfreicher ist mir allerdings, mir bewusst zu machen, was ich tun und erreichen will und ob dieses Gefühl oder dieser Gedanke etwas dazu beitragen können oder mich nur in alten gedanklichen oder emotionalen Gleisen fixieren.

Mein Interesse an Kontexten bezieht sich nicht nur auf innere, sondern auch auf äußere Kontexte, angefangen von so banalen Kontextstrukturen wie die räumliche Sitzordnung in einer Gruppe. Gibt es unbesetzte Plätze, gleichsam räumliche Löcher zwischen den Teilnehmern? Können sich alle sehen? Wer besetzt welche Positionen? Ist die Struktur dieser Kontexte flexibel? Sind sie veränderbar? (Auf diese Kontexte zu achten und sie in ihren verborgenen Botschaften ernst zu nehmen, habe ich in meiner Ausbildung in Integrativer Leib- und Bewegungstherapie gelernt. Heute gehört diese Aufmerksamkeit zu meinem "impliziten professionellen Hintergrundwissen", das mir nicht ständig präsent ist, aber sofort anspringt, wenn eine Situation nicht "stimmig" ist.)

Gruppen zu leiten, macht mir Freude; ihnen dauerhaft "vorsitzen" zu sollen, bedrückt mich, macht mir sogar Angst. Darum ertappe ich mich immer wieder dabei, Initiativen zu starten und voranzutreiben, sie aber auch wieder fallenzulassen, wenn sie von anderen nicht aufgegriffen werden. Dies führt häufig zu Irritationen bei meinen Mitstreitern, die nicht verstehen können, warum ich Leitungspositionen, die aus einer erfolgreichen Initiative hervorgegangen sind, nicht für länger oder dauerhaft zu übernehmen bereit bin, sondern zumeist schon bei der Wahl von meinem Wunsch spreche, diese Position in absehbarer Zeit auch wieder aufzugeben. Das heißt nicht, dass mit der Abgabe einer "Leitungsposition" auch mein Interesse an der Arbeit in einer solchen Initiative erloschen wäre, aber ich mag nicht auf Dauer "vorsitzen".

Warum das so ist, habe ich bis heute nicht recht verstanden. (Ich vermute, es hat mit den wechselnden Geschwisterpositionen in meiner Herkunftsfamilie zu tun: erst zweiter, dann ältester, dann einziger Sohn gewesen zu sein.) *Wozu* mir das dient, ist mir hingegen ziemlich klar, nämlich mich nicht auf Dauer auf eine Perspektive festlegen zu müssen oder festlegen zu lassen. Das kann als Inkonsequenz und Wankelmut betrachtet werden, gibt mir aber das Gefühl, für neue Erfahrungen, Interessen und Aktivitäten frei zu bleiben.

Kurz: Diese hier mehr angedeuteten als genau beschriebenen biografischen Erfahrungen und Muster, persönlichen Vorlieben und Abneigungen, die sich aus verschiedenen Quellen speisen, haben sicher ihren Teil dazu beigetragen, dass ich mich über Jahre (in verschiedenen Positionen) beim Aufbau einer neuen Struktur der Lehrerbildung engagiert habe. Sie bestimmen als Hintergrundkonzepte zweifellos auch meine Vorgehensweise in dieser Arbeit, mich mehr für *Personen* und ihre unterschiedlichen Sichtweisen als für *Institutionen* und ihre Positionen zu interessieren und dabei - zumindest in der Anfangsphase von Pro-

jekten - ein größeres Augenmerk auf *gegenwärtige Prozesse* als auf *künftige Ergebnisse* zu richten. Soweit ich dies selbst überblicken kann, sind dies meine Stärken, aber auch meine Schwächen. Darum bin ich auf Kooperationspartner angewiesen, die von meinen Stärken profitieren und meine Schwächen kompensieren. Auch hier gilt das Motto: Keiner kann's allein.

Und doch - denke ich, *Wolfgang Gabler* - ist zunächst jeder, der in einer Institution wie in einer Universität verantwortlich handeln will, als Einzelner gefragt. Mit "verantwortlich handeln" meine ich: Vor dem Hintergrund der eigenen Maßstäbe nach einer befriedigenden - das klingt für mich besser als "optimalen" - Lösung zu suchen.

Einer der Lehrer, die mich für das rechtswissenschaftliche Studium begeisterten, sagte in einer Vorlesung: Ein guter Jurist hat oft ein schlechtes Gewissen. Damit meinte er, dass eine Entscheidung, die - wie ich heute als Praktiker sehe - im beruflichen Handeln immer impliziert ist, kaum alle Maßstäbe erfüllen kann, die man in sich trägt. Dass dies aber nicht zu Resignation oder Sarkasmus führen muss, sondern umgekehrt gerade das Anspruchsvolle, Lebendige und Reizvolle der beruflichen Tätigkeit, der Profession, beinhaltet - das ist für mich die Langfristwirkung dieses Satzes, die ich heute noch immer bestätigt finde, also, dass ich gefragt bin, die in der jetzigen Situation nach meinen Maßstäben soweit wie möglich gerechte, passende und natürlich auch realisierbare Entscheidung zu finden. Ich habe den Eindruck, dass diese Einstellung für einen Hochschulplaner mindestens genauso tragfähig ist wie die damals beschriebene Orientierung für den Juristen.

Aber: Es ist schon richtig, handeln nicht als Einzelner isoliert, sondern in der Situation, also die anderen und ich; sie zu verstehen, in ihren Geschichten, ihren Worten, ihren Konstrukten, ihrer Person. Mir scheint, der lebendige Dschungel unendlich vieler Briefe, Papiere, Gespräche, Situationen meines beruflichen Lebens erzeugt in mir eine Öffnung für Rundum-Wahrnehmung im luftigen Strom heranfliegender Eindrücke. Hier wird abgetastet, durchpflügt von Gedanken, die einem letztlich in blasse Worte gefasste Analysen liefern. Wesentlich in diesem Kontext ist mir nach zwei Jahrzehnten Berufstätigkeit im Universitätsmanagement die Empfindung, dass die Verknüpfung von Wahrnehmung, Entscheidung und Handlung eine Aufgabe ist, bei der das Ich nicht nur als Akteur, sondern auch umfassend wahrnehmend und als gewissenhafte Qualitätskontrolle fungiert.

Gleichzeitig ist das eigene berufliche (oder besser: professionelle) Handeln direkt auf die Personen bezogen und zu beziehen. Hier allerdings in ihren institutionellen Bezügen. Das ist so spannend und lebendig, dass Theorie dabei gelegentliche Reflexion wird, schlimmstenfalls im Urlaub oder einer Wochenendwanderung, bestenfalls auf einer Tagung, bei durchdachter Lektüre oder bei einer Formulierungsanstrengung wie dem vorliegenden Aufsatz, wenn sich die Handlungserfahrung auf tiefere Erkenntnisbalken bezieht.

Aufgabenstellung

Es gibt kaum eine umfassende Untersuchung oder Empfehlungsschrift zur ersten Phase der Lehrerbildung, die nicht folgende beiden gravierenden Probleme für die Situation an den Universitäten beschreibt:

- die Desintegration zwischen den einzelnen Fächern sowie zwischen Fächern und Erziehungswissenschaft,
- die weitgehende Abschottung zwischen der 1. zur 2. und 3. Phase.²

Die Desintegration der Fächer dürfte insbesondere auch den studentischen Akteuren häufig kaum auffallen - man kennt das ja bereits aus dem Gymnasium, dass Englisch und Mathematik ebenso wenig miteinander zu tun haben wie Deutsch und Geschichte. Nur in Ausnahmefällen, Modellen oder in singulären Projektphasen wird eine Überwindung dieser Grenzen z.B. in dem bewussten wechselseitigen Transfer von Kenntnissen und Problemlösungsstrategien oder gar bei integrierenden Themen erfahrbar.

In der Universität sind bereits innerhalb der Fachbereiche die Gemeinsamkeiten häufig schmal und Institutsgrenzen bedeutsam. Diskussionen um Studiengangcurricula oder eine neue Studienordnung erzeugen bei den Lehrenden nicht selten beträchtliche Überraschungen, was die anderen Kollegen und Kolleginnen so lehren und für relevant halten. Über Fachbereichsgrenzen hinweg trägt nicht einmal fachliche Kompetenz das Interesse daran, womit die Studierenden sich im zweiten Fach befassen.

Aber: Für die Studierenden soll sich in diesen Strukturen "eine" Lehrerbildung ergeben. Zumeist steht dieses Soll nur auf dem Papier. Von den Akteuren gewollt, angegangen oder gar realisiert wird es kaum. Die Vorstellung vom Lehramtsstudium als Patchwork-Veranstaltung, die gerade mal durch die Regularien einer Prüfungsordnung - fußend auf dem Fachunterrichtsprinzip - zusammengehalten wird, beschreibt sicher mehr ein allgemeines Symptom als eine singuläre Wahrnehmung.³

Im Verbund mit dieser universitätsinternen Dissoziation steht die zumeist intensiv gepflegte Abgrenzung zwischen der 1. sowie der 2. und 3. Phase. Statt eines Austauschs oder gar einer Abstimmung dominiert bestenfalls gegenseitiges

² Vgl. etwa Ewald TERHART (Hrsg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Weinheim/Basel 2000, S. 109 ff.; Josef KEUFFER / Jürgen OELKERS (Hrsg.), Reform der Lehrerbildung in Hamburg, Weinheim/Basel 2001, S. 77 ff.; Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen, Neuordnung der Lehrerausbildung, Opladen 1977, S. 136 ff.

³ Vgl. etwa Martin MÜRMAN, Zur Situation der Lehramtsstudiengänge an der Universität Gh Paderborn, Paderborn 1996; Klaus WINKEL, Auf dem Weg zu einer professionellen Lehrerbildung? In: Die Deutsche Schule, 6. Beiheft 2000, S. 228

Nicht-Wahrnehmen, wenn nicht deutliche Relativierung oder gar Abwertung der jeweils anderen Beteiligten.

Zur Lösung dieses Desintegrationsproblems werden gegenwärtig verschiedene Konzepte diskutiert und teilweise auch praktiziert:

- die Bündelung eines schul- und unterrichtsbezogenen Studienanteils in ein Master-Programm, das an ein fachbezogenes BA-Studium anschließt,
- die Verlagerung zumindest beträchtlicher Teile der Lehrerbildung an die Fachhochschulen,
- die Beibehaltung oder - wo nicht vorhanden - Einrichtung von Pädagogischen Hochschulen,
- die Integration der Lehrerbildung in einen Großfachbereich der Universität mit besonderen Lehr-, Forschungs- und Ausstattungsbedingungen,
- die bessere Vernetzung der auf die verschiedenen Bereiche verstreuten Einrichtungen und Personen.

