

**Universität Kassel**  
**Referat Schulpraktische Studien**

**Projekt: Phasenübergreifende  
Professionalisierung**

**Bericht über eine Expertenbefragung:  
Kooperation zwischen der  
Ersten und Zweiten Phase  
der Lehrerbildung  
am Beispiel der Region Kassel**

**Axel Knüppel**

Das Projekt wurde finanziert vom Hessischen Kultusministerium (LMR Dr. Hartmut Storch) und dem Amt für Lehrerbildung (Dir. Frank Sauerland).  
Projektleiter: Prof. Dr. Dorit Bosse und Prof. Dr. Rudolf Messner

**Kassel**

**2006**

# Inhalt

1.	Zur gegenwärtigen Situation der Lehrerausbildung: phasenübergreifende Zusammenarbeit als Zukunftsaufgabe.....	3
2.	Hessisches Modellvorhaben „Phasenübergreifende Professionalisierung“ .....	5
2.1	Entstehung und Arbeitsschwerpunkte .....	5
2.2	Auswahl der Befragten und Methode der Befragung.....	7
3.	Auswertung der Experteninterviews .....	8
3.1	Einstellung zur Kooperation.....	9
3.2	Phasenspezifische und phasenübergreifende Aufgaben der Kooperation .....	11
3.2.1	Phasenspezifische Ausbildungsaufgaben .....	12
3.2.2	Phasenübergreifende Aufgaben .....	14
3.3	Themengebiete einer möglichen Kooperation .....	24
3.3.1	Modularisierung als Anlass zur Kooperation .....	25
3.3.2	Evaluation der Ausbildungsgänge .....	31
3.3.3	Schulpraktische Studien .....	35
3.4	Leistungsfähigkeit und Grenzen ausgewählter Kooperationsgremien .....	44
3.5	Hemmnisse auf dem Weg zur Kooperation .....	54
3.5.1	Barrieren und gegenseitige Vorbehalte .....	55
3.5.2	Die Suche nach Verbindlichkeit.....	59
3.6	Rahmenbedingungen und Ressourcen für die Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase .....	64
3.7	Umgang mit Veränderungen in der Lehrerausbildung .....	73
3.7.1	Veränderungen in der Lehrerausbildung aus Sicht eines Studienseminars.....	74
3.7.2	Ängste als Erklärungsmuster und der Umgang mit ihnen.....	76
3.7.3	Maßnahmen zur Reduzierung der Bedenken.....	79
3.7.4	Kooperation zwischen Belastung und Entlastung.....	81
3.8	Zukunftsaussichten aus Sicht der Interviewten .....	83
4.	Schlussfolgerungen .....	87
	Literatur .....	93
	Anlage: Interviewleitfragen .....	95

## **1. Zur gegenwärtigen Situation der Lehrerausbildung: phasenübergreifende Zusammenarbeit als Zukunftsaufgabe**

Die derzeitigen Diskussionen und Veränderungen in der Bildungspolitik sind geprägt von der Deklaration von Bologna (Europäische Bildungsminister 1999), in der vereinbart wurde, bis 2010 europaweit eine vergleichbare und kompatible universitäre Ausbildung zu schaffen. Dieses Ziel hat die Kultusministerkonferenz (KMK) auch für die Lehrerausbildung übernommen. Damit wird ein Maßstab gesetzt, der eine internationale Vergleichbarkeit der Inhalte gewährleisten soll. Mit diesem internationalen Maßstab steht auch die Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung zur Diskussion. Deren Fortbestehen hat das Hessische Lehrerbildungsgesetz (HLBG 2004) bis zum Ende seiner Gültigkeit, das wohl nicht zufällig mit dem „Stichtag“ des Bolognaprozesses zusammenfällt, also bis zum Jahr 2010, zugesichert. Bis zu diesem Zeitpunkt legt das Hessische Gesetz die Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in die Hände der Beteiligten. Gesetzlich vorgegeben ist die Kooperation zwischen den drei Phasen der Lehrerausbildung – die Ausbildung im Rahmen des universitären Studiums, die Ausbildung im Rahmen des Referendariats an den Schulen und die berufsbegleitende Weiterbildung von Lehrern. Das geht einher mit verstärkter Kompetenzorientierung und Evaluierung der jeweiligen Praxis. In dem vorgegebenen Rahmen der phasenübergreifenden Kooperation zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und stärkeren Förderung der Schüleraktivitäten und deren Selbständigkeit können in dem gegebenen Zeitraum von den an der Lehrerbildung Beteiligten Strukturen für ihre Zusammenarbeit geschaffen werden. Da die weitere Entwicklung nach 2010 – bewusst – offen ist, besteht die Gefahr, dass diese Strukturen nicht übernommen werden, sondern durch von außen kommende ersetzt werden könnten, aber es ergibt sich auch die Chance, durch die Ausarbeitung praktikabler Strukturen die zukünftige Gestaltung zu beeinflussen. Dabei ist vor allem die europäische Vergleichbarkeit zu berücksichtigen. Auch die Umgestaltung der Lehrerausbildung in anderen Bundesländern wird ihre Auswirkungen auf die hessische Entwicklung haben.

Die vorliegende Studie behandelt die Möglichkeiten einer phasenübergreifenden Zusammenarbeit in der Lehrerbildung. Da die Dritte Phase zwar mitgedacht wird, konkretere Vorstellungen sich aber – vermutlich aus pragmatischen Gründen – vorerst auf die Zusammenarbeit zwischen den ersten beiden Phasen beziehen, beschränkt sich diese Untersuchung auf die Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase. Wie können in Zukunft die Phasen miteinander verbunden werden? Welche Ziele im Hinblick auf eine Verbesserung des Unterrichts können damit erreicht werden? Welche strukturellen Änderungen wären dafür notwendig? Es werden Ansätze gesucht, die unabhän-

gig davon realisiert werden können, ob die Lehrerausbildung ein- oder zweiphasig verlaufen wird.

Zur Klärung solcher Fragen wurden in Interviews 10 Experten<sup>1</sup> befragt, um von ihnen Hinweise zu erhalten, welche Formen der phasenübergreifenden Kooperation schon erprobt werden, welche Perspektiven für eine stärkere Zusammenarbeit in der Lehrerausbildung möglich sind und welche Schwierigkeiten dem entgegenstehen. Die Form des qualitativen Interviews wurde gewählt, um von ausgewählten Experten Berichte über Praxisformen zu erhalten, die sie selbst erprobt haben bzw. als wünschenswert ansehen. Deutlich sollen dadurch aber auch die Barrieren und Hemmnisse werden. Ziel der Befragung ist es, die Chancen für eine Zusammenarbeit zwischen Erster und Zweiter Phase realistisch einschätzen und ggf. verbessern zu können.

Inhaltlich wird davon ausgegangen, dass der gegenwärtige gesellschaftliche Wandel sich auch auf die Gestaltung der Lehrerrolle auswirkt. Die erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen für die Ausübung des Lehrerberufs können nicht mehr allein während der Grundausbildung an der Universität erworben werden. Vielmehr ist lebenslanges Lernen erforderlich, das Lehrer befähigt, auch auf heute noch nicht absehbare Herausforderungen adäquat reagieren zu können. Eine treffende Veranschaulichung der veränderten Anforderungen an die Grundausbildung von Lehrern mit den notwendigen Kompetenzen liefert das Bild des Rucksackes, der nicht mehr nach einmaliger Füllung für eine lebenslange Berufsreise ausreicht, sondern nur noch Proviant bis zur ersten Etappe enthält, um sich dort mit Vorräten für die nächste versorgen zu können (vgl. Messner 2004, S. 20 f.).

Der Universität als Erster Phase der Lehrerausbildung kommt die Aufgabe zu, die Studierenden dabei zu unterstützen, in exemplarischen Situationen durch erprobendes Handeln und dessen Reflexion die Kompetenzen anzubahnen und weiterzuentwickeln, die sie im Lehrerberuf benötigen. Wissenschaftliches Wissen liefert dabei den Orientierungs- und Reflexionsrahmen, der auf konkrete Handlungssituationen zu beziehen ist. In den Studienseminaren als Orten der Zweiten Phase wird das mit dem Ziel der reflektierten Einübung in die Berufsfähigkeit spezifiziert und weiterentwickelt werden müssen. Diese gilt es in der Dritten Phase in einer berufsbegleitenden Lehrerfort- und -weiterbildung schwerpunktmäßig zu vertiefen.<sup>2</sup> Terhart hat in diesem Zusammenhang von einer phasenübergreifenden berufsbio-graphischen Aufgabe gesprochen. Verbinden lassen sich alle drei Phasen der Lehrerausbildung durch die Kompetenzorientierung. Die Bildungskommission der Kultusministerkonferenz fordert

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wird die männliche Form der Schreibweise gewählt, auch wenn es sich um weibliche Personen handelt.

<sup>2</sup> Vgl. Messner 2004 und Hamburger Kommission Lehrerbildung 2000.

mit der Professionalisierung der Lehrerausbildung das „Ende der Beliebigkeit“. Dies soll durch die Modularisierung erreicht werden (Terhart 2000 und 2001). Eine hessische Besonderheit ist die verbindliche Festschreibung der Modularisierung auch für die zweite Phase.<sup>3</sup>

Unabhängig von den hochschulpolitischen Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses haben die internationalen Untersuchungen TIMSS und PISA über die Leistungen der Schüler zu einer Diskussion geführt, inwieweit die Ergebnisse der schulischen Bildung mit den gesellschaftlichen Erwartungen übereinstimmen. Die outputorientierte Betrachtung hat eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit offenbart. Dies hat dazu geführt, dass die Qualität der Lehrerausbildung – und dabei vor allem deren mangelnder Praxisbezug – hinterfragt worden ist.