Wer eine Lehrerbildung befürwortet, die im Interesse langfristig trag- und entwicklungsfähiger Bildungs- und Qualifizierungsprozesse eine Verbindung von Forschung, Lehre und Studium ermöglicht, sowohl im Bereich der Erziehungswissenschaft als auch in den Fächern, muss sich in der Diskussion auf das letztgenannte Modell konzentrieren. Auch innerhalb dieses Ansatzes existiert Vielfalt. Mittlerweile gibt es in Deutschland eine Reihe von Einrichtungen, die als Zentren für Lehrerbildung bezeichnet werden. Sie alle dienen dem Ziel, die in den universitären Strukturen angelegte Desintegration der Lehrerbildung zu reduzieren und zumindest in relevanten Teilen zu überwinden. Spezifische Einrichtungen für übergreifende Partialaufgaben, Kommissionen, Regelungsmodelle vervollständigen das Spektrum.

Insgesamt lassen sich hier fünf Richtungen oder Ansätze⁴ unterscheiden:

- ein Modell der formalen Kompetenzen
- ein Forschungsmodell
- ein Lehrmodell
- ein Fortbildungsmodell
- ein Modell der Praxisentwicklung.

Diese fünf Modelle können als Ausdruck einer bestimmten Schwerpunktsetzung verstanden werden. Jedes Modell kann also auch Elemente der anderen einbeziehen; nur der Hauptakzent unterscheidet die Idealtypen.

Das Modell der *formalen Kompetenzen* stützt eine fachbereichs- und eventuell sogar über die Universität hinaus reichende Einrichtung mit klar definierten Entscheidungsbereichen aus, z.B. im Hinblick auf Studienordnungen oder Prakti-

⁴ In Anlehnung an Sigrid BLÖMEKE, Zentren für Lehrerbildung: Entstehungszusammenhang, Modelle, Analyse der Leistungsfähigkeit, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2000, S. 257 ff.

kumsbetreuung, und kennt eindeutige Mitgliedschaften, die nach definierten Proportzregelungen zusammengesetzt sind.⁵

Das *Forschungsmodell* konzentriert seine integrative Funktion auf schul- und unterrichtsbezogene Forschung und Entwicklung. Es hat damit selbstverständlich eine Ausstrahlungswirkung auch auf die Lehre, erzielt auch einen Wissenschaftstransfer und dient insbesondere auch der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Diese Effekte stehen jedoch nicht im Vordergrund.⁶

Das *Lehrmodell* legt dagegen den Akzent auf die Koordination von Lehre und Studium - zumeist allerdings nur in Teilbereichen quer zu den Fachgrenzen. Fachübergreifende Beratungseinrichtungen, Institutionen zur Praktikumsbetreuung, zur Organisation bestimmter Studienanteile (Medienkompetenz, Studier-techniken, Schlüsselqualifikationen) können hier ebenfalls Gegenstand der koordinierten Integration sein.⁷

Das *Fortbildungsmodell* bezieht sich auf eine Einrichtung innerhalb der Universität, aber jenseits der Fachbereiche. Sie unterstützt die Fachbereiche oder Einzelpersonen in übergreifenden Fragen der Lehrerbildung und legt dabei einen besonderen Akzent auf Innovation und Wissenschaftstransfer für die Schule im Wege von Lehrerfortbildung.⁸

Beim *Modell der Praxisentwicklung*⁹, über das hier an einem Beispiel näher berichtet werden soll, liegt der Schwerpunkt in der projekthaften, themenbezogenen institutionsübergreifenden Kooperation. Dabei ist die Zielperspektive nicht auf die konkreten Projektergebnisse beschränkt; es geht vor allem auch um die Entwicklung von Gemeinsamkeiten zwischen den Institutionen - in Zielen, in gegenseitigem Verständnis von Konzepten, Eigenheiten und Interessen.

Wie ist dieses Entwicklungsmodell in Kassel entstanden, welche Voraussetzungen hat es, welche Prozesse und Erkenntnisse haben es geprägt, welche Erfahrungen liegen gegenwärtig vor? Dies ist das Thema unseres Beitrags. Es geht um pädagogische Praxisentwicklung, und das Praxisfeld heißt hier nicht Schule, Unterricht, Schüler, Lehrer, es heißt auch nicht nur Studium, Studierende und

⁵ Siehe hierzu den Vorschlag der Hessischen Kommission von 1997, a.a.O.

⁶ So das "Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung" an der Universität Halle-Wittenberg, siehe BLÖMEKE, 2000, a.a.O., S. 257 ff.

⁷ So das ZfL der Universität Bielefeld; siehe BLÖMEKE, 2000, a.a.O., S. 258 f.

⁸ So die Zentrale Koordination Lehrerausbildung der Universität Münster - dort in Verbindung mit der Organisation von Schulpraktischen Studien; siehe BLÖMEKE, 2000, a.a.O., S. 260

⁹ HILLIGUS und RINKENS vom Paderborner Lehramtszentrum sprechen bereits in Übernahme eines Zitats von HÖTERSINKEN von "Entwicklungsstellen, in denen die mit der Lehrerausbildung betrauten Personen der Fächer zusammenkommen und in denen Kooperationsprojekte durchgeführt werden." Vgl. Annegret Helen HILLIGUS / Hans-Dieter RINKENS, Reform der Lehrerbildung durch Zentren für Lehrerbildung?, in: Sigrid BLÖMEKE (Hrsg.), Reform der Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 1998, S. 99

Referendare, sondern zugleich auch Lehrende und Forschende, Fachleute aus Schulaufsicht, 2. und 3. Phase einschließlich ihrer Institutionen.

Die Universität Gesamthochschule Kassel (GhK) hat seit ihrer Gründung Anfang der 70er Jahre einen Lehr- und Forschungsschwerpunkt in Lehrerbildung und Bildungsforschung. Quer zu allen Fachkulturen - also weit über die Lehrerbildung hinaus - wurden Praxisbezug und Interdisziplinarität gefördert, implementiert und erprobt. Dies führte für die Lehrerbildung zur sukzessiven Entwicklung fachbereichsübergreifender Strukturen.

Wo anderswo die Grundwissenschaften den Praxisbezug in der Lehrerbildung gewährleisten, wurde an der GhK ein erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Kernstudium mit praxisbezogenen, interdisziplinären Schwerpunkten etabliert. Für die Organisation dieses Kernstudiums wurde ein "Studienbereich Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliches Kernstudium", eine gemeinsame Einrichtung der beteiligten Fachbereiche, eingerichtet.

Speziell für die Organisation und Durchführung der Schulpraktischen Studien (ein Blockpraktikum sowie in der Regel zwei fachdidaktisch angelegte semesterbegleitende Praktika) existiert ein "Referat für Schulpraktische Studien", das von einem Gremium, an dem alle an der Lehrerbildung beteiligten Fachbereiche vertreten sind, begleitet wird; insgesamt elf Studienwerkstätten im Bereich der Lehrerbildung, in denen die Studierenden mit unterrichtsbezogenen Materialien, Texten und Software arbeiten können, sind in einer "Arbeitsgruppe Studienwerkstätten" zusammengefasst, die sich mit Konzepten moderner Werkstattpädagogik befasst.

Eine "Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik" betreibt über Fachgrenzen hinweg grundschulbezogene Forschung und Entwicklung, übernimmt aber auch Aufgaben in der Koordination der Lehre. Das von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen der GhK sowie der Universität Bielefeld getragene "Graduiertenkolleg Schulentwicklung an Reformschulen" befasste sich fach- und universitätsübergreifend mit der Auswertung von Reformschul-Modellen, wurde aber hauptsächlich von der Erziehungswissenschaft getragen.

Aspekte von Lehre und Forschung vertritt eine "Konferenz der Fachdidaktiker", die die Fachdidaktiken aus den verschiedenen Lehramtsfächern der GhK zusammenfasst. Das "Institut für Berufspädagogik" dient der Integration von Lehr- und Forschungsaufgaben für den Bereich des beruflichen Schulwesens.

Eine übergreifende Koordination aller Einrichtungen und Fachbereiche sollte in einer "Lehramtskommission" des Zentralen Ausschusses für Lehr- und Studienangelegenheiten gewährleistet werden. In dieser Kommission wurden z.B. Rahmendaten für Studienordnungen, Zwischenprüfungsordnungen erarbeitet sowie fachübergreifende Interessenvertretung innerhalb der Universität, aber auch nach außen wahrgenommen.

Insgesamt könnte man meinen, dass damit bereits eine Menge zur Überwindung der Desintegration innerhalb der Lehrerbildung getan und vorhanden gewesen sei. Gleichwohl zeigte sich in einer Reihe von Diskussionen, dass die spezifischen Aufgaben in den beschriebenen Institutionen ihrerseits wieder neuen Abstimmungsbedarf erzeugten, denn die Partialaufgaben verführten oft zu erneut partiellem Denken und Handeln, wenn auch fachbereichsübergreifend. Es musste also etwas geben, was den erreichten Stand überwindet, ohne die bereits erzielten Fortschritte in der fachübergreifenden Kooperation über Bord zu werfen. Außerdem musste viel stärker als in der Vergangenheit der Bezug zur 2. und 3. Phase gefunden werden.

Kontextanalyse

Wie sahen die Voraussetzungen für diese Entwicklung aus? Bereits die Hessische Hochschulstrukturkommission hatte 1995 organisatorische Verbesserungen für die Lehramtsausbildung an den Universitäten gefordert und eine besondere Organisationseinheit quer zu den Fächern vorgeschlagen.¹⁰ Auch die zentrale Hessische Fachkonferenz Erziehungswissenschaft, die mit der Evaluation des Lehrangebots an den fünf hessischen Universitäten betraut war, sprach sich für eine organisatorische Bündelung von fachübergreifenden Aufgaben der Lehrerbildung aus, plädierte jedoch explizit für eine Doppelstruktur, die die Verantwortung der Fachbereiche im wesentlichen unberührt lässt.

In einem gemeinsamen Memorandum der Leiterin der Schulpraktischen Studien, Dr. Dorit Bosse, des Vorsitzenden des Referats für Schulpraktische Studien (damals: H. D.) sowie des Sprechers der Konferenz der Fachdidaktiker, Prof. Dr. Kai Spreckelsen) wurde im WS 1996/97 festgestellt:

"Im 25. Jahr der GhK als Reformhochschule erscheint es nicht unbillig, sich zu einer zukunftsorientierten Koalition der Reform zusammenzuschließen, anstatt sich weiterhin Jahr für Jahr in Abwehrkämpfen gegen eine schleichende Aushöhlung der Lehrerbildung an der GhK zu verschleifen.

Der Erhalt und die Weiterentwicklung des Kasseler Modells der Lehrerbildung kann und darf nicht reduziert werden auf die Einzelinteressen und Ressourcen der unmittelbar daran beteiligten Fachbereiche, aber auch nicht auf die Fachdidaktiker oder die Erziehungswissenschaftler abgeschoben werden. Dies wäre das absehbare Ende eines erfolgreichen Modells und mit vielfältigen, nicht wünschenswerten Konsequenzen für das Gesamtprofil der Hochschule verbunden.

1. Die derzeitige Situation der Lehrerbildung an der GhK ist, wie an anderen (hessischen) Universitäten auch, vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie über keine *hinreichende institu-*

¹⁰ Hess. Ministerium für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), *Autonomie und Verantwortung - Hochschulreform unter schwierigen Bedingungen*. Bericht der Hochschulstrukturkommission des Landes Hessen, Frankfurt a.M./New York 1995, S. 113 ff.

tionelle Verankerung, keinen "eigenen Ort" an der Hochschule verfügt. Organisatorische, inhaltliche und personelle Verantwortlichkeiten sind zersplittert. Dies führt einerseits zu einer Vervielfachung von Sitzungen der Selbstverwaltung¹¹, andererseits nicht selten zu mehr oder weniger zufälligen Kompromissen auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner.

2. Die Folge ist *Orientierungslosigkeit bei Studierenden*, die sich bei steigenden Anforderungen in den Fächern Praktikumsbeschränkungen ausgesetzt sehen, was u.a. bekanntermaßen zu negativen Rückwirkungen auf das Kernstudium und Verlängerung der Studiendauer führt.

Ebenso gravierend ist die institutionelle *'Heimatlosigkeit' der Pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter*, die, zumal auf halben Stellen, zwischen dem Schuldienst und ihren eigentlichen Dienstaufgaben der Praktikumsbetreuung im Blockpraktikum und den fachdidaktischen Studien zerrieben werden. Ganz unerträglich wird ihre Belastung dort, wo sie in besonders belasteten Fachbereichen auch noch für fachwissenschaftliche Seminare eingesetzt werden. Ähnliche Probleme, wenngleich nicht in dieser Intensität und zeitlichen Befristung, ergeben sich für die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, die *fachdidaktische Professuren* vertreten.

3. *Lehre, Forschung und schulpraktische Ausbildung* sind in der Lehrerbildung *inhaltlich ungenügend aufeinander bezogen*. Ihr innerer Zusammenhang wird bestenfalls durch Einzelpersonen repräsentiert.

Dies gilt nicht nur für die Lehramtsfächer, sondern in den letzten Jahren in zunehmendem Maße auch für das Kernstudium. Damit droht sich einerseits der innere Zusammenhang einer nach außen gerade konsolidierten einheitlichen wissenschaftlichen Lehrerbildung an der GhK tendenziell aufzulösen. Andererseits erlaubt die derzeitige Struktur der Lehrerbildung es auch zu wenig, sich in Forschung und Lehre angemessen, d.h. auch interdisziplinär mit den sich verändernden Anforderungen im Lehrerberuf sowie der wachsenden Bedeutung von dezentraler, basisnaher Schulentwicklung auseinanderzusetzen. (Dies geschieht - wiederum bestenfalls - in einzelnen IAGs, Lernwerkstätten und forschungsorientierten Ausbildungsprojekten).

Ein eklatantes Beispiel dafür ist, dass es bislang nur punktuelle personelle und/oder institutionelle Verbindungen zwischen der an der GhK breit vertretenen und bundesweit anerkannten *Schul(entwicklungs)forschung* und den *Reforminitiativen an Schulen* der Region gibt bzw. kein regelmäßiger Austausch zwischen diesen Bereichen stattfindet. Dadurch bleiben schulspezifische Potentiale der Region für die Lehrerbildung (aller Phasen) einerseits sowie hochschulische Potentiale für die Schulen der Region andererseits weitgehend ungenutzt.

4. Insgesamt ist die Situation zwischen den Fächern des Lehrerstudiums angesichts knapper werdender Mittel durch zunehmende Konkurrenz um Stundenanteile sowie finanzielle und

¹¹ So wurden essentielle Fragen der Lehrerbildung, z.B. die Prüfungsordnung und Studienordnung für die verschiedenen Lehrämter, an der GhK derzeit in einer ganzen Reihe von offiziellen und inoffizieller Gremien und Gruppen behandelt: den Ständigen Ausschüssen I und III; der Lehramtskommission; dem Senat; dem Studienbereich I (Kernstudium); den Fachkonferenzen und Fachbereichen der betroffenen Fächer im Kernstudium (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Philosophie); den Fachkonferenzen und Fachbereichen in den Lehramtsfächern (Ev. Religion, Kath. Religion, Philosophie, Arbeitslehre/Polytechnik, Wirtschaftspädagogik, Berufspädagogik, Sport, Musik, Sozialkunde, Geschichte, Geographie, Deutsch, Französisch, Englisch, Biologie, Mathematik, Chemie, Physik, Kunst); dem Kollegialorgan des Referats für SPS und in dessen Kontext dem Gesprächskreis mit den Studienseminaren; einem ständigen Gesprächskreis der Pädagogischen Mitarbeiter; in verschiedenen Lernwerkstätten; in der Konferenz der Fachdidaktiker; der IAG Grundschulpädagogik.

personelle Ressourcen gekennzeichnet. Dabei bleibt im wörtlichen wie im übertragenen Sinne *wenig oder kein Raum für die Entfaltung einer durch Selbstverantwortung, interdisziplinäre Kooperation, Selbstorganisation, kritischen Praxisbezug und Kreativität geprägten Lehr- und Lernkultur*, in der kooperatives und persönlich bedeutsames Lehren und Lernen erprobt und eingeübt werden könnte.

Dieses Defizit wird von Hochschullehrern, wissenschaftlichen und pädagogischen Mitarbeitern sowie Studierenden gleichermaßen als weithin demotivierend und unbefriedigend erlebt."

1997 formulierte die Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an den hessischen Hochschulen ein differenziertes Modell für ein "Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerausbildung" mit umfangreichen Kompetenzen¹², die in den Entwurf des Hessischen Hochschulgesetzes von 1998 aufgenommen wurden.

An der GhK lösten diese Anregungen und Empfehlungen einen breiten Diskussionsprozess aus. Er wurde inhaltlich unterstützt durch die mittlerweile in NRW im Rahmen eines Modellversuchs entwickelten Erfahrungen - u.a. bei einem Informationsbesuch einer Kasseler Expertengruppe im Paderborner Lehramtszentrum.

Die Kasseler Diskussion führte

- einerseits zu breiter Zustimmung hinsichtlich der Zielrichtung der hessischen Kommissionsvorschläge, die unterschiedlichen Bereiche der Lehrerbildung stärker in Verbindung zu bringen,
- andererseits jedoch auch zu klarer Ablehnung einer hohen Kompetenzfülle für das im Hessischen Hochschulgesetz von 1998 vorgesehene Zentrum.

Hauptkritikpunkt an der gesetzlichen Regelung war, dass ein mit Kompetenzvielfalt ausgestattetes Zentrum nicht nur die Verantwortung, sondern vor allem auch die Identifikation der Universitätsfachbereiche mit ihren Lehramtsstudiengängen dezimieren und damit in entscheidender Weise die Einheit von Lehre und Forschung für die Lehrerbildung gefährden würde.

Der Entwicklungsprozess verlief nunmehr auf zwei Gleisen:

- Zum einen wurde die konzeptionelle Diskussion über die Entwicklung eines Zentrums für Lehrerbildung von der zentralen Lehramtskommission geführt,
- zum anderen wurden mit Unterstützung eines universitätsinternen Organisationsentwicklungsprojekts (gefördert von Volkswagen-Stiftung) Einzelprojekte etabliert, die der praktischen Entwicklung neuer Kommunikations- und Integrationsformen dienten.

Die zentrale Lehramtskommission bot sich für den Konzeptionierungsprozess an. In ihr waren zwar die meisten Fachbereiche der Lehrerbildung vertreten, sie konnte jedoch die umfassenden Aufgaben eines Zentrums für Lehrerbildung nicht übernehmen, da sie ausschließlich auf Fragen der Lehre beschränkt war

¹² Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen, a.a.O.

und über keine Infrastruktur verfügte, um die anstehenden Koordinationsaufgaben auch nur annähernd zu erfüllen.

Die Einzelprojekte zur Entwicklung neuer integrativer Strukturen bezogen sich etwa auf:

- eine zweisemestrige Diskussionsveranstaltung über Profilelemente der Kasseler Lehrerbildung mit dem Ziel, in Einzelbereichen zertifizierte Spezialqualifikationen anzubieten,
- eine Kooperation der Studienwerkstätten in der Lehrerbildung zur Entwicklung gemeinsamer Konzepte sowie gemeinsamer Beschaffungen, insbesondere im Multimediabereich,
- die Etablierung einer Studienberatungsstelle (Studienzentrum) für Lehramts- und Magisterstudierende sowie die Entwicklung eines besonderen Studienführers für die Lehramtsstudiengänge.

Die gewählte Doppelgleisigkeit, konzeptionelle Arbeit mit praktischen Projekten zu verbinden, erwies sich als sinnvoll. Anfänglich vereinzelt wahrnehmbare Vorbehalte gegenüber einer neuen "Super-Institution" wurden bald durch die Erfahrungen praktischer gemeinsamer Arbeit und Diskussionen zerstreut. Immer deutlicher wuchs aus den vorhandenen Institutionen und in den Diskussionen das Bild einer Organisationsform für Projekte mit primär koordinierender, informierender und kommunikationsfördernder Funktion.

Im Hinblick auf die außeruniversitäre Kooperation erhielt dieser Wachstumsprozess eine zusätzliche Dimension durch eine vom Hessischen Kultusministerium angestoßene Beratung über die Einführung eines Praxissemesters für die erste Phase der Lehrerausbildung in Hessen. Die Frage, ob - und wenn ja, wie - ein solches Praxissemester in die universitäre Lehrerausbildung zu implementieren sei, bezog sich auf den Kern der Desintegration.

Die Probleme waren und sind also seit Jahren erkannt und benannt, sowohl innerhalb der verschiedenen Gruppen und Gremien der Universität wie in der wissenschaftlichen, berufspolitischen und bildungspolitischen Diskussion:

Die Lehrerbildung litt (und leidet) unter der Abschottung zwischen den für die verschiedenen Phasen verantwortlichen Institutionen und den damit verbundenen biographischen Abspaltungen der Betroffenen. Was in der einen Phase gefordert und gefördert wurde, wurde in der nächsten entwertet. Motto: "Vergessen Sie, was Sie bisher gehört und gelernt haben."

An programmatischen Analysen und Absichtserklärungen fehlte es nicht. Es wurden Entwürfe verfasst, Stellungnahmen verabschiedet, ministerielle und universitäre Kommissionen zur Einführung eines Praxissemesters gebildet, die de-

taillierte und differenzierte Vorschläge unterbreiteten.¹³ Nach einem Regierungswechsel war dies alles wieder Makulatur, manches zu Recht.