So fällt die Verabschiedung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLBG 2004) einerseits in eine Zeit intensiver Reformprozesse. Andererseits greift das Gesetz auch Entwicklungen auf, die schon vorher in der Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung aufgezeigt wurden (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst 1997). Verbindlich vorgeschrieben wird die Kooperation<sup>4</sup> zwischen Universitäten und Studienseminaren (siehe „Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen“ 2002). Es ist unter anderem vorgesehen, dass die Ausbilder der Zweiten Phase ein bestimmtes Stundenkontingent in der Ersten bzw. Dritten Phase erbringen sollen.<sup>5</sup> Die Mitarbeit von Experten der Zweiten Phase in der universitären Lehrerbildung oder Lehrerfortbildung ist damit in Hessen gesetzlich vorgeschrieben.

## **2. Hessisches Modellvorhaben „Phasenübergreifende Professionalisierung“**

### **2.1 Entstehung und Arbeitsschwerpunkte**

In Hessen ist im Jahre 2004 vom Hessischen Kultusministerium gemeinsam mit dem Amt für Lehrerbildung an der Universität Kassel das Projekt „Phasen-

---

<sup>3</sup> Die modularisierte Referendarausbildung gilt in Hessen seit dem 01.08.2005. An den hessischen Universitäten wird ab Wintersemester 2005/06 in den Lehramtsstudiengängen modularisiert ausgebildet.

<sup>4</sup> „§ 6 Kooperation (1) Die Trägereinrichtungen der Lehrerausbildung wirken nachhaltig als Partner zusammen und organisieren die Zusammenarbeit zur Erfüllung ihrer Aufgaben im Rahmen ihrer Zuständigkeit. (2) Sie entwickeln, vereinbaren und gestalten in enger Kooperation übergreifende Entwicklungs-, Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen. Die Kooperation umfasst insbesondere die Abstimmung von Lehr- und Lerninhalten und von Evaluierungsverfahren sowie die Regelung des Personaltauschs zwischen den Einrichtungen.“

<sup>5</sup> Da bis 2007 in den hessischen Studienseminaren parallel nach alter Ausbildungsverordnung und nach der Umsetzungsverordnung zum Hessischen Lehrerbildungsgesetz von 2004 ausgebildet wird, ist wegen der zusätzlichen Belastung nicht mit einer Realisierung der festgeschriebenen Kooperation zu rechnen, bevor die Umstellung beendet ist.

übergreifende Professionalisierung“ zur näheren Untersuchung der Kooperationsmöglichkeiten zwischen beiden Phasen als Modellvorhaben<sup>6</sup> entwickelt worden. Die vorliegende Arbeit ist ein Teil dieses Modellvorhabens.

Hauptthemen des Projektes sind laut Antragstext (Antragstext 2005):

- Identifikation möglicher Kooperationsformen zwischen Erster und Zweiter Phase
- Erstellen einer vergleichenden Übersicht über die praxisorientierten Studieninhalte des universitären Lehramtsstudiums und die Inhalte der Referendarausbildung im Hinblick auf studien- und ausbildungsrelevante unterschiedliche Ausrichtungen sowie themengleiche Studien- und Ausbildungselemente (zwecks Integration/Reduzierung)
- Entwicklung von gemeinsamen Ausbildungsmodellen der Ersten und Zweiten Phase
- Einrichtung eines Informationsforums für die am Modellvorhaben beteiligten Kolleginnen und Kollegen der Ersten und Zweiten Phase
- Sondierende Gespräche mit den an der Durchführung des Modellvorhabens interessierten Kolleginnen und Kollegen der Ersten und Zweiten Phase
- Dokumentation der neu erprobten Kooperationsformen unter exemplarischer Einbeziehung empirischer Methoden

Eine erste, vordringliche Aufgabe des Modellvorhabens besteht darin, im Hinblick auf eine phasenübergreifende Kooperation die Positionen und Überlegungen von Experten der Lehrerbildung kennenzulernen und damit die Möglichkeiten und Grenzen einer Zusammenarbeit besser einschätzen zu können. Als exemplarischer Untersuchungsbereich wurde dazu die Lehrerbildung der Region Kassel gewählt, wie sie an der Universität Kassel und den in Kassel verankerten Studienseminaren stattfindet. Die Beschränkung auf die Region Kassel bietet sich wegen der dort weit entwickelten praxisnahen Lehrerbildung an. Die Dritte Phase, wie sie gegenwärtig als verbliebene regionale Lehrerfortbildung den Staatlichen Schulämtern zugeordnet ist, konnte allerdings nur am Rande berücksichtigt werden.

---

<sup>6</sup> Das Vorhaben ist im Referat für Schulpraktische Studien im Rahmen des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel initiiert worden. Der Projektvorschlag wurde vom Leitenden Ministerialrat im Hessischen Kultusministerium, Dr. Hartmut Storch, und vom Direktor des Amtes für Lehrerbildung, Frank Sauerland, aufgegriffen und unterstützt. Beide Institutionen finanzieren für den Zeitraum von 2004 – 2008 das im Referat für Schulpraktische Studien der Universität Kassel angesiedelte Projekt „Phasenübergreifende Professionalisierung“. Das Projekt wird unter der Leitung von Prof. Dr. Rudolf Messner (Universität Kassel) und Dr. Dorit Bosse (Universität Kassel, seit Oktober 2005 Professorin an der Universität Würzburg) von Axel Knüppel, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, durchgeführt.

Da zum Zeitpunkt der Befragung das Hessische Lehrerbildungsgesetz verabschiedet worden ist, sind die dort entwickelten Perspektiven und Probleme in die Befragung mit eingegangen.

## **2.2 Auswahl der Befragten und Methode der Befragung**

Als unmittelbar Betroffene wurden Fachleute der universitären Lehrerausbildung und der Studienseminare ausgewählt. Als dritte relevante Institution ist das in Hessen seit 2001 existierende Amt für Lehrerausbildung hinzugenommen worden.

Aus allen drei Institutionen werden Funktionsinhaber ausgesucht, die qua Amt als Experten der Lehrerausbildung gelten können. Mehrere Vertreter haben sich aus inhaltlichen Gründen angeboten. So bilden die ausgewählten drei Studienseminare für unterschiedliche Lehrämter aus. Jedes sollte mit einem Experten vertreten sein. Innerhalb der Universität Kassel sind Vertreter der Lehrerausbildung aus verschiedenen Studienbereichen befragt worden. Vom hessenweit operierenden Amt für Lehrerbildung wurden Vertreter verschiedener Entscheidungsebenen berücksichtigt.

Ergänzend zu den Vertretern der Universität Kassel wurde ein erfahrener Lehrerausbilder einer anderen hessischen Universität hinzugenommen, um die Argumentationsbreite zu erweitern und abzusichern, dass auch Einstellungen berücksichtigt werden, die nicht aus der Region Nordhessen kommen.

In den Interviewausschnitten werden die Vertreter der Universitäten mit Uni 1, 2, 3 oder 4 bezeichnet, die der Studienseminare mit StuSe 1, 2 und 3 sowie die des Amtes für Lehrerbildung mit AfL 1, 2 und 3.<sup>7</sup> Die Gesamtzahl von 10 Befragten entspricht den Möglichkeiten einer qualitativen Studie bei üblicher Auswertungspraxis. Da es um Einstellung und Einschätzung der phasenübergreifenden Kooperation durch die an der Lehrerausbildung unmittelbar Beteiligten geht, wurden in die Befragung weder Studierende oder Referendare noch Lehrer mit einbezogen.<sup>8</sup> Ziel ist es, die Chancen für die Zusammenarbeit zwischen Erster und Zweiter Phase – und damit zwischen den Hochschulangehörigen und den Ausbildern der Studienseminare – auszuloten.

---

<sup>7</sup> Die befragten Personen wurden anonymisiert, aber wegen der besseren Lesbarkeit ihren Institutionen „Uni“ für Universität, „StuSe“ für Studienseminar und „AfL“ Amt für Lehrerbildung zugeordnet. Für jede Person wurde dem Institutionskürzel nach Zufallsprinzip eine der Zahlen 1 bis 3 bzw. 4 hinzugefügt.

<sup>8</sup> Die Meinung der Studierenden und Referendare als Hauptbetroffene der Lehrerausbildung schlagen sich nur indirekt und gefiltert in den Äußerungen der befragten Experten nieder. Da sich die im Hessischen Lehrerbildungsgesetz vorgeschriebene Kooperation direkt auf die Ausbilder der Studienseminare und für die Erste Phase auf die Hochschullehrer und –mitarbeiter bezieht, sind sie als Interviewpartner angesprochen worden.