Während sich unter den direkt beteiligten Personen an der Kasseler Universität und ihrem Umfeld langsam die Überzeugung ausgebreitet und verfestigt hatte, dass es sich lohnt, diese Probleme im direkten interinstitutionellen Gespräch anzugehen, selbst wenn es dazu keine unmittelbaren politischen Vorgaben gab, strebte das Hessische Kultusministerium an, zunächst institutionelle Strukturen ("Ämter") mit neuen Verantwortlichkeiten einzurichten.¹⁴

Auch die Vorschläge der neuen Landesregierung stießen auf ein ambivalentes Echo bei den Betroffenen. Wie schon unter der vorherigen kam es zu einer politischen Doppelbotschaft (i.S. der double-bind-Theorie): nämlich einerseits der Forderung nach einem sparsameren und effektiveren Mitteleinsatz nach betriebswirtschaftlichen Kriterien verbunden mit der Ankündigung einer strafferen Organisationsstruktur und andererseits der Aufforderung, diese von oben verordneten Reformen dezentral umzusetzen - die "autonome Verwaltung des Mangels", eine offensichtlich in sich widersprüchliche Botschaft, auf die die Betroffenen wie in allen klassischen Beziehungsfällen reagierten, mit Unwillen und passivem Widerstand.¹⁵

¹³ Vgl. Heinrich DAUBER / Wolfgang GABLER, Vorschläge für ein Praxissemester im Rahmen der Lehramtsausbildung an der GhK - Entwurf 02.10.1998; sowie: Studienseminar I für das Lehramt an Gymnasien, Überlegungen zur Organisation und Durchführung eines Praxissemesters im Rahmen von Modellversuchen, 19.08.1998

¹⁴ "Wesentliche Aufgabe des Amtes für Lehrerbildung mit seinen Studienseminaren und des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik mit seinen regionalen Agenturen ist die Ausgestaltung der Kooperation mit den Staatlichen Schulämtern. Für die sich überschneidenden inhaltlichen und personalbezogenen Aufgabenbereiche sollen durch Rechtsverordnung klare und verbindliche Regelungen der Entscheidungszuständigkeiten und Verwaltungsabläufe festgelegt werden ... Die Debatte über die Organisationsreform der Lehrerbildung in Hessen hat an die in allen Bundesländern geführte Erörterung spezifischer Leistungserwartungen und Problembeschreibungen der Lehrerbildung angeknüpft, ist aber zugleich bestimmt gewesen von der Reformdebatte des öffentlichen Dienstes mit dem Schwerpunkt auf einer gravierenden Umstellung des Haushaltswesens, von der krisenhaften Situation der öffentlichen Haushalte mit der daraus abzuleitenden Verpflichtung, Personalkostenersparnisse strukturell zu ermöglichen, und von der Schulreformdiskussion in Verbindung mit einem deutlicher als zuvor artikulierten pädagogischen Qualitätsverständnis." Hartmut STORCH, Leistungsziel: Kooperation! - Perspektive: Konvergenz! Zur Organisationsreform der Lehrerbildung in Hessen, in: Schulverwaltung HE, 11/2000, S. 222

¹⁵ Das Problem ist nicht neu und zumindest Organisationsberatern und Supervisoren aus ihrer Berufspraxis vertraut. Institutionen verändern ihre Zielsetzungen und schaffen neue Organisationsstrukturen, um effektiver und effizienter arbeiten zu können. Auf "unerklärliche" Weise verweigern jedoch die Mitarbeiter sich der Kooperation, fühlen sich übergangen, bilden kleine informelle "Meckerkulturen" und sind nicht oder nur mit "angezogener innerer Handbremse" bereit, ihre zweifellos vorhandenen Kompetenzen für die neuen Aufgabenstellungen einzusetzen.

Dies alles wurde begleitet und beeinflusst von einer Neuorientierung der wissenschaftlichen Diskussion um die "richtige" Lehrerbildung in den letzten Jahren, in der sich ein bemerkenswerter Paradigmenwandel vollzogen hat:

Ging es in den 70er Jahren vor allem um äußere Bedingungen einer differenzier-ten Leistungsschule (Diskussion um Schulstufen und Schulformen), rückten in den 90er Jahren Fragen der inneren Schulreform und der Schulentwicklung (Schule als lernende Organisation) und schließlich Fragen der vergleichenden Evaluation von Lernleistungen und -ergebnissen in den Mittelpunkt.

Während Fragen der Organisationsentwicklung zunehmend einseitiger unter ökonomischen Gesichtspunkten an Bedeutung gewannen und die Bildungspolitik unter dem Motto der "Standortsicherung ..." zum Zweck der Vergleichbarkeit zentral festgesetzte Leistungsstandards forderte, entdeckte die erziehungswissenschaftliche Forschung die professionelle Identitätsbildung des Lehrers unter biografischen Gesichtspunkten neu.

Für die universitäre Lehrerbildung ergeben sich daraus heute drei große Aufgabenfelder:

1. Eine bessere *Koordination und Konzentration der Lehre* in der ersten Phase der Lehrerbildung und deren curriculare Verknüpfung mit den nachfolgenden Phasen; insbesondere eine bessere Abstimmung der Studienpläne und Zeitfenster zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichem Kernstudium und berufspraktischen Studien (Blockpraktikum und schulpraktische Studien),
2. eine wechselseitige *Verzahnung und Unterstützung von Forschungen* in fachdidaktischen und erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Fragen zur qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung, Lehr-/Lernforschung, Lehrerforschung etc. in enger Verbindung mit Reforminitiativen und Projekten der *Schulentwicklung* in der Region sowie
3. eine völlige *Neugestaltung der Beziehungen zwischen universitärer Lehrerbildung und ihrem Umfeld*, den anderen Institutionen der Lehrerausbildung in der zweiten und dritten Phase, aber auch der Schulverwaltung und der Schulen in der Region.

Gebündelt und schriftlich fixiert wurde dieser Diskussionsstand in einem Vorschlag der Lehramtskommission aus dem Jahr 1998, der dann sowohl in den Fachbereichen als auch im Universitätsausschuss für Lehre und Studium verbessert wurde und im Sommer 1999 vom Universitätsausschuss für Organisationsfragen verabschiedet werden konnte. Nach Abstimmung mit dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst über die Konzeption, mit der Hochschulleitung über Ressourcenfragen sowie mit den beteiligten Einrichtungen über die personelle Zusammensetzung konnte im Mai 2000 der Zentrumsrat, das Entscheidungsgremium des neuen Zentrums für Lehrerbildung der GhK, gewählt werden. Dies geschah allerdings im allgemeinen Bewusstsein, dass die formellen

Strukturen nur einen Rahmen für den eigentlichen aktiven Kern der neuen Einrichtung bieten sollten.

In diesem Kontext und auf dem Hintergrund der bestehenden informellen Gesprächskreise und Arbeitsgruppen an der GhK entstand die Idee, alle Beteiligten zu einem großen Ratschlag in einer Tagungsstätte außerhalb der Universität zusammenzurufen.

Der "große Ratschlag": Planung und Durchführung einer Tagung als Initialzündung

Im Frühjahr 2000 ergriffen der Fachgruppensprecher Erziehungswissenschaft (damals: Heinrich DAUBER), der Leiter des Amts für Lehrerbildung am Staatlichen Schulamt Kassel (Manfred LÜCK) und der damalige Vorsitzende des Referats für Schulpraktische Studien (Witlof VOLLSTÄDT) die Initiative, zu einer gemeinsamen Tagung aller in der Region an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen einzuladen.

Auszug aus dem Einladungsschreiben:

"... Auf der letzten Sitzung des vorläufigen Kooperationsrats wurde u.a. über die künftigen Perspektiven dieses informellen Gremiums gesprochen. In dieser Sitzung wurde auch eine Anregung aufgegriffen und kurz andiskutiert, das Spektrum der künftigen Kooperation zwischen 1., 2. und 3. Phase der Lehrerbildung auf einer *Klausurtagung* im Sommersemester 2000 auszuloten.

Noch im Wintersemester wurden durch den Ständigen Ausschuss für Organisationsfragen der GhK die künftigen Mitglieder des seit langem geplanten Zentrums für Lehrerbildung gewählt. Damit stand einer formellen Gründung des Zentrums zu Beginn des Sommersemesters nichts im Wege.

Um von vornherein zu ermöglichen, dass die Mitglieder beider Gremien, des neu gewählten formellen Zentrumsrats und des informell seit langem tagenden vorläufigen Kooperationsrats, fruchtbar zusammenarbeiten können, erscheint es an der Zeit, beide Gruppen zu gemeinsamer Beratung zusammenzuführen. Ziel einer solchen Tagung sollte sein,

- sich persönlich besser kennenzulernen (der gesamte interessierte Personenkreis umfasst immerhin etwa drei bis vier Dutzend Kolleginnen und Kollegen!), als auch
- sich die unterschiedlichen Interessen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten gegenseitig zu verdeutlichen,
- um sich auf dieser Basis gemeinsam über die Formen und Inhalte einer künftigen Kooperation zu verständigen.

Wir, die Unterzeichner dieser Einladung, bitten um Verständnis, dass wir diese Initiative ergriffen haben, ohne uns vorab mit allen angesprochenen und interessierten Gruppen und Einzelpersonen abgestimmt zu haben. Ein dafür geeignetes Informations- und Kommunikationsnetz muss erst aufgebaut werden.

Mit der Bitte, diese Einladung auch an interessierte Kolleginnen und Kollegen weiterzugeben und in der Hoffnung auf gute Resonanz
Referat für Schulpraktische Studien

Diese Dreiergruppe, die sich mehr als Personen, denn als Interessenvertreter verschiedener Institutionen zusammengefunden hat, entwickelten gemeinsam auch Vorschläge für den Ablauf dieser ersten Tagung. Dabei wurden u.a. folgende Fragen diskutiert:

- Wie kann eine Atmosphäre geschaffen werden, in der sich die Teilnehmer der Tagung, die sich teilweise lange aus formellen Zusammenhängen kennen, teilweise aber auch völlig fremd sind, gegenseitig persönlich und nicht nur in ihrer beruflichen Position kennenlernen?
- Wie können die verschiedenen institutionsspezifischen Problemdefinitionen und Sichtweisen auf dem Hintergrund der berufsbiografischen Erfahrungen der Teilnehmer gegenseitig verständlich gemacht werden?
- Wie können diejenigen Probleme und Aufgaben identifiziert werden, die alle oder zumindest mehrere institutionelle Handlungsfelder berühren?

Als vorläufiges Programm wurde festgelegt:

Freitag, 16.06.00

Ab 15.00 Uhr	Anreise, Zimmerbelegung und Kaffeerrunde
16.00 Uhr	Beginn der Tagung: - Begrüßung - Kennenlernrunde/Einstieg in die Diskussion
18.00 Uhr	Abendbrot mit Spaziergang in die Umgebung
19.30 Uhr - 20.30 Uhr	Gesprächsrunde im Plenum: - Verständigung zu gemeinsamen Arbeitsfeldern - anschließend geselliges Beisammensein

Samstag, 17.06.00

09.00 Uhr	Findung in Arbeitsgruppen
10.30 Uhr	Kaffee-/Teepause
11.00 Uhr - 12.30 Uhr	Abschlussrunde im Plenum
12.30 Uhr	gemeinsames Mittagessen

Im Rückblick war für den Erfolg der Tagung entscheidend, wie sie auf der Prozessebene, von der ersten Nachmittagsrunde angefangen bis zu ihrem Ende gegen Mittag des zweiten Tages, gestaltet wurde. Was war geschehen? Wie lässt sich dieser Prozess im Rückblick beschreiben?

Nach längeren Vordiskussionen hatte man sich auf den Vorschlag geeinigt, diese Tagung nicht mit Expertenreferaten und einer Strukturdebatte um künftige Aufgaben der Lehrerbildung in ihren verschiedenen Phasen zu beginnen, son-

dem statt dessen einen offenen Kontext anzubieten, in dem alle betroffenen und beteiligten Personen sich über ihre jeweiligen Perspektiven austauschen konnten.

Im Vordergrund sollte nicht die Abklärung der jeweiligen institutionellen Verantwortlichkeiten, sondern der Austausch persönlicher (Alltags-)Erfahrungen und seiner Probleme stehen.

Der Nachmittag begann nach einer kurzen Begrüßung mit einer *soziometrischen* Aufstellung aller Teilnehmer im Raum nach verschiedenen Kriterien:

Geburts-, Schul- und Studienorten, sodann außerberufliche Hobbys. Schon diese Runde erbrachte viele neue und z.T. überraschende Informationen: z.B. gemeinsamer Schulbesuch, ohne dies gewusst zu haben; Kollegen gaben sich als Rosenzüchter und Fossiliensammler zu erkennen etc. All dies gab vor allem im Laufe des informellen Abends Anlass für unübliche Gespräche. Plötzlich hatten Personen aneinander Interesse gefunden und wurden nicht nur positionelle Stellungnahmen gefragt.

Dem schloss sich - wiederum soziometrisch - eine Alterskette an, eine Aufstellung nach der Geschwisterkonstellation in der Herkunftsfamilie, nach Zahl und Alter der eigenen Kinder und Enkel.

Anschließend wurde nach dem eigenen Berufswunsch im Alter von 18 Jahren gefragt. Dabei stellte sich heraus, dass fast niemand, mit einer Ausnahme, damals die Tätigkeit oder Position angestrebt hatte, mit der sie oder er heute betraut waren. Dies machte schlagartig deutlich, wie wenig (diese) Menschen darauf reduziert werden konnten und durften, welche Position sie heute im gemeinsamen Feld der Lehrerbildung wahrnahmen, wie viel breiter und tiefer die Lebenserfahrungen der einzelnen waren als sie in der alltäglichen Arbeit zum Vorschein kamen.

Nach einer kurzen (Tee-)Pause folgte eine offene Runde, in der einzelne Teilnehmer auf die "Bühne" eines offenen Halbkreises gebeten wurden und in Stichworten über die verschiedenen beruflichen Stationen ihres Lebens berichteten. Dabei wurden vom Moderator wichtige Erfahrungen aus den jeweiligen beruflichen Stationen abgefragt und diejenigen im Plenum, die diese Erfahrungen "teilten", gebeten, ebenfalls kurz auf die Bühne zu kommen. Daraus entstanden eindrucksvolle "Bühnen"bilder. Die Einzelnen, die manchmal zögerlich, manchmal selbstbewusst von eigenen Schlüsselerfahrungen *coram publico* berichteten, waren plötzlich umgeben von anderen, die diese Erfahrungen, Gefühle und Einsichten zu teilen schienen. Jede(r) im "Publikum" konnte stillschweigend überprüfen, welche inneren Bilder und Erinnerungen in einem selbst auftauchten, ob man sich dazugesellen oder im nächsten Schritt auf der Bühne einen anderen Akzent setzen wollte.

Erst daran schloss sich eine Runde zu der Frage an: Welche Erwartungen und thematischen Vorschläge, Fragen etc. bringen wir mit? Diese wurden als Stichworte auf Wandtafeln notiert und durch die Teilnehmer ergänzt. Aus diesen

Wandtafeln ergaben sich am nächsten Morgen Arbeitsgruppen, die ihre Ergebnisse in einem Schlussplenum vorstellten. Gegen Ende der Tagung konstituierten sich folgende Arbeitsgruppen:

Arbeitsgruppen und Projekte

Reform der Staatsprüfungen

- (1) (Ziele, Qualität, Funktion, Bewertung der wissenschaftlichen Hausarbeit, Bewertung des Kernstudiums, Analyse von Prüfungsabläufen, Beteiligung)

Institutionsübergreifende Qualifizierungsprozesse

- (2) Gemeinsame Aktivitäten für 1., 2. und 3. Phase (gemeinsame Hospitationen, Biographieforschung)
- (3) Qualifizierungsprozesse durch alle drei Phasen am Beispiel Mathematik, Primarstufe
- (4) Qualifizierungsprozesse durch alle drei Phasen am Beispiel Technische Elementarbildung
- (5) Schulung von Ausbildungsbeauftragten
- (6) Einsteigerberatung (Gesprächskreis für neu eingestellte Lehrerinnen und Lehrer)
- (7) Mentorenqualifizierung 1. und 2. Phase

Schulentwicklung und Unterricht

- (8) Landkarte von Schulentwicklungsprojekten
- (9) Veranstaltung *ASchulentwicklung erkunden und begleiten@*
- (10) Erprobung institutionsübergreifender Projekte zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht
- (11) Begleitforschung für Versuchsschulen in Nordhessen (Offene Schule Waldau, Reformschule Kassel, Steinwaldschule Neukirchen)
- (12) Neue Medien in Unterricht und Lehrerausbildung: AG Studienwerkstätte

Medien

- (13) Institutionsübergreifende Zeitung (Informationen, Berichte, Kommentare)
- (14) Kontaktbörse im Internet

Lehr- und Studienbedingungen

- (15) Pilotversuch Intensivpraktikum und andere Praxisformen (Referat SPS, Fachdidaktiken, Kernstudium)
- (16) Zeitraster Kernstudium/Fächer

Bei der Bildung und Zusammensetzung der Projekte und Arbeitsgruppen kam es vor allem darauf an, übergreifende Themen und Probleme zu identifizieren, die quer zu den Aufgaben der beteiligten und betroffenen Institutionen liegen, mithin nur gemeinsam in interdisziplinärer und *interinstitutioneller Kooperation von in-*

teressierten Personen angegangen werden konnten. Als Beispiel kann das Organigramm (Abb.1) dienen.

Auswertung des Prozesses

Versucht man, diesen Ablauf im Sinne einer reflexiven Prozessevaluation zu rekonstruieren, ergeben sich folgende Elemente:

- Die Tagung beginnt mit dem, was da ist und nicht mit dem, was da sein sollte.
- Anstelle von Defizitanalysen und einer daraus abgeleiteten Vorgabe von Zielen, die erreicht werden sollen, werden die alltäglichen Kompetenzerfahrungen der anwesenden Personen ans Licht gebracht und gemeinsam gewürdigt.
- In der Beleuchtung gemeinsamer Probleme aus unterschiedlichen beruflichen Kontexten ergibt sich ein Perspektivwechsel (Wie sehe ich das, wie sehen das die anderen?), der grundlegende "gemeinsame" Erfahrungen erfahrbar macht und gegenseitiges Vertrauen aufbaut.
- Was in einer "sozialen Tiefendimension" dabei geschieht, ist die Bewusstmachung von "inneren Bildern", die die Beteiligten von den Zielen und Aufgaben der Institution haben, in der sie arbeiten.
- In der Offenlegung der materiellen und zeitlichen Ressourcen sowie der persönlichen Kompetenzen (inklusive persönlicher Vorerfahrungen und Liebhabereien) auf der "Bühne" entsteht ein kollektives Gespür dafür, was die einzelnen und die Gruppe insgesamt sich zutrauen, verändern zu können, auf welche Problembereiche sie sich (zunächst) konzentrieren wollen.
- Daraus wiederum ergibt sich die Bewusstmachung der eigenen Handlungsmöglichkeiten (einschließlich eigener Selbstbeschränkungen und einschränkender Kontextbedingungen) und die Bewusstwerdung gemeinsam geteilter Erfahrungen ("common ground"), die entscheidende soziale Basis für gemeinsames Handeln.
- Auf dieser Grundlage entstehen Ideen für gemeinsam anzugehende (begrenzte) Projektvorhaben.

Letztendlich geht es um die Bewusstmachung der eigenen, persönlichen und berufsbiografischen Erfahrungen und die Identifizierung persönlicher und professioneller Kompetenzen mit dem Ziel, diese im Sinne wechselseitiger Ergänzung und Unterstützung (anstelle von Konkurrenz) zu nutzen.

Diese Vorgehensweise entsprach eher der Logik einer sich an Personen und Prozessen orientierenden selbstorganisierten Lerngruppe/Basisinitiative als der Logik eines von oben verordneten institutionell definierten Programms mit vorgegebenen Zielen und Arbeitsaufträgen.

Prinzipien: Selbstorganisation und Nutzung von Teilnehmerressourcen

Projekte, die von "selbstorganisierten Lerngruppen/Basisinitiativen" initiiert werden, laufen nach einer völlig anderen inneren "Prozesslogik der Lernbewegung" ab als Programme, die von Institutionen angestoßen und angeboten werden.

Dabei geht es stets um das Verhältnis von drei bipolaren Variablen:

- um das Verhältnis von Alltagserfahrung und zielgerichtetem Handeln,
- um das Verhältnis von informellen sozialen Strukturen und formellen Strukturen der Arbeitsteilung,
- um das Verhältnis von eigenen und fremden, internen und externen Ressourcen.

Selbstorganisierte Initiativen gehen von gemeinsam geteilten Alltagserfahrungen, d.h. geteilten Wirklichkeitsdefinitionen aus; Institutionen verfolgen programmatische Zielvorstellungen als Arbeitsauftrag.

Selbstorganisierte Initiativen kommen nur in Gang, wenn sie getragen sind von einem wärmenden Netz informeller Beziehungen; Institutionen leben von Arbeitsteilung, Geschäftsverteilungsplänen, Zuständigkeiten, klar definierten Verantwortungsbereichen.

Selbstorganisierte Initiativen ziehen ihre Energie aus selbstmobilisierten Fähigkeiten und eigenen Ressourcen; Institutionen stellen Ressourcen bereit und sorgen für gruppenübergreifende Kontakte und Verbindungen.

Entsprechend stellen sich die genannten Variablen aus der Sicht von Institutionen und Basisinitiativen anders akzentuiert dar.