Die Experteninterviews wurden bis Anfang 2005 durchgeführt. Ihnen liegt ein Leitfaden<sup>9</sup> zugrunde, der zuerst nach der aktuellen Situation fragt. Der Hauptteil der Befragung bezieht sich auf das Erleben der eigenen und der jeweils anderen Phase: Aufgaben, Einschätzung, wechselseitige Erwartungen und Kooperationsmöglichkeiten. Abschließend wird nach den Zukunftserwartungen gefragt. Die Interviews wurden in Form eines offenen Gesprächs geführt. Die Auswertung der Interviews orientiert sich an den Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 1995). Demgemäß dienen die Leitfragen der Interviews nicht als Bezugsrahmen für die Auswertung und werden daher auch nicht im Text zitiert. Vielmehr werden die Interviews segmentiert und nach inhaltlichen Tendenzen zusammengefasst. Es geht nicht darum, die Argumentation der einzelnen Befragten in ihrem Begründungszusammenhang nachzuvollziehen, sondern gemeinsame Ansatzpunkte zu finden, die helfen, Bedingungen für phasenübergreifende Kooperation zu klären. Die so gewonnenen Kategorien ergeben die Struktur des Textes im Teil 3 des vorliegenden Berichts. Das Verfahren ermöglicht es, Nähe zu den Aussagen der Befragten zu behalten und diesen einen möglichst breiten Raum zu geben. Durch die inhaltlich strukturierende Zusammenfassung ist es gleichzeitig möglich, über die Meinung des einzelnen Befragten hinausgehende Einschätzungen zu erkennen. Ansatzpunkte dazu konnten in den Interviews gefunden werden. Insofern geht der Text vom Gesagten aus, führt aber in der Einschätzung und den abschließenden Empfehlungen darüber hinaus.<sup>10</sup>

### **3. Auswertung der Experteninterviews**

In den ersten vier Kapiteln der Auswertung geht es um das Selbstverständnis gegenüber der Kooperation (Kapitel 3.1), die Aufgaben der jeweiligen Phase innerhalb der Lehrerausbildung (Kapitel 3.2), die Themen der Kooperation (Kapitel 3.3) und die Orte der Kooperation (Kapitel 3.4), in dem letzten Kapitel 3.8 um die Zukunftsaussicht. Die im Kapitel 3.5 zusammengestellten Hemmnisse beziehen sich auf die ersten vier grundlegenden Kapitel und machen deswegen teilweise ein nochmaliges Aufgreifen der Darstellung notwendig. Das gilt zwar grundsätzlich auch für die Zusammenstellung der Rahmenbedingungen (Kapitel 3.6) und den Umgang mit Veränderungen (Kapitel 3.7), für die aber im Einzelnen nicht mehr diese Herleitung notwendig ist bzw. für die durch eine theoretische Erweiterung ein neuer Bezugsrahmen gewonnen wird.

---

<sup>9</sup> Siehe Anhang.

<sup>10</sup> Für ein vertieftes Verständnis der Einstellung zur Kooperation könnten die in diesem Forschungsbericht gewonnenen Ansätze genutzt werden, um eine quantitative Befragung vorzubereiten. Das ist aber nicht Gegenstand dieser Arbeit.



### 3.1 Einstellung zur Kooperation

Welche grundsätzliche Einstellung die Befragten aus den drei Institutionen gegenüber der phasenübergreifenden Kooperation einnehmen, ergibt mit den allgemein gegebenen Bedingungen den Bezugsrahmen, um Kritikpunkte und Vorschläge einordnen zu können. Hier kommt es noch nicht zu einer Konkretisierung, die notwendig wäre, um die Realisierbarkeit der Zusammenarbeit zwischen beiden Phasen einschätzen zu können. Die Befragten gehen übereinstimmend davon aus, dass es zwischen der universitären Ausbildung in der Ersten Phase der Lehrer(aus)bildung und der Ausbildung in den Studienseminaren als Zweiter Phase zu einer Zusammenarbeit kommen muss. Dieses gemeinsame Grundverständnis fordert ein Befragter des Amts für Lehrerbildung:

„Da muss etwas zusammenwachsen und sich das Verständnis entwickeln, dass Lehrerausbildung und auch Fortbildung eine gemeinsame Aufgabe ist, die nicht voneinander getrennt werden darf.“ (AfL 2; 21/15-16)<sup>11</sup>

In Gesprächen zwischen den Vertretern der beiden Phasen wurde sogar schon darüber verhandelt, auf welche gemeinsamen Essentials des Lehrerdaseins sich die Lehrerbildung konzentrieren sollte (vgl. Uni 2; 1/31-2/3). Die Vertreter der Universität Kassel sehen in der Verbindung von Theorie und Praxis eine Selbstverständlichkeit, die sich in beiden Phasen realisieren muss:

„Man kann nicht mehr sagen, dass der Ort der Praxis in der Zweiten Phase und dass der Ort der Wissenschaftlichkeit in der Ersten Phase ist. ... Warum sollte es sonst überhaupt zu einer Kooperation kommen?“ (Uni 2; 16/16-20)

Fraglich ist allerdings der spezifische Anteil der jeweiligen Phase.

„Was kann die erste Phase leisten in allen drei Feldern, Forschung, Lehre, Praxisentwicklung? Aber nicht vollständig, sondern so, dass in der Zweiten Phase in allen drei Feldern darauf aufgebaut werden kann und das auch in der Dritten Phase?“ (Uni 1; 20/9-12)

Ein Interviewpartner der Studienseminare nennt als Begründung für die Intensivierung der Kooperation äußere Faktoren wie „Misserfolge bei PISA“ oder die Anforderungen der EU im Bolognaprozess und bezieht sich auch auf die Erfordernisse des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (StuSe 1; 17/7-20). Für einen der Interviewpartner des Amts für Lehrerbildung zeigt das Gesetz die überfälligen Konsequenzen aus den inhaltlichen Anforderungen der Lehrerausbildung:

---

<sup>11</sup> Die erste Zahl der Quellenangabe bezieht sich auf die Seite des transkribierten Teils des Interviews, die folgenden Zahlen geben die Zeilen an, in denen das Zitat zu finden ist.

„Das finde ich auch das Gute an dem Gesetz, dass wir endlich die Schranken zwischen Erster, Zweiter und Dritter Phase weg haben.“ (AfL 3; 4/1-2)

Es herrscht eine positive Erwartungshaltung, die Kooperation mit Qualitätssteigerung der Ausbildung gleichsetzt. Dieses Selbstverständnis formulieren Vertreter aller Institutionen:

„Kooperation, das merkt man sofort ... schlägt auch auf die Ausbildungsqualität durch.“ (AfL 1; 16/12-14)

„Es kommt zu einer Qualitätsverbesserung der Ausbildung.“ (StuSe 2; 12/17)

„Das Ziel ist, effektive Lehrerausbildung zu betreiben.“ (AfL 2; 16/5)

„Für die Verbesserung der Lehrerausbildung ist das extrem notwendig, dass wir diese getrennten beiden Schiffe in irgendeiner Form konzeptionell zusammenkriegen.“ (Uni 4; 7/11-15)

Die Vertreter der Universität und des Amts für Lehrerbildung betonen die Notwendigkeit, die Lehrerausbildung als Gesamtentwurf zu betrachten und dementsprechend zu planen. Schon diese Planung kann Gegenstand der Kooperation sein, spätestens über die inhaltliche Ausgestaltung aber wird sie notwendig werden.

Es werden grundsätzliche Ansprüche gestellt, die eine Kooperation erfüllen sollte:

„Es müsste immer so laufen, dass beide Teile etwas davon haben.“ (Uni 2; 21/26-27) oder „Mit dem Prinzip, Kooperation heißt, dass sich nur einer ändern soll, läuft es nicht.“ (Uni 4; 4/10-12)

In beiden Aussagen wird die Erwartung einer Intensivierung der gemeinsamen Ausbildungspraxis deutlich, die teilweise auch erst aufgebaut werden muss.<sup>12</sup>

### **Einschätzung**

Eine qualitätvolle Lehrerausbildung ohne enge Kooperation zwischen beiden Ausbildungsphasen ist für die Befragten nicht mehr vorstellbar. Die erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen, die ein Lehrer bei sich ständig verändernden Herausforderungen benötigt, sind nicht mehr in abgeschlossenen Ausbildungsphasen zu erwerben, sondern erfordern lebenslanges – und damit von Beginn an phasenübergreifendes – Lernen. Wenn die Hoffnung auf eine gesteigerte Ausbildungsqualität durch Kooperation realistisch sein soll, setzt das ein hohes Potenzial gemeinsamer Interessen und Möglichkeiten voraus. Die verbalen Bekenntnisse zur Kooperation korrespondieren mit den Konsequenzen aus wissenschaftlichen Untersuchungen und mit politischen Ent-

---

<sup>12</sup> Beispiele gelungener Praxis vgl. 3.3.1 und 3.3.3.

scheidungen auf europäischer sowie Bundes- und Landesebene, die in der phasenübergreifenden Kooperation eine Chance zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerausbildung sehen.

Die Frage, warum sich diese Kooperationswilligkeit bisher kaum in Projekten oder Konzeptionen niedergeschlagen hat, ist hier nur insofern von Bedeutung, als sich daraus Hinweise ergeben, wie die phasenübergreifende Zusammenarbeit unterstützt und gefördert werden kann. Es sind Bedingungen herauszufinden, unter denen dem verbalen Lob der Kooperation auch deren Realisierung in der Praxis leichter folgen kann.

### **Zusammenfassung**

Zumindest verbal wird die Kooperation zwischen beiden Phasen der Lehrerausbildung begrüßt. Es werden Hoffnungen darauf gesetzt, dass eine qualitätvolle Lehrerausbildung mit veränderten Herausforderungen in einer phasenübergreifenden Kooperation den adäquaten Rahmen gefunden hat. Somit ist das Ziel, die phasenübergreifende Zusammenarbeit auszuweiten, unstrittig.

Europäische und landesgesetzliche Vorgaben sind der Anstoß, um bestehende Blockaden bei der Weiterentwicklung der Lehrerausbildung zu lösen.