Dann geht es - je nach Blickrichtung -

- um eigene Alltagserfahrungen und daraus erwachsende und darüber hinaus reichende Handlungsziele,
- bzw. um institutionell definierte Handlungsziele und deren Vermittlung mit den Alltagserfahrungen der sogenannten Adressaten,
- um eine informelle Gruppenkultur und deren Weiterentwicklung zu einer formellen Gruppenstruktur mit entsprechender Arbeitsorganisation,
- bzw. um die Übersetzung arbeitsteilig organisierter Programme in den Alltag informeller sozialer Netze,
- um die Entdeckung und Entfaltung eigener Kompetenzen und Ressourcen als Voraussetzung der Heranziehung fremder Kompetenzen und Ressourcen, bzw. um die Bereitstellung spezialisierter Kompetenzen und Ressourcen als Unterstützung vorhandener Ressourcen und Kompetenzen.

Diese Variablen lassen sich auch schematisch darstellen, wobei der linke Bereich die gängigen Ausgangspunkte institutioneller Programme und der rechte Bereich die üblichen Ansatzpunkte von selbstorganisierten Initiativen kennzeichnet (Abb. 2).

(3) Bereitstellung spezialisierter Kompetenzen und Ressourcen	Vermittlung mit Alltagserfahrungen und Alltagsinteressen
(2) Bildung einer arbeitsteilig organisierten Projektgruppe	Anbindung an bestehende informelle Netzwerke und Gruppen
(1) Bestimmung der institutionellen Ziele des Projekts	Entwicklung lokal vorhandener Fähigkeiten und Kompetenzen

Abb. 2: Prozessverläufe in institutionellen Projekten/Programmen

Programme/Projekte, die von Institutionen initiiert werden, laufen idealtypisch nach folgender Prozesslogik ab:

1. Bestimmung der institutionellen Ziele des Programms/Projekt und deren Vermittlung mit den Alltagserfahrungen und -interessen der Betroffenen.
2. Bildung einer arbeitsteilig organisierten Projektgruppe und deren Anbindung an bestehende, informelle soziale Netze und Gruppen.
3. Bereitstellung spezieller Kompetenzen und Ressourcen (z.B. Experten, Räume etc.), Verbindung mit anderen Projekten ähnlicher Art und Entwicklung der vor Ort vorhandenen Fähigkeiten und Ressourcen von Einzelnen und Gruppen.

Hinzuziehung und Nutzung fremder Kompetenzen und Ressourcen	(1) Ausarbeitung eigener Alltagserfahrungen und Alltagsinteressen
Entwicklung einer formellen Arbeitsstruktur	(2) Entwicklung eines informellen Gruppenklimas
Festlegung konkreter Handlungsziele Kompetenzen und Ressourcen	(3) Identifizierung und Ausschöpfung eigener

Abb. 3: Prozessverläufe in (tendenziell) selbstorganisierten Initiativen

Projekte, die von selbstorganisierten Initiativen initiiert werden, laufen idealtypisch nach einer komplementär entgegengesetzten Logik ab als Projekte/ Programme, die von Institutionen initiiert werden (Abb. 3).

1. Die Verständigung über gemeinsame Alltagserfahrungen und -interessen führt schrittweise zur Bestimmung eigener Handlungsziele.
2. Aus den informellen Beziehungen in der eigenen Gruppe entwickeln sich erst zu einem späteren Zeitpunkt Strukturen formeller Arbeitsteilung.
3. Erst die Identifizierung und Ausschöpfung eigener Kompetenzen und Ressourcen führt zur ergänzenden Hinzuziehung und Nutzung fremder Ressourcen und Kompetenzen.

Aus der Kombination dieser bipolar beschriebenen Variablen lassen sich Aufgaben ableiten, die sich aus dem Prozessverlauf ergeben und bei Gefahr des Scheiterns nicht ohne weiteres ausgelassen oder übersprungen werden dürfen.

Für *institutionell initiierte Projekte/Programme* sind dies folgende Phasen (Abb. 4).

Die *erste Grundaufgabe (I)* einer institutionellen Projektgruppe besteht darin, die Ziele des Programms/Projekts zu definieren und zu prüfen, welche Konsequenzen sich daraus für die bestehende formelle Organisationsstruktur und Arbeitsteilung ergeben.

Die *zweite Grundaufgabe (II)* besteht in der Identifizierung und Mobilisierung der für das Projekt/Programm notwendigen Ressourcen (finanzielle Mittel, Berater, Beirat etc.), insbesondere in der Auswertung ähnlich gelagerter und schon durchgeführter Programme/Projekte.

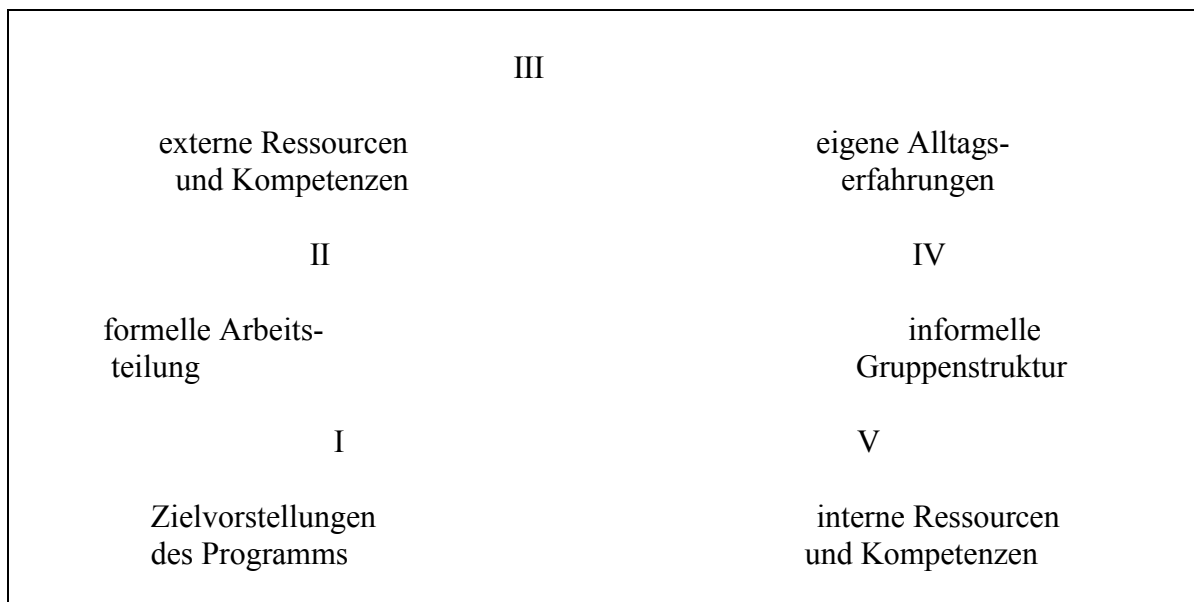


Abb. 4: Phasenfolge institutionell initiiertes Projekte

Ist die Institution in dieser Weise auf das geplante Programm/Projekt vorbereitet, ergibt sich als *dritte Grundaufgabe* (III) die Vorstellung des Programms gegenüber den betroffenen Zielgruppen, die in einer Weise geschehen muss, dass diese sich in ihren eigenen Alltagserfahrungen und -interessen angesprochen fühlen.

Soll das Programm erfolgreich implementiert werden, müssen seine Zielsetzungen Eingang finden in die bestehenden Kooperationsbeziehungen der Adressatengruppe, *vierte Grundaufgabe* (IV), um dort unabhängig von den institutionellen Vorgaben im Rahmen einer informellen Lernkultur weiterentwickelt zu werden. Dazu müssen neben den formellen Gruppensprechern/Funktionsträgern auch die informellen Schlüsselfiguren (*key persons*) der jeweiligen Gruppen identifiziert und für das Programm gewonnen werden.

Auf Dauer wird ein solches Programm nur erfolgreich sein, wenn es langfristig dazu führt, eigene Ressourcen im Feld in neuer Weise zu aktivieren, die *fünfte Grundaufgabe* (V).

Für (*tendenziell*) *selbstorganisierte Initiativen* ergibt sich eine andere Phasenlogik (Abb. 5).

Die *erste Grundaufgabe* (I) der Entwicklung einer selbstorganisierten Lernkultur besteht darin, sich gemeinsam mit anderen in einer überschaubaren Gruppe über die eigenen Erfahrungen in der eigenen Berufs- (oder Lebens-) Situation klar zu werden, ihre Widersprüche und verdrängten Anteile zu analysieren und zu einem gemeinsamen Verständnis der eigenen Situation zu kommen (*common ground*).

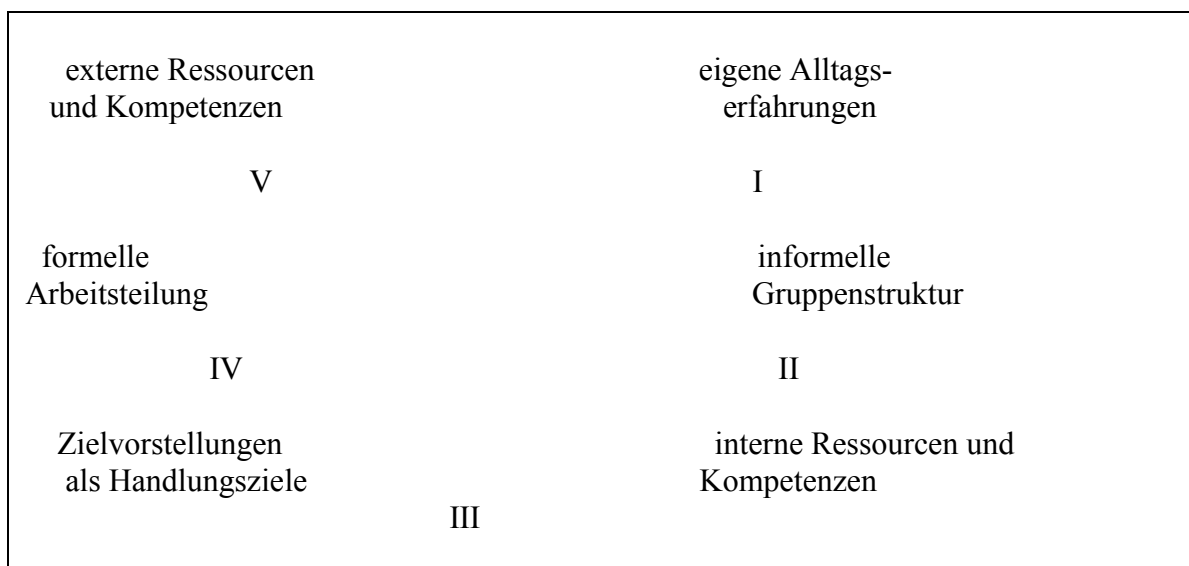


Abb. 5: Phasenfolge selbstorganisierter Projekte

Auf dieser Basis ergibt sich als *zweite Grundaufgabe* (II) die Notwendigkeit, die eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen (besondere Fähigkeiten, Zeit, Räume, Geld etc.) systematisch zu identifizieren und zu fördern.

Als *dritte Grundaufgabe* (III) folgt die Bestimmung von (ersten) Handlungszielen, die auf der Basis der eigenen Erfahrungen und Möglichkeiten zu einer schrittweisen Veränderung der eigenen Situation führen.

Die *vierte Grundaufgabe* (IV) ergibt sich aus der Umsetzung eigener Handlungsziele mit Hilfe eigener Ressourcen und auf der Basis eigener bewusst gewonnener Erfahrungen: die Entwicklung einer "öffentlich" sichtbaren und wirksamen Aktivität, die Entfaltung einer an Veränderung orientierten Praxis.

Schließlich ergibt sich als *fünfte Grundaufgabe* (V) die Vernetzung eigener Erfahrungen, Kompetenzen und Ressourcen, Ziele und Aktivitäten mit denen anderer Gruppen.

Diese Prozesse verlaufen weder in selbstorganisierten Initiativen noch in institutionell initiierten Reformprogrammen linear, sondern in spiralförmiger Bearbeitung der im Prinzip gleichen Grundaufgaben auf jeweils höherem Niveau. Sowohl selbstorganisierte Initiativen wie institutionelle Programme werden jedoch im Sande verlaufen, wenn es nicht gelingt, im jeweils korrespondierenden, komplementären System Fuß zu fassen.

Sollen institutionelle Reformprogramme nicht nur dekretiert, sondern an der Basis aufgegriffen werden, muss Sorge dafür getragen werden, dass die externen, von der Institution bereitgestellten Ressourcen (Geld, Räume, Experten) die eigenen Ressourcen der Teilnehmer nicht verschatten; dass die formell vorgegebene soziale Arbeitsteilung die Kooperationsbeziehungen nicht fixiert; dass die antizipierten Zielvorstellungen der Institution die konkreten Alltagserfahrungen der Teilnehmer nicht vorwegnehmen.

Die *selbstorganisierte Initiative* steht in umgekehrter Perspektive vor strukturell ähnlichen Problemen.

Die eigenen Alltagserfahrungen und Alltagssorgen führen nur dann zu einer neuen Praxis, wenn ihre Widersprüche ausgearbeitet werden, wenn neue Erfahrungen gemacht werden, die es erlauben, wünschenswerte Veränderungen konkret als Handlungsziele zu beschreiben. Dies braucht seine Zeit und kommt nicht selten deshalb ins Stocken, weil zu schnell auf die Umsetzung scheinbar klarer Handlungsziele gedrängt wird. Die eigene informelle Gruppenstruktur wird nur dann über den Status einer "Stammtischgruppe" hinauswachsen, wenn sich innerhalb der Gruppe eine - informell akzeptierte - formelle soziale Struktur herausbildet i.S. der Übernahme bestimmter Aufgaben, Verantwortungsbereiche etc. Dies kann flexibel geregelt sein, die Struktur muss jedoch erkennbar sein. Die eigenen Ressourcen und Kompetenzen der Gruppenmitglieder werden in dem Maße, in dem sie sich erweitern und stabilisieren, selbst zu externen Ressourcen für andere. Dies ist der Fall beim Aufbau von Informationsdiensten und Netzwerken gegenseitigen Erfahrungsaustauschs.

Selbstorganisierte Initiativen sind, zumindest wenn sie sich am politischen Prozess der Umgestaltung der herrschenden gesellschaftlichen und institutionel-

len Verhältnisse beteiligen wollen, darauf angewiesen, die eigenen Alltagserfahrungen mit längerfristigen Zielperspektiven zu verbinden, die eigenen informellen Strukturen soweit auszubilden, dass formelle Verantwortlichkeiten nach "außen" sichtbar werden, die eigenen Ressourcen und Kompetenzen mit denen anderer Personen, Initiativen (oder auch Institutionen) wechselseitig zu verbinden.

Folgen und weitere Schritte

Inzwischen, etwa eineinhalb Jahre nach der formellen Gründung des Zentrums für Lehrerbildung durch die zuständigen Gremien der Universität und etwa ein Jahr nach der die Arbeits- und Projektgruppen konstituierenden Tagung steht die Planung einer zweiten Tagung ins Haus. In der Zwischenzeit hatte sich neben dem formellen Zentrumsrat und Zentrumsvorstand auch ein halb formeller Kooperationsrat gebildet, in dem eine Reihe von Institutionen vertreten sind, die mit Aufgaben der Lehrerbildung außerhalb der universitären Strukturen (1. Phase) befasst sind (Abb. 6).

Die auf der ersten Tagung gebildeten Projekt- und Arbeitsgruppen wurden gebeten, sowohl einen kurzen inhaltlichen Bericht als auch eine prozessorientierte Auswertung ihrer Arbeit vorzulegen. Dafür ein Bericht als Beispiel.

(1) Einsteigerberatung (Gesprächskreis für neu eingestellte Lehrerinnen und Lehrer

Diese vom Leitenden Schulamtsdirektor Bruckmann, Kassel, in Germerode im Frühjahr 2000 vorgeschlagene Projektgruppe mündete in eine Kooperation mit dem HeLP und den Staatlichen Schulämtern Kassel und Werra-Meißner-Kreis sowie in die Mitarbeit auf einer vom Pädagogischen Institut Nordhessen/ Hessisches Landesinstitut für Pädagogik veranstalteten bundesweiten Expertentagung (28.02.-01.03.2001).

Regionales Modellprojekt:

Von Seiten des ZLB der GhK nahmen Prof. Dauber und Prof. Vollstädt an verschiedenen Sitzungen im Staatlichen Schulamt Kassel teil, auf denen schulformspezifische, regionale Seminarangebote für sog. Berufseinsteiger vorbereitet wurden. Dabei kam es anfangs zu erheblichen inhaltlichen Differenzen zwischen den Vertretern der GhK und Vertretern der federführenden Staatlichen Schulämter bzw. des HeLP, was die Zielsetzung und methodische Planung dieser Seminare betraf.

Die kritischen Anfragen und Anregungen der Vertreter der Hochschule,

- insbesondere die 'Betroffenen' schon in die Vorbereitung der Seminare einzubeziehen,
 - mit deren Problemsicht und Problemdefinitionen zu beginnen und
 - die Vorstellung institutioneller 'Helfersysteme' erst auf dieser Grundlage einzubringen,
- wurden im Laufe eines längeren Diskussionsprozesses weitgehend aufgegriffen.

Auf verschiedenen dieser Seminare wurde auf das neu gegründete ZLB der GhK hingewiesen und dessen Angebote verdeutlicht.

Prof. Dauber nahm selbst als Beobachter an einem dieser Seminare im Werra-Meißner-Kreis teil.

Inhaltlich lassen sich die zentralen Themen dieser Zielgruppe knapp folgendermaßen zusammenfassen:

- Die Gesamtgruppe muss deutlich differenziert werden nach Kolleginnen und Kollegen, die direkt aus dem Referendariat kommen und solchen, die aus unterschiedlichen persönlichen Gründen nach Berufsunterbrechung oder anderweitiger Berufstätigkeit erst jetzt (wieder) in den Schuldienst eintreten.
- Insbesondere die letztgenannte Gruppe bringt ein breites Spektrum an außerschulischen beruflichen Erfahrungen und Qualifikationen ein, das vor Ort und in regionalen Zusammenhängen erhoben und nutzbar gemacht werden könnte. Dazu zählen sowohl besondere Qualifikationen und Kompetenzen etwa im Bereich elektronischer Medien wie allgemeine übergreifende soziale Kompetenzen etwa im Bereich von Management, Beratung etc.
- Entscheidend für die Gruppe der sog. Berufseinsteiger ist, wie sie in den Kollegien aufgenommen und unterstützt werden. Davon hängt mehr ab als von speziellen Sonderseminaren, zu denen sie zentral eingeladen werden.
- Eines der am stärksten, wenngleich schulformspezifisch unterschiedlich ausgeprägten Probleme ist der Unterrichts- und Fächereinsatz an der jeweiligen Schule. Viele von den Berufseinsteigern beklagten sich über fachfremden Unterricht bzw. Einsatz in Schulstufen, für die sie sich nicht ausgebildet waren.
- Als m.W. einziges, mehrfach genanntes *Ausbildungsdefizit* wurde der teilweise als schwierig empfundene Umgang mit Eltern genannt.

Die Auswertung der Erfahrungen mit diesen Seminaren ist seitens des HeLP und der Staatlichen Schulämter m.W. noch nicht abgeschlossen.

Expertentagung:

Projekt Lernen im Beruf: Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern B Kooperationsvorhaben über die Phasen der Lehrerbildung.

An dieser Tagung waren seitens des ZLB die Professoren Messner, der den Eröffnungsvortrag hielt, sowie die Prof. Vollstädt und Dauber beteiligt.

Werkstattberichte aus Hamburg und Baden-Württemberg zeigten, wie unterschiedlich dieses Problem in den einzelnen Bundesländern wahrgenommen und bildungspolitisch behandelt wird.

In Hamburg wird nach den Vorschlägen einer Kommission Lehrerbildung im Auftrag der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Behörde für Wissenschaft und Forschung ein hochstrukturiertes Gesamtmodell für alle Phasen der Lehrerbildung geplant, das

- definierte Kerncurricula im Studium und im Referendariat,
- durch sog. prioritäre Themen für alle Lehramtsstudiengänge ('Neue Medien', 'Umgang mit kulturellen und sozialen Unterschieden' und 'Schulentwicklung')
- durch eine Verkürzung der Studiendauer bei gleichzeitiger Ausweitung der schulpraktischen Studien,
- eine Verkürzung der Ausbildung im Vorbereitungsdienst,
- die Entwicklung einer Berufseingangsphase,
- eine Erneuerung des Prüfungswesens nach einem einheitlichen europäischen Punktesystem sowie
- verpflichtende Fortbildung für alle Lehrkräfte vorsieht.

So beeindruckend dieses Modell als Gesamtentwurf ist, sind - unbeschadet einer kritischen Einschätzung einzelner Elemente-, erhebliche Zweifel an seiner praktischen Durchführbarkeit gegeben. Diese Zweifel beziehen sich vor allem auf den Implementierungsprozess einer vollständig von oben behördlich verordneten Reform.

In Baden-Württemberg gibt es bislang nur ein regional und zahlenmäßig begrenztes erstes Modellseminar.

Die eher horizontale Form der regionalen Vernetzung zwischen den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung, wie sie von den Vertretern des ZLB der GhK vorgestellt wurde, stieß bei einem Großteil der Teilnehmer auf positive Resonanz.