## **3.2 Phasenspezifische und phasenübergreifende Aufgaben der Kooperation**

Kooperation setzt eine Klärung voraus, was als gemeinsame Aufgabe gesehen wird und was das Spezifische der jeweiligen Phase ausmacht. Ob und wie sich die beiden Phasen der Lehrerausbildung bei der Vermittlung von Qualifikationen und der Entwicklung von Kompetenzen unterstützen könnten, ergibt sich anschließend. Vorerst ist herauszufinden, welche Aufgaben den jeweiligen Phasen zuzuordnen sind und welche phasenübergreifend aufgefasst werden können:

„Wir gehen davon aus, es gibt die drei Phasen. Jetzt wollen wir versuchen, jeder ihre spezifische Aufgabe zuzuweisen und die Gemeinsamkeit, das Durchgängige zu sehen.“ (Uni 3; 10/3-5)

Innerhalb der phasenübergreifenden Aufgaben werden drei Themenbereiche angesprochen. Neben der Unterrichtsqualität sind das die beiden übergreifenden Aufgaben der Persönlichkeitsbildung und der Orientierung an der Berufsbio-graphie. Auch wenn sich diese drei Punkte als gemeinsame Aufgabe herauskristallisieren, so sind doch auch phasenspezifische Zuordnungen möglich, wie das bei der Zuweisung unterschiedlicher Schwerpunkte bei der schulpraktischen Ausbildung oder der Stärkung von Diagnosekompetenz zu

zeigen ist. Der Frage nach der Berufseignung kommt ein besonderer Stellenwert zu.

### 3.2.1 Phasenspezifische Ausbildungsaufgaben

Sehr deutliche Vorstellungen von den unterschiedlichen Herangehensweisen in beiden Phasen haben die Experten der Universität:

„Das Spezifische ist, dass die universitäre Ausbildung ... keine Einübung in die Berufspraxis liefert und das vorwegnimmt, was das Referendariat leisten sollte, sondern dass es erstmal ein Vorstellen und Präsentieren dessen (ist),<sup>13</sup> was den Lehrerberuf ausmacht und ausmachen wird.“ (Uni 2; 3/18-21)

Die Erste Phase begleitet den notwendigen Perspektivwechsel der Studierenden. Deren Berufsbild des Lehrers wurde in der eigenen Schülerzeit geprägt und ist zu öffnen gegenüber den neuen Anforderungen an den Lehrerberuf. Dazu gehört es, den Unterricht so zu gestalten, dass er die Selbständigkeit der Schüler fördert und ihr Denken herausfordert (vgl. 3.2.2 sowie Uni 2; S. 3 und Uni 3; 5/8-12). Es ist von einem Lehrerbild auszugehen, das der Aufklärung verpflichtet ist und die Mündigkeit, Autonomie und Solidarität der Schüler stärkt und weiterentwickelt.<sup>14</sup> Dabei stellt sich den Experten die Frage,

„was sind die veränderten Aufgaben von der neuen Lehrergeneration, weil die Studenten ja meist mit einem völlig falschen Berufsbild an die Universität kommen. Sie haben die Lehrer vor Augen, mit denen sie im Unterricht zu tun hatten.“ (Uni 2; 3/24-27)

In diesem Zusammenhang sollen frühzeitig eigene Erfahrungen im pädagogischen Handeln ermöglicht werden. Sind die zukünftigen Lehrer in dieser Weise auf die Schulrealität eingestellt, kann in ihrem Referendariat darauf aufgebaut werden. Ein konkretes Beispiel dafür ist der Auf- und Ausbau der Diagnosekompetenz. Dabei unterscheidet ein Vertreter der Universität deutlich zwischen der Aufgabe für die Fachdidaktik und grenzt sie von der konkreten Arbeit mit Schülern in der Zweiten Phase ab:<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Sinngemäße Ergänzungen eines Zitats durch den Autor stehen in runden Klammern.

<sup>14</sup> „Wenn ... der Verweis auf Aufklärung und Bildung ernst genommen wird, bedeutet dies, dass sich der Praxisbezug der universitären Grundausbildung – so wichtig das Kennenlernen und die Orientierung an realer Schulpraxis sind – gerade nicht in der Anpassung an die vorfindbare berufliche Praxis erschöpfen darf. Praxisbezug bedeutet immer auch, sich durch die Ideen von Bildung, Mündigkeit, Autonomie und Solidarität, wie sie in den großen philosophischen und pädagogischen Werken präsent sind, inspirieren zu lassen. Nur aus ihnen kann der weite Horizont – das Ethos – einer schulischen Bildungsarbeit gewonnen werden, welche den Verkürzungen Widerstand zu leisten vermag, wie sie z. B. derzeit durch die einseitige Indienstrahmung von Schule für den ökonomischen Überlebenskampf drohen“ (Messner 2004, S. 17).

<sup>15</sup> Die Überlegung betonen die Rolle der Fachdidaktik. Die Bedeutung der Schulpraktischen Studien, die ja eine erste Erprobung in der Schulpraxis erfordern, wird nicht thematisiert.

„Uni muss die theoretischen Grundlagen oder erste Begegnungen mit solchen Diagnosen zur Verfügung stellen und in der Zweiten Phase muss man mit konkreten Schülern in der konkreten Alltagsarbeit lernen.“ (Uni 3; 11/9-12)

Werden in der Ersten Phase die Grundlagen bis hin zur Analyse der Unterrichtsprozesse gelegt, so setzt die Arbeit in der Zweiten Phase an der Analyse an und geht mit der Umsetzung in den Unterricht darüber hinaus (vgl. Uni 3; 6/25-28). Analysiert werden kann dies auf unterschiedlichen Ebenen, beispielsweise im Hinblick auf die Aufgaben, den Unterrichtsprozess, das Lehrerverhalten oder die Lösungsstrategien der Schüler.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Phasen im Hinblick auf die Durchführung eigenen Unterrichts besteht darin, dass es in der Ersten Phase vor allem um die differenzierte exemplarische Durcharbeitung einzelner Unterrichtseinheiten geht – auf die viel Zeit verwendet werden kann –, während in der Zweiten Phase die Entwicklung der Fähigkeit im Mittelpunkt stehen muss, unter realen beruflichen Bedingungen die alltägliche Unterrichtsarbeit begründet und reflektiert, aber zugleich mit Konzentration und Routine zu gestalten. (Uni 3; 12/1-6 und StuSe 3; 7/8-15; vgl. auch 3.2.2 und 3.3.3).

Als Unterschied zwischen den Phasen grenzt ein Befragter der Zweiten Phase diese deutlich ab von der

„Anonymität in einer universitären Ausbildung“ und stellt demgegenüber den „Prozesscharakter in der Betreuung und in der persönlichen Beratung und in diesem Sinne eine Art von Coaching.“ (StuSe 2; 4/26-33)

Für die zukünftige Entwicklung in der Zweiten Phase wird eine Annäherung an die Erste gesehen, aber gleichzeitig der Anspruch gestellt, die Balance zwischen Freilassen und Orientieren zu finden.

„Grundsätzlich ist mehr Freiheit in diese Ausbildung hineinzubringen, ohne dabei die Beziehungsebene aufzuheben.“ (StuSe 2; 4/24)

Die geforderten Freiräume sind in zwei Richtungen zu verstehen. Zum einen als notwendige Experimentierfelder, die eventuell verstärkt in den Wahlmodulen<sup>16</sup> zu finden sein werden. Zum anderen kann Freiheit nicht nur auf „Wahlfreiheit“ beschränkt werden, sondern muss sich auch als Gelegenheit zur freien pädagogischen Entwicklung in den Pflichtmodulen finden.

### **Einschätzung**

Inhaltlich wird in der Ersten Phase die exemplarische Erprobung der Unterrichtspraxis mit Planung, vorausgehender Analyse und anschließender Selbst-

---

<sup>16</sup> Im Vorgriff auf die Ausführungen im Kapitel 3.3.1 wird hier schon die Argumentation zur Modularisierung einbezogen.

reflexion dem reflektierten systematischen Einüben in den Handlungsalltag als Schwerpunkt der Zweiten Phase gegenübergestellt.

Organisatorisch unterscheiden sich beide Phasen auch im Zeitaufwand, mit dem Schul- und Unterrichtspraxis betrieben wird. Im Vergleich zu der zweijährigen nahezu durchgängigen Praxis im Referendariat nehmen die Wochen der Schulpraktika innerhalb der universitären Ausbildung einen kurzen Zeitraum ein.

Institutionell differenzieren sich beide Phasen allein schon durch die Rolle, die deren Angehörige einnehmen. Das drückt sich auch im Status und in unterschiedlichen Aufgabendefinitionen und Ausbildungszielen aus. So sind die Referendare schon Beamte auf Zeit mit Anwesenheitspflicht und der Übernahme von Verantwortung für die Schüler und für die Gestaltung des Unterrichtsprozesses. Diese Verantwortung bleibt in der Ersten Phase, wenn die Praktikanten eigene Unterrichtsversuche durchführen, beim Mentor.

### **Zusammenfassung**

Die universitäre Seite liefert den Überblick über die phasenspezifischen Aufgaben in jeder der beiden Institutionen. Die Universität gibt eine Grundorientierung und übernimmt die Aufgabe, einen Perspektivwechsel anzuleiten hin zur Wahrnehmung der veränderten Anforderungen des Lehrerberufs, die sich in einem Prozess entwickelt und durch exemplarische Erprobungen gekennzeichnet ist. Die Zweite Phase sorgt für die reflektierte Ausbildung von Handlungsroutinen. Ihr obliegt die Ausbildung einer pädagogischen Handlungskompetenz, die theoretisch fundiert ist. Die Auseinandersetzung mit der Praxis unterscheidet sich in Intensität und Zeitaufwand. Das Amt für Lehrerbildung leistet die organisatorische Verbindung und Unterstützung.

### **3.2.2 Phasenübergreifende Aufgaben**

Ziel der Weiterentwicklung der Lehrerausbildung ist es, die Lernbedingungen für Schüler zu verbessern. Dabei gilt für einen Vertreter der Universität als übergreifendes Ziel, die Qualität des Unterrichts zu steigern:

„... Letztlich muss die ganze Lehrerbildung darauf aus sein, einen qualitätvollen Unterricht (möglich) zu machen, der Schülern optimale Gelegenheit gibt, zu lernen: Das muss die Verbindung zwischen Erster und Zweiter Phase sein.“ (Uni 3; 5/18-21)

Die sieht er in Verbindung mit einer Kompetenzorientierung und auch an Inhalte geknüpft, die fachdidaktisch zu konkretisieren sind. Gemeinsame Aufgabe der Lehrerausbildung scheint nicht nur zu sein, qualitätvollen Unterricht zu ermöglichen, sondern auch die Förderung der Persönlichkeit und des autonomen Handelns des zukünftigen Lehrers, sowie die Sicherstellung seiner beruflichen Eignung.<sup>17</sup> Es bleibt aber zu klären, ob es tatsächlich ein gemeinsames Verständnis davon gibt, was durch Zusammenarbeit zu erreichen ist, oder ob unter ähnlichen Stichworten doch Unterschiedliches verstanden wird. Es gilt auch die Auffassungen darüber zu vergleichen, wie die Aufgaben auf beide Kooperationspartner verteilt werden. Auch die Auffassungen darüber, wie die Aufgaben mit welcher Schwerpunktsetzung auf beide Kooperationspartner verteilt werden.

### Persönlichkeitsentfaltung als Aufgabe der Lehrerbildung

Die Ansprüche innerhalb der jeweiligen Phase sind am einfachsten aus Aussagen zu gewinnen, in denen es um das Abgrenzen von der jeweils anderen Phase geht. Die Äußerungen eines Vertreters der Ersten Phase zeigen, dass es in der Ersten Phase auch um die Persönlichkeitsentwicklung der angehenden Lehrer geht. Er erwartet von den Ausbildern der Zweiten Phase eine Fortsetzung der erfolgreichen Bemühungen während des Studiums:

„Vieles von dem, was wir an eigenen Ideen, offenen Fragen entwickelt hatten, wurde wieder (durch die Art der Arbeit in der Zweiten Phase) zu(nichte) gemacht, um die richtige Antwort zu finden, das richtige Lehrerverhalten. ... Wenn man sagt, in der Ersten Phase geht es auch ... (um) Persönlichkeitsentfaltung, müssten doch noch mal Anstrengungen gemacht werden, dass das in der Zweiten Phase nicht wieder eingeschränkt wird.“ (Uni 1; 10/32-11/2 und 11/29-32)

Nach Auffassung des Experten der Universität kann die Suche nach richtigen und damit auch alleingültigen Lösungen nur eine falsche Sicherheit vortäuschen. Es gehe vielmehr um die

„Fortführung einer wirklich die Selbständigkeit fördernden, wissenschaftlichen universitären Lernkultur, bei der es mehr auf die Fragen als auf die Antworten ankommt.“ (Uni 1; 10/8-9)

Der Experte erwartet in der Zweiten Phase Aufmerksamkeit für die universitär erworbenen Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstentfaltung und Offenheit, bezweifelt jedoch, dass diese Grundkompetenzen während des Referendariats tatsächlich fortentwickelt werden.

---

<sup>17</sup> Dies zeigt sich an der Breite, die diese Thematik innerhalb der Interviews einnimmt. Die unterschiedlichen Einstellungen je nach Zugehörigkeit zu einer der beiden Ausbildungsphasen zeigen sich am deutlichsten bei jeweils einem der Experten. Mit Hilfe ihrer Aussagen sind exemplarisch die Positionen zu beschreiben.

Die Zweite Phase erwartet soziale und personelle Grundkompetenzen, die den universitären zumindest nicht entgegenstehen. Ein Vertreter bezweifelt, dass die von der Universität attestierte Qualität auch tatsächlich immer vorhanden ist:

„Wir haben völlig kommunikationsunfähige (Referendare) ... erlebt, die sogar ein Einser-Examen gemacht haben im Ersten Examen, die in unseren Augen ... weder die fachliche Qualifikation hatten noch die Kompetenzen, die für einen Lehrer notwendig sind. Also zum Beispiel Kommunikationsfähigkeit, Strukturierungsfähigkeit.“ (StuSe 1; 2/15-21)

Diese mangelnde Qualifizierung durch die Universität reduziere sich aber auf bestimmte Fächer oder sogar Ausbilder, die den Studierenden erlaubten, sich unter Vernachlässigung der Ausbildungsziele in Nischenbereichen zu profilieren (vgl. 3.3.2).

### Fördern oder Verhindern von autonomem Handeln der zukünftigen Lehrer

Als Begründung für falsche Berufsvorstellungen der Studierenden wird von einem Experten eines der Studienseminare eine an den Realitäten des Lehrerberufs vorbeigehende universitäre Ausbildung angeführt:

„Es gibt eigentlich zu viele, die nicht wissen, was wirklich in dem Beruf auf sie zukommt, weil sie nur Spielsituationen erlebt haben.“ (StuSe 1; 2/9-10)

„Das ist ja wohl das Hauptproblem, dass die (Praktikanten) einfach zu wenig Rückkopplung über ihre Leistungen bekommen haben. Es ist mehr so ein ‚Schnupperpraktikum‘, so würden das die Referendare bezeichnen, (statt) eine wirkliche Erprobung.“ (StuSe 1; 4/5-7)

„Es müsste während des Studiums ... eine längere Phase geben, in denen (Studierende) eigenständig sich erproben müssen und nicht durch ... nette Mentoren und Unterstützer so an's Händchen genommen werden, dass sie gar nicht merken, dass sie das alleine nicht können.“ (StuSe 1; 1/31-35)

Hier wird ein Verzicht auf beschützende Betreuung während der Schulpraktischen Studien verlangt. Es wird ein eigenständiges Handeln in Ernstsituationen zur realistischen Einschätzung der Schulwirklichkeit und der eigenen Fähigkeiten gefordert. Ansonsten stehe das Erleben des Praktikums als „Spielsituation“ der notwendigen Erfahrung der realen Schulwelt entgegen.

Die Universität habe nicht das Ziel, die kommende Berufspraxis schon vorwegzunehmen. Ein Vertreter benennt dies klar als Aufgaben des Referendariats:

„In der Zweiten Phase muss man mit konkreten Schülern in der konkreten Alltagsarbeit lernen. Das ist eine der wichtigsten Aufgaben der Zweiten Phase, das kann die Erste nicht vorwegnehmen.“ (Uni 3; 11/12-14)



Dennoch findet auch das von der Universität propagierte exemplarische Handeln durchaus in der Wirklichkeit, nämlich den Klassenzimmern, statt.<sup>18</sup> Es ist allerdings ein Handeln auf Probe und darin liegt der Unterschied zu der Ernstsituation im Referendariat (vgl. 3.2.1). Ein Befragter der Universität befürchtet in kritischer Einschätzung der Fortsetzung der Lehrerausbildung in der Zweiten Phase auch dort eine stark eingegrenzte Wahrnehmung. Er äußert seine Bedenken im Umgang mit den zukünftigen Lehrern,

„dass die Studierenden doch vom Stil der Zweiten Phase oft nach wie vor erst mal so etwas wie re-infantilisiert werden, zu Schülern gemacht werden, mit genauen Anweisungen, mit genauen Verhaltensregelungen, mit sehr engen Ritualen, also mit wenig Selbständigkeit, wenig Offenheit.“ (Uni 1; 9/8-12)

In beiden Fällen wird jeweils der anderen Seite unterstellt, die zukünftigen Lehrer als Unselbständige zu behandeln. Der Vorwurf gegenüber dem Vorgehen der Universität ist der, ein folgenloses „Spiel“ zuzulassen und die erforderlichen Grenzen und Leistungsanforderungen nicht zu setzen. So werde kein autonomes Handeln ermöglicht, das auch die Konsequenzen berücksichtige. Die Kritik an die Studienseminare besagt, dass das vorgegebene Setzen enger Grenzen jedes erwachsene selbstbestimmte Handeln zukünftiger Lehrer einschränke. Hier liegt ein Lehrerbild zugrunde, das die zukünftigen Lehrer auf einen Unterricht vorbereiten will, der die Selbständigkeit der Schüler fördert. Von daher müssten ihnen in der Ausbildungszeit selber diese Entfaltungsmöglichkeiten eingeräumt werden (vgl. 3.2.1).

### Die berufliche Eignung von Lehramtsstudierenden

Die Frage der beruflichen Eignung der Studierenden und späteren Referendare wird von Vertretern beider Phasen gleichermaßen als entscheidend angesehen. Schon frühere Diskussionen um die stärkere Praxisorientierung resultierten aus der Erkenntnis:

„Die Referendare kriegen zu spät mit, ob sie für diesen Beruf geeignet sind.“ (StuSe 1;1/22-23)

Das von den Vertretern der Studienseminare formulierte Ideal wird darin gesehen,

„dass wir die Studenten gewinnen können und die Menschen gewinnen können für den Lehrerberuf, die das wirklich mit vollem Einsatz, mit vollem Engagement, entwickelt aus der echten Überzeugung und der Liebe zum Jugendlichen betreiben.“ (StuSe 2; 19/8-10)

---

<sup>18</sup> In der Praktikumsordnung der Universität Kassel wird als Zielsetzung angeführt: „Der erste Praktikumsabschnitt dient primär dazu, die Berufswahl ... zu überprüfen. Im Zentrum dieser Bemühungen sollte die Überprüfung der individuellen Eignung zur pädagogischen Arbeit mit Lernenden in unterschiedlichen Situationen stehen“ (Universität Kassel, Praktikumsordnung: Ordnung für die Schulpraktischen Studien an der Universität Gesamthochschule Kassel vom 25.01.2001).