Eine Dokumentation der Tagung, einschließlich der Beiträge der Professoren Messner und Dauber wurde vom HeLP erstellt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in diesem Bereich keine regelmäßig tagende Projektgruppe eingerichtet werden konnte, was aber nicht zu bedauern ist, da sich einzelne Vertreter des ZLB in anderen organisatorischen Zusammenhängen inhaltlich einbringen konnten. Im Blick auf die Zukunft müsste die langfristige Mitarbeit der GhK an gemeinsamen Seminaren abgeklärt werden.

Im Mai 2001 wurden diese Berichte aus den Projekt- und Arbeitsgruppen im Zentrumsrat in einem ersten Durchgang unter drei Fragen ausgewertet.

Was wurde bewegt?

1. Mitwirkung an einzelnen Innovationen für Lehrerbildung, Schule und Unterricht (z.B. Vorbereitung einer Änderung der Prüfungsverordnung, Intensivierung der Vernetzung von Schulreformprojekten, fächerspezifische Innovationen, Berufseinsteiger-Situation)
2. Verbesserung der Koordination des Lehrangebots innerhalb der GhK (z.B. Zeitraster für Kernstudium)
3. Entwicklung neuer Kommunikationsstrukturen innerhalb der GhK und in der Region (z.B. Nordhessen-Ingrou-Feeling, Schulterschluss der Institutionen, institutionsübergreifende Zeitung, Kooperationsrat, Internet-Information)

Welche übergreifenden Prozesse lassen sich feststellen, aus denen andere etwas lernen können?

1. Innovationen lassen sich besser von unten als von oben implementieren.
2. Die gemeinsamen Bemühungen um eine Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung stehen in einem Spannungsverhältnis zur aktuellen Kürzung von Ressourcen für die Lehrerbildung in der zweiten und dritten Phase, vor allem in Nordhessen.
3. Die aktuellen Kürzungen werden zum Teil durch Maßnahmen der Universität und des ZLB kompensiert; dies kann aber keine langfristige Lösung sein.

Welche Konsequenzen sollte das ZLB ziehen?

1. Das ZLB sollte eine Brücke zu Entscheidungsträgern in Wiesbaden (Hessisches Kultusministerium und Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst) schlagen.
2. Innerhalb der GhK sollte der Stellenwert der Lehrerausbildung in den Fächern gestärkt werden.
3. Wünschenswert ist eine Verbesserung der Forschungscoordination für Projekte mit Schul- und Unterrichtsbezug (hierzu wurde bereits in der Sitzung eine neue Arbeitsgruppe zur Koordination empirischer Evaluationsforschung eingerichtet).
4. In Zukunft sollte stärker zwischen Arbeitsgruppen und Projekten unterschieden werden.
5. Das ZLB sollte sich bemühen, mit dem Hessischen Kultusministerium zu konzeptionellen Fragen der Lehrerbildung ins Gespräch zu kommen.

Metareflexion eines Innovationsmodells

Im vorliegenden Beitrag wurde versucht, zwei Absichten miteinander zu verbinden:

- die Dokumentation einer Praxisentwicklung im pädagogischen Feld, in unserem Fall die Entwicklung eines institutionell-organisatorischen Reformmodells der Lehrerbildung sowie
- eine forschungsorientierte Reflexion der abgelaufenen Prozesse und damit verbundenen Ergebnisse.

Auf der Ebene der *Praxisentwicklung* haben sich folgende Gesichtspunkte als besonders wirksam erwiesen:

1. Institutionelle Reformen in hochkomplexen sozialen Systemen, die auf *dauerhafte* und weitgehend *selbstgesteuerte* Veränderungen abzielen, können nicht linear von oben nach unten verordnet und zentral geplant "durchgezogen" werden. Solche Prozesse sind in hohem Maße auf die Einsicht und Mitarbeit aller Beteiligten angewiesen. (Vgl. die Logik der Entwicklungs- und Lernphasen in tendenziell selbstorganisierten Projekten und institutionell definierten Programmen.)
2. Dies bedeutet insbesondere, dass im Prozess selbst eine ständige Verschränkung von *Zielen* und *Mitteln* sowie von *Aktions-* und *Reflexionsschritten* erfolgen muss.

Als erstes Ziel kann die Erhebung und Aktivierung vorhandener sozialer und materieller Kompetenzen im Feld bezeichnet werden. Methodisch kann dies erreicht werden mittels der Schaffung einer offenen Kommunikations- und Lernkultur (*common ground*-Erfahrungen).

Daraus ergibt sich als erster Aktionsschritt die Bereitstellung *neuer Erfahrungssituationen* zur Überwindung subjektiver und objektiv-institutioneller Abspaltungen. In diesen neuen Erfahrungssituationen können die *Widersprüche alltagsweltlicher Erfahrungen* reflexiv ausgearbeitet werden.

Eine nächste (zweite) Runde zielt darauf, die expliziten und impliziten *Wünsche nach Veränderung* bei den Betroffenen aufzugreifen. Dies kann nicht abstrakt geschehen, sondern muss methodisch dazu führen, sich direkt und konkret *in einzelnen Projekten des sozialen Feldes* (und seines Kontexts) zu verankern. In solchen (interinstitutionellen) Projektgruppen müssen praktische Schritte zur *Förderung von Vertrauen* und der *Entwicklung personaler, sozialer und professioneller Kompetenz* unternommen werden. Nur auf dieser Basis können *gemeinsame Definitionen wünschenswerter Veränderungen* erreicht werden.

Dies zielt in einer nächsten Runde auf eine zunehmende *Integration persönlicher und beruflicher Erfahrungen* bei den beteiligten Personen. Methodisch kann dies am besten erreicht werden durch eine *Umstülpung* traditioneller institutioneller Strukturen, indem *wechselseitige Zugänge eröffnet* und *monopolisierende Strukturen durchbrochen* werden. Auf der Handlungs-/Aktionsebene bietet sich dazu die *Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten auf allen Ebenen* an. Unvermeidlich sind dabei die *dominanten sozialen, politischen und ökonomischen Strukturen und Interessen* kritisch zu analysieren und zu reflektieren.

Letztes, sicher nur jeweils in Ansätzen zu erreichendes Ziel, ist die *Veränderung der strukturellen Ursachen von persönlicher und sozialer Entfremdung*. Der methodische Weg dahin besteht in einer *lokalen, regionalen und überregionalen Vernetzung* von Kompetenzen und Ressourcen i.w.S.. Auf der Handlungsebene geht es um den *Aufbau selbstgesteuerter sozialer und institutioneller Strukturen*. Dabei sind die Chancen und Grenzen *komplexer integrierter Kooperationsmodelle* ständig kritisch zu reflektieren. Abb. 7 stellt ein solches Praxisentwicklungsmodell schematisch dar.

Auf der Ebene der *Forschung* ergeben sich folgende Gesichtspunkte:

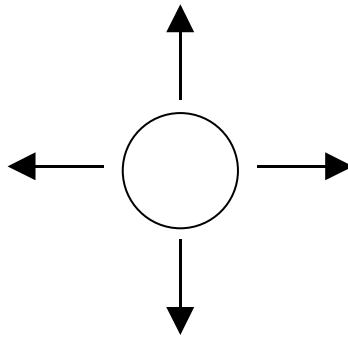
1. Derart hochkomplexe soziale Veränderungsprozesse wie die Entwicklung einer neuen institutionell-organisatorischen Struktur lassen sich unter Forschungsgesichtspunkten angemessen nicht mit nur *einer* wissenschaftlichen Perspektive beschreiben, sondern bedürfen verschiedener, sich methodisch ergänzender Sichtweisen auf zwei Ebenen,
 - einer Analyse der *Oberflächenstrukturen* ("Außenperspektive" im Blick auf objektive Gegebenheiten) wie einer
 - Analyse der *Tiefenstrukturen* ("Innenperspektive" im Blick auf subjektives und intersubjektives Erleben).

AKTIONSSCHRITTE

- 4 Aufbau selbstgesteuerter sozialer und institutioneller Strukturen
- 3 Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten auf allen Ebenen
- 2 Förderung von Vertrauen sowie sozialer und personaler Kompetenzen
- 1 Schaffung neuer Erfahrungssituationen zur Überwindung subjektiver und objektiver Abspaltungen

ZIELE

- 4 Veränderung der strukturellen Ursachen von Entfremdung
- 3 Integration persönlicher und beruflicher Erfahrungen
- 2 Aufgreifen der Wünsche nach Veränderung bei den Betroffenen
- 1 Erhebung und Aktivierung vorhandener sozialer und materieller Kompetenzen



- ### MITTEL
- 4 Überregionale Vernetzung von Kompetenzen und Austausch von Materialien
 - 3 Inversion institutioneller Strukturen: Öffnung statt Monopolisierung
 - 2 unmittelbare Verankerung in Projekten im sozialen (Um)feld
 - 1 Schaffung einer offenen Kommunikations- und Lernkultur ("common ground"-Erfahrungen)

REFLEXIONSSCHRITTE

- 4 Entwurf komplexer integrierter Kooperationsmodelle
- 3 Analyse der dominanten sozialen, politischen und ökonomischen Strukturen und Interessen
- 2 gemeinsame Definition wünschenswerter Veränderungen
- 1 reflexive Ausarbeitung der Widersprüche alltagsweltlicher Erfahrungen

Abb. 7: Praxisentwicklungsmodell für strukturelle Innovationsprozesse

Die Innen- und Außenperspektive muss darüber hinaus differenziert werden im Blick auf eine *individuelle* und eine *kollektive* Ebene.

2. Damit ergeben sich - stark vereinfacht - vier *generelle Forschungsfragen*:
- Wie erfahren die Individuen den Veränderungsprozess in ihrem subjektiven Erleben und wie lässt sich dieser erfassen und dokumentieren?
 - Wie lassen sich solche Prozesse im intersubjektiven Erleben einer Gruppe erfassen und dokumentieren?
 - Welche objektiven Tatsachen lassen sich in der individuellen Außenperspektive beschreiben?
 - Welche systemischen Abläufe und sozialen Kontexte lassen sich in der kollektiven Außenperspektive beschreiben?

Auf diesem (Forschungsgedanken-)Hintergrund muss die Diskussion vertieft werden.

Resümee

"Mihi crede, verum gaudium res severa est", zitierten wir eingangs Seneca. Dem ist am Ende nur hinzuzufügen: La lotta continua ... Der Kampf geht weiter.

Im Rückblick auf diese letzten Jahre der Vorbereitung und der Gründung eines Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel war der Aufbau vertrauensvoller *personaler Beziehungen* quer zu den institutionellen Strukturen nach Einschätzung aller Beteiligten der größte Gewinn. Ob die dabei gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten sich auch in verlässlichen *institutionellen Strukturen* niederschlagen werden, hängt ganz wesentlich vom politischen Kontext ab. Doch das ist eine andere Geschichte, die ein andermal erzählt werden soll.