Als eine der möglichen Lösungen dafür wird ein frühzeitiges Assessment diskutiert, wie es an einigen Universitäten wie Bamberg oder Zürich derzeit schon praktiziert wird.<sup>19</sup> Damit wäre auch der Hilferuf der Zweiten Phase erhört, rechtzeitig für eine Überprüfung der Eignung zu sorgen. Gleichzeitig mit der erhobenen Forderung werden aber warnend dessen Grenzen mitgeliefert. Es wird gesehen, dass

„auch Assessments ... zumindest (das Überprüfen der Berufswahlentscheidung) ... bewirken können, aber die Gefahr in sich haben, dass man hier einen Ausleseprozess beginnt, der aus meiner Sicht auch verhindert und behindert, dass diejenigen, die eine solche Vorstellung (Lehrer zu werden) hatten, die auch tatsächlich erst mal ausleben können und aus eigener Erkenntnis dazu kommen, das ist nichts für mich.“ (StuSe 2; 19/15-20)

In der Region Nordhessen gibt es zur Problematisierung der Eignung für den Lehrerberuf schon erhebliche Vorarbeiten, deren konzeptionelle Umsetzung geplant ist.<sup>20</sup> Dabei werden die geäußerten Bedenken berücksichtigt, indem kein Ausleseverfahren etabliert werden soll, sondern ein Verfahren zum individuellen Feedback für den angehenden Lehrer. Angeregt durch die Diskussion und Ursachenforschung in Bezug auf das Burnoutsyndrom von Lehrern wird dort versucht,

„in dem Blockseminar ‚Psychosoziale Grundkompetenzen‘ der Frage nachzugehen, wer ist denn eigentlich geeignet. Wobei wir da ein sehr differenziertes Feedbacksystem entwickeln für alle Lehrerstudenten als Teilnehmer dieses Seminars. Wir wollen (nach der Ausweitung auf alle) ... erreichen, dass wir die 10 bis 15 %, die gravierende Defizite haben, auf diese Weise frühzeitig erkennen und entsprechend beraten können. ... Was wir als nächsten Schritt planen, ist ja dann alle pädagogischen Mitarbeiter einmal durch dieses eineinhalbtägige Minimodul durchlaufen zu lassen und dann hoffen wir, dass die dann in der Lage sind, das einzubauen in ihre Praktikumsvorbereitung.“ (Uni 1; 5/21-31 und 6/8-11)

Damit liegt ein Konzept vor, wie die Beratung der Praktikanten im Rahmen der Schulpraktischen Studien über deren Berufseignung um die psychosozialen Basiskompetenzen<sup>21</sup> erweitert werden könnte. Im Unterschied zum Referen-

---

<sup>19</sup> Beim Assessment wird davon ausgegangen, dass es nachprüfbar Arbeitsweisen, Lernstrategien und Persönlichkeitsstrukturen gibt, die nicht alle in der Lehrerausbildung vermittelt werden können, aber als Kompetenzen für den Beruf des Lehrers notwendig sind (vgl. Themenheft „Rekrutierung, Eignungsabklärung und Selektion für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf“, Beiträge zur Lehrerbildung 1/2006, dort besonders: Christine Bieri Buschor u. a.: „Assessment-Center als Aufnahmeverfahren für pädagogische Hochschulen?“ und Gabriele Faust u. a.: „Eingangsvoraussetzungen von Grundschullehrerstudierenden in Bamberg“). – Hinweise dazu finden sich auch in „Charakter, Persönlichkeit und Persönlichkeitsstörung“ des Göttinger Lehranalytikers und Supervisors König (2004).

<sup>20</sup> Mit der Problematisierung der Eignung wird eine Diskussion innerhalb der Universität Kassel neu belebt, die in den 70er Jahren beispielsweise mit den Übungen zur Auftrittskompetenz (Hans Kilian) oder der Thematisierung anhand praktischer Erprobung von Abläufen der Gruppendynamik (Eugen Mahler) wichtige Bestandteile der Lehrerausbildung waren.

<sup>21</sup> Bei der Erarbeitung dieser Konzeption haben Fachleute verschiedener Institutionen mitgewirkt. Ziel ist es, den Beteiligten zu zeigen, inwieweit sie über die erforderlichen psychosozialen Basiskompe-

dariat kann es zu der Empfehlung des Berufswechsels kommen, die aber keine rechtlichen Folgen hat.

### Berufsbiographische Orientierung und lebenslanges Lernen

Das lebenslange Lernen als grundlegendes Prinzip auch für die – zukünftigen – Lehrer erfordert eine stärkere Beachtung von deren Entwicklungsprozessen, die sich nicht an den von den abgetrennten Phasen vorgegebenen Grenzen orientieren. Das nimmt ein Vertreter des Amtes für Lehrerbildung als neuen Akzent, der in der Ausbildung gesetzt werden muss:

„Es (die phasenübergreifende Organisation von Fortbildungsmaßnahmen) ist ein Zeichen, dass sich die Zweite Phase mit der Ersten verbinden muss, also wirklich lebensbiographisch, berufsbiographisch mit Studierenden und Referendaren arbeiten muss.“ (AFL 3; 2/20-22)

Zum anderen geht auch ein Vertreter des Studienseminars darauf ein:

„Wir brauchen ... ein professionelles Selbst. Es (das Lehrpersonal) sind immer nur Einzelkämpfer, kommt man nicht drumherum, ich bin für Teamarbeit, aber es sind Einzelkämpfer. Aber, der ist auch nach unseren 24 Monaten noch nicht fertig und das muss auch schon in der Ersten Phase angelegt sein. ... (Erfahren) dass Lernen Spaß macht, aber dass es auch schwierig ist; dass man sich anstrengen muss. Und dass es nicht zu Ende ist, wenn ich irgendeine Prüfung habe.“ (StuSe 3; 24/29-31 und 25/6-8)

Hier werden die Erfahrung und die Notwendigkeit zum dauerhaften Lernen und zum Entwurf eines „professionellen Selbst“ als phasenübergreifende Aufgabe gesehen. Das fordern verstärkt auch die Vertreter der Universität. Einer von ihnen sieht schon als Organisationsform phasenübergreifende Arbeits- und Ausbildungsgruppen (vgl. 3.3.3). Eine veränderte Sichtweise auf die Ausbildung eröffne die Möglichkeit, wegzukommen von einer Abschottung der Phasen mit nutzlosen „Schuldzuweisungen“:

„Wir müssen denken im Sinne von Biographien. Wie erwerbe ich sehr frühzeitig zumindest Neugier, Interesse, vielleicht Grundorientierung, wie kann ich die mitwachsende Lebens- und Berufserfahrung auf nächstem Niveau spiralförmig erweitern, ergänzen, vertiefen.“ (Uni 1; 20/6-9)

Damit ist schon eine Herangehensweise beschrieben, die unmittelbar direkte Kooperation zur Folge haben kann:

„Lehrerbildung entlang der Berufsbiographie, das heißt, es muss aus einem Guss sein, die Verbindung Erster und Zweiter Phase und nicht nur das, auch mit der Dritten Phase, Berufseingangsphase in Verbindung mit den vorhergehenden und

---

tenzen verfügen. In einem anschließenden Beratungsgespräch können ggf. Hinweise zur Aufarbeitung von Defiziten gegeben werden (siehe Bosse/Dauber 2005).

dann lebenslanges Weiterlernen im Beruf und das aus einem Guss konzipiert.“  
(Uni 3; 4/15-18)

Hier bezieht sich die Kontinuität der Ausbildung auf die Person des angehenden Lehrers und realisiert sich in dem berufsbiographischen Ansatz. Einen reibungslosen Übergang zwischen den Phasen proklamiert auch das Amt für Lehrerbildung mit dem gleichen Bild. Auf der Titelseite der Homepage steht: „Lehrerbildung aus einem Guss: Studium, Vorbereitungsdienst und Fortbildung“. <sup>22</sup> In diesem Zusammenhang ist das Amt als Institution die Konstante, die alle drei Phasen miteinander verbindet und für eine verbesserte Abstimmung untereinander sorgt.

### **Einschätzung**

Die Experten beider Institutionen gehen übereinstimmend davon aus, dass die Persönlichkeit eines angehenden Lehrers für dessen Berufseignung wesentlich ist. Der Unterschied liegt darin, dass seitens der Studienseminare eine angemessene „Persönlichkeitsstruktur“ vorausgesetzt wird, währenddessen von universitärer Seite die Förderung der „Persönlichkeitsentfaltung“ als phasenübergreifende Aufgabe der Lehrerausbildung gesehen wird.

Beide Seiten nehmen für sich in Anspruch, selber mit den Studierenden bzw. Referendaren adäquat und nach erwachsenenpädagogischen Grundsätzen umzugehen, bezweifeln das aber für die andere Phase. Aus Sicht der Studienseminare werden die Studierenden bei der Praktikumsbetreuung zu sehr vor der Schulwirklichkeit geschützt. So wird verhindert, dass sie die Konsequenzen des eigenen Tuns spüren und ertragen müssen. Universitärerseits wird den Studienseminaren eine enge Orientierung an einem Lehrerbild zugeschrieben, die eigene Entfaltungsmöglichkeiten einschränkt und als mangelndes Zulassen „erwachsener“ Eigenständigkeit interpretiert wird. Damit ermögliche die Zweite Phase nicht, die Konsequenzen des eigenen Handelns zu erfahren, da ein eigenständiges Erproben nicht zugelassen werde. Der jeweils anderen Phase wird vorgeworfen, nicht in ausreichendem Maße autonomes Handeln zu ermöglichen bzw. zu fördern. Diese Sichtweise resultiert aber keineswegs daher, dass von ähnlichen Zielsetzungen ausgegangen würde. Der Orientierung der Studienseminare an der bestehenden Schulrealität steht die Zielsetzung des Selbständigkeit fördernden Unterrichts auf Seiten der Universität gegenüber. Mit der ersten Einstellung könnten die zukünftigen Referendare vor der Enttäuschung einer idealisierten Einstellung zur Schule bewahrt und der Praxisschock abgemildert werden, um dauerhafte Frustration zu vermeiden. Die zweite Herangehensweise würde bildlich gesehen den Studierenden nahelegen, sich selber einen passenden Anzug zu schneiden.

---

<sup>22</sup> Flyer des Hessischen Kultusministers, Amt für Lehrerbildung, unter <http://afl.bildung.hessen.de>.

Schnittmuster als Zielorientierung und Stoffmuster als Inhalte werden von der Ausbildungsinstitution beigesteuert.

Es besteht ein weiterer wesentlicher Unterschied, und zwar auf der Beziehungsebene. Zwischen Ausbilder und Referendar im Studienseminar existiert eine asymmetrische Abhängigkeitsbeziehung. Das Verhältnis vom Professor zu Studierenden ist hingegen strukturell ein anderes: Es kommt ohne berufsentscheidende Unterrichtsbenotung aus. Der Unterricht und das Verhalten in der Schule werden zwar innerhalb der Schulpraktischen Studien besprochen und beurteilt, aber noch nicht mit Folgen für die weitere Berufslaufbahn. Der Vorwurf, die Studierenden der eigenen Unselbständigkeit zu überlassen, wiegt für die Zweite Phase deutlich schwerer – einmal wegen der dort gegebenen Abhängigkeit, besonders aber auch wegen der berufsrelevanten Leistungsbeurteilung.

Die Neuordnung der Referendarsausbildung durch das Hessische Lehrerbildungsgesetz von 2004 kann als Versuch gesehen werden, durch die Trennung von Ausbildung und Prüfung auf dieses Problem zu reagieren (siehe 3.3.3). Unabhängig davon weisen die wechselseitigen Vorwürfe darauf hin, dass eine phasenübergreifende Verständigung – oder wenigstens ein Austausch – darüber fehlt oder zumindest noch nicht ausreichend entwickelt ist, wie die Praxiserfahrungen von Studierenden bzw. Referendaren begleitet und aufgegriffen werden sollen.

Die Persönlichkeitsebene ist untrennbar mit der Frage nach der Eignung für den Lehrerberuf verknüpft. Die Experten der Studienseminare möchten, dass schon in der Ersten Phase eine Eignungsüberprüfung stattfindet, um möglichst frühzeitig Fehllenkungen zu verhindern und auch, um die eigene Ausbildungsphase in diesen Fragen von grundsätzlichen Entscheidungen zu entlasten. Allerdings erweist sich die Tragfähigkeit des Erlernten aus der Ersten Phase erst in der realen Praxis der Zweiten. Deshalb bleibt es dann in den allermeisten Fällen der Zweiten Phase überlassen, auch die unangenehme Entscheidung über die Praxis- und Berufsfähigkeit der Referendare zu treffen. Seitens der Universität wird es als Tabubruch gesehen, die Eignungsfrage zum alleinigen Kriterium der Ausbildung zu machen. Nach den Vorstellungen der Universität handelt es sich ausdrücklich nicht um eine Eignungsüberprüfung, sondern um einen Ausbildungsteil, in dem es um die Stärkung von unterrichtlichen und psycho-sozialen Basiskompetenzen sowie die Beratung von Studierenden geht, nicht aber um eine Bewertung (abgesehen von offenkundigen Fällen der Nicht-Eignung für den Lehrberuf).

Bisher ist die Zweite Phase allein für die Zuteilung der Chancen zum Arbeitsmarkt (durch Notengebung) zuständig. Indem die Eignungsproblematik von

der Universität aufgegriffen wird, können jetzt beide Phasen diese Thematik ineinander greifend bearbeiten. Das ist vor allem dann leicht möglich, wenn die Arbeit an den psychosozialen Basiskompetenzen in der Zweiten Phase fortgesetzt wird. Das ist ebenso naheliegend wie notwendig.

Der Übergang zwischen den Phasen wird teilweise so dargestellt, als könne er wegdiskutiert werden. Doch so bruchlos, wie die Metapher der Ausbildung „aus einem Guss“ das impliziert, kann die Entwicklung nicht verlaufen. Selbst eine Annäherung zwischen den beiden Phasen erfordert schon die Bereitschaft zu einer neuen übergreifenden Sichtweise und zu der Verständigung über die Konsequenzen. Das bringt neue Aktivitäten mit sich und erfordert somit zusätzlichen Einsatz von Ressourcen und Zeit zum Austausch. Der Aufwand wird größer, wenn die Absprachen verbindlich eingehalten werden sollen. Das könnte ein Grund für die Zurückhaltung der Zweiten Phase bei der Formulierung von Zielsetzungen sein, die auf die gesamte Lehrerbildung bezogen sind. Eine phasenübergreifende Lehrerausbildung in verschiedenen Institutionen und mit unterschiedlichen Abschlüssen ist ohne spürbaren Übergang nicht vorstellbar. Tatsächlich entstehen die meisten „Reibungsverluste“ und der größte Arbeitsaufwand an den Übergangsstellen. Darüber kann auch kein noch so gelungener Entwurf hinwegtäuschen. Das Stichwort der Lehrerbildung aus einem Guss ersetzt für den sich entwickelnden Lehrer nicht die Suche nach seinem eigenen roten Faden. Seine Suche nach dem Verbindenden sollte möglichst optimal unterstützt und die notwendigen Umbrüche gezielt gestaltet und begleitet werden. Vor Schwierigkeiten bei den Übergängen schützt das aber nicht. Werden gemeinsame Probleme auch als phasenübergreifende Aufgabe verstanden und nicht auf die Verantwortlichkeit der jeweils anderen Phase geschoben, dann sind diese Übergänge am ehesten überbrückbar. Allerdings geht es zwischen den Institutionen auch dabei nicht um bruchlose Übergänge. Vielmehr sind die Brüche bewusst wahrzunehmen und zu gestalten.

Der Ansatz der berufs- und lebensbiographischen Arbeit ist in der Lehrerausbildung nur als gemeinsame Aufgabe mehrerer Beteiligter denkbar. Wird die Rolle des Lehrers aber weiterhin als die eines Einzelkämpfers gesehen, so führt das zu Widersprüchen. So wäre die Aufrechterhaltung eines „Jeder für sich alleine“ nur mit dem Zusatz „aber von anderen begleitet“ in Einklang mit der praktischen Erprobung von Kooperation zu bringen. Das gilt auch für die eigene Entwicklung jedes angehenden Lehrers. Auch sie vollzieht zwar jeder für sich; ebenso möglich wie notwendig aber ist der Austausch mit anderen. An dem Bild des Lehrers als Einzelkämpfer festzuhalten, würde eine überholte Vorstellung der Lehrerrolle zementieren. Das widerspricht einem Lehrerbild, zu dem Teamfähigkeit als psychosoziale Grundkompetenz gehört und ist nicht

offen für Veränderungen, wie sie sich beispielsweise durch ein flexibles Bildungssystem mit autonomen, in der gesellschaftlichen Umgebung verankerten Schulen ergeben könnten.

In allen Aspekten zur Persönlichkeitsentfaltung ist die Intensität auffallend, mit der von den Vertretern der Ersten Phase auf die gesamte Ausbildung geblickt wird. Offensichtlich fühlen sich die Vertreter der Universität auch als Fachleute für die berufs- und lernbiographische Gesamtorientierung. Die Universität übernimmt mit ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung eher die Aufgabe, das Gesamte im Blick zu haben, die großen Entwürfe zu sehen, währenddessen die Vertreter der Studienseminare den Fokus auf die konkrete Praxis richten. Die Universität scheint die „Deutungshoheit“ über Ziele und Aufteilung der Lehrerbildung zu übernehmen, soweit sie über die Phasen hinweg als Gesamtaufgabe betrachtet wird. Das entspricht sicher auch dem Selbstverständnis wenigstens der Erziehungswissenschaftler und einiger Fachdidaktiker innerhalb der Universität.

### **Zusammenfassung**

Als einfache Ebene der phasenübergreifenden Zusammenarbeit bietet sich die Verständigung über Unterrichtsqualität an. Dann können die weiteren Inhalte und Kompetenzen diesem Ziel zugeordnet werden und eine zuverlässige Rückmeldung wird ermöglicht.

Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für den zukünftigen Beruf ist bei den Interviewpartnern unbestritten. Es besteht jedoch weder Einigkeit über den Weg, wie deren Entfaltung unterstützt werden kann, noch Klarheit über das, was darunter zu verstehen ist. Ursächlich dafür sind die unterschiedlichen Zielsetzungen; soll sich die Ausbildung des Referendars – als Vorbeugung eines Praxisschocks – an der herrschenden Schulrealität orientieren oder aber an einem möglichst selbständigkeitsfördernden Unterricht als Entwurf eines Selbstkonzepts? Beides scheint unvereinbar zu sein.

Jede Seite misstraut der anderen, ob sie die zukünftigen Lehrer tatsächlich jederzeit wie Erwachsene behandelt. Das verweist neben den unterschiedlichen Zielsetzungen noch auf eine Beziehungsproblematik. Diese kann sich bei gegebener asymmetrischer Abhängigkeit zwischen Referendaren und Ausbildern in der Zweiten Phase wesentlich gravierender auswirken, als das innerhalb der Universität möglich ist.

Die Frage der Berufseignung ist u. a. eine der Qualifikationskriterien, aber auch die Frage der Persönlichkeitsentwicklung. Die Universität hat sich wieder dieses Themas angenommen, indem sie psychosoziale Basiskompeten-

zen zum Bestandteil der Ausbildung macht. Die Zweite Phase ist damit nicht von der Zuteilung der Berufschancen befreit, steht der Problematik aber nicht mehr allein gegenüber. Dies gilt vor allem, wenn die Weiterentwicklung psychosozialer Basiskompetenzen als phasenübergreifende Aufgabe gesehen wird.

Ein berufs- und lebensbiographisches Arbeiten legt ein phasenübergreifendes Herangehen nahe und fragt danach, was jeder zur Entwicklung beitragen kann. Der Wunsch nach einem Zusammenwirken wie aus einem Guss verstellt aber den Blick darauf, dass die Übergänge weiterhin zu gestalten sind. Die erforderliche Mühe und die benötigten Ressourcen sind auf beiden Seiten weiterhin aufzubringen.

Da die Vertreter der Universität, auch aufgrund ihres wissenschaftlichen Selbstverständnisses, die gesamte Lehrerbildung im Blick haben, können sie am ehesten auch die inhaltliche Führungsrolle in dem Verständigungsprozess übernehmen. Aufgrund ihrer wissenschaftlichen Expertise haben die Vertreter der Universität eine besondere Verantwortung innerhalb dieses alle drei Phasen betreffenden Kooperationsprozesses zu übernehmen. Sie können ihr gerecht werden, wenn sie auf die Kooperationspartner zugehen und den Prozess der phasenübergreifenden Verständigung organisieren.

### **3.3 Themengebiete einer möglichen Kooperation**

Die Befragten gehen davon aus, dass sich Kooperation praktisch erweisen muss, dass also von den Beteiligten gemeinsame Themen, Aufgaben oder Probleme gesucht und gesehen werden, die sich besser kooperativ bearbeiten lassen. Für diese phasenübergreifende Zusammenarbeit bieten sich als Ansatzpunkte besonders die Modularisierung und die Evaluation der jeweiligen Ausbildungsgänge sowie die Zusammenarbeit im Rahmen der Schulpraktischen Studien an.

Die Hochschulrektorenkonferenz versteht unter „Modularisierung“, dass Studieninhalte und Veranstaltungen zu größeren Einheiten zusammengefasst werden, die in sich abgeschlossen und abprüfbar sind. Ein Modul wird durch die Kompetenzen charakterisiert, die vermittelt werden.<sup>23</sup> Statt wie bisher vom zu vermittelnden Inhalt und dem Aufwand des Lehrenden auszugehen, wird

---

<sup>23</sup> „Es wird ein Perspektivenwechsel verlangt. Nicht mehr die Orientierung an Semesterwochenstunden und somit der Aufwand des Lehrenden steht im Vordergrund, sondern der Lernende mit seinem Arbeitsaufwand und den Kompetenzen (learning outcomes), die er im Laufe des Studiums erlangt.“ (Hochschulrektorenkonferenz; Service Stelle Bologna: Bologna für Hochschulen; Quelle im Internet: <http://www.hrk.de/bologna/de/home/1923.php>).



die Perspektive verlagert zum Aufwand des Studierenden und dessen Lernaktivitäten und Kompetenzen (Output-Orientierung).

### **3.3.1 Modularisierung als Anlass zur Kooperation**

Die Modularisierung nimmt in den Stellungnahmen der Befragten einen großen Raum ein, obwohl sie als Thema in den Interviews nicht explizit angesprochen worden ist. Eine hessische Besonderheit ist, dass die Ausbildungsinhalte nicht nur der Ersten Phase, sondern nahezu zeitgleich auch der Zweiten Phase modularisiert worden sind.<sup>24</sup>

Ein Vertreter der Studienseminare sieht in der Modularisierung – neben der wechselseitigen Beteiligung an Abschlussprüfungen – sogar den wesentlichen „Kooperationsstrang“, der sofort zu bearbeiten sei (vgl. StuSe 3; S. 27).

#### Transparenz und Verbindlichkeit durch Modularisierung

Vertreter der Zweiten Phase und des Amts für Lehrerbildung erwarten durch die Modularisierung eine stärkere Verbindlichkeit (vgl. u. a. AfL 2; 4/1-4):

„Ich muss verlässlich wissen, was sie gemacht haben.“ (StuSe 1; 6/5-8)

Mithilfe der Modularisierung soll nach Meinung der Befragten insbesondere gesichert werden, dass in der Ersten Phase Grundqualifikationen vermittelt werden, damit in der Zweiten Phase zuverlässig auf sie aufgebaut werden kann. Vertreter der Studienseminare sehen die sehr heterogene Leistungsfähigkeit der „neuen“ Referendare durch die teilweise Beliebigkeit der Grundausbildung in der Ersten Phase mit verursacht. So sind viele der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Themen

„für die einen ein Fundament, das in der Universität schon viel besser gesichert worden ist, als wir als Studienseminar das vermitteln können, und für die anderen ist das völliges Neuland. Das dürfte nicht sein.“ (StuSe 1; 7/1-3)

Experten der Universität erwarten durch die Modularisierung verstärkte Transparenz der Ausbildungsanforderungen im Studienseminar (vgl. Uni 1; 9/27). Die Module werden als verbindliche Informationsgrundlage betrachtet. Die gegenseitige Kenntnisnahme der erarbeiteten Module wird vorausgesetzt:

„Erwartungen sind schon, dass die Zweite Phase, vor allem die Zweite Phase hier in der Region, über unsere Ausbildung gut informiert ist und natürlich auch über unsere schulpraktische Ausbildung.“ (Uni 2; 11/16-18)

Dieser Anspruch wird umgekehrt auch an die Universität gestellt:

---

<sup>24</sup> Vermutlich ist der Zeitpunkt der Befragung, der parallel zu der Umstellung auf modularisierte Ausbildungsgänge lag, ein wesentlicher Grund für die starke Akzentuierung des Themas.

„Wenn wir jetzt zum Beispiel in der Zweiten Phase die Module entwickeln, dann muss die Erste Phase natürlich auch kennen und wissen, was läuft da.“ (AfL 2; 18/28-29)

Die Phasen möchten mit ihren Ansprüchen von der jeweils anderen wahrgenommen werden.

### Phasenübergreifendes Arbeiten an den Modulen

Von einem Vertreter des Amts für Lehrerbildung wird eine Zusammenarbeit skizziert, bei der nach der wechselseitigen Kenntnisnahme der Module diese zum Ausgangspunkt für einen Austausch gemacht werden (vgl. AfL 2; 10/4-5). Im Ideal führt das zu Absprachen zwischen den Phasen. Ein Vertreter der Studienseminare:

„Durch die gemeinsame Abstimmung (entsteht) die Notwendigkeit, wirklich zu sagen, welche Module wie in der Ersten Phase inhaltlich gefüllt und behandelt werden. Und wie können wir daran anknüpfen oder bereits schon Brücken bauen während der Unizeit.“ (StuSe 2; 7/1-4)

Offen bleibt allerdings, wer die Aufgabe übernehmen wird, den Austausch zu organisieren und die Anschlussfähigkeit zu überprüfen. Ist das gewährleistet, können inhaltliche Doppelungen vermieden werden; sogar die gegenseitige Anerkennung von Modulen wird zum Thema:

„So sehe ich also in der Tat auch die Notwendigkeit anzurechnen, ... bestimmte Module, wenn man kooperiert, ... nicht zweimal laufen zu lassen.“ (StuSe 2; 18/10-11)

Überflüssig wäre dann die Befürchtung eines Vertreters der Universität, die Zweite Phase betreffend:

„Ich habe ... gelegentlich den Eindruck, dass die (Ausbilder) glauben, sie müssten die (Referendare) noch mal von Grund auf jetzt erst mal richtig ausbilden.“ (Uni 1; 11/5-7)

Eine nächste Stufe intensiver Kooperation zeigt sich in dem Vorschlag, Module gemeinsam zu erarbeiten. Ein Vertreter des Amts für Lehrerbildung konkretisiert seine Vorstellung:

„Schön wäre natürlich, wenn wir mal ein gemeinsames Modul entwickeln könnten, vielleicht zwischen Erster und Zweiter Phase und dann hätte man ein Gelenk.“ (AfL 2; 20/17-19)

Als mögliche Inhalte werden genannt:

„Diagnose, das wäre was, woran alle Phasen wirklich ein hohes Interesse haben. Andere Fragen wären die der Schulentwicklung, der Bereich der Ganztagsarbeit, Heterogenität.“ (AfL 2; 20/23-27)

Eine phasenübergreifende Zusammenarbeit ist bereits bei der Erarbeitung der „Standards für die Schulpraktischen Studien“ realisiert worden. In dieser Arbeitsgruppe, die auf Initiative des Referats für Schulpraktische Studien aus Mitgliedern des Kooperationsrates<sup>25</sup> gebildet worden ist, bringen beide Phasen ihre Vorstellungen u. a. zum Kompetenzbereich „Unterricht“ mit ein und suchen Gemeinsamkeiten wie Unterschiede. So wird erstmalig in einer schriftlich fixierten Übersicht nachvollziehbar, wie je nach Phase unterschiedliche Akzente bei den Kompetenzen für die schulpraktische Ausbildung gesetzt werden, aber auch, welche Übereinstimmungen bestehen (Uni 2; 21/13-18). Für die fachdidaktischen Module hat ein Experte der Studienseminare konkrete Vorschläge gemacht, wie in phasenübergreifenden Gruppen ein Austausch stattfinden könnte (StuSe 3; 13/27-30). Nicht nur dort wird von der Vorstellung ausgegangen, dass sich beide Phasen beeinflussen:

„Die Curricula wirken rein in die Uni und damit erwächst nun hier hoffentlich bald auch eine entsprechende Unterstützung.“ (StuSe 2; 16/8-9)

Auch ein Vertreter der Universität blickt auf die Zweite Phase, um zu sehen:

„Wie kann man Diagnosekompetenz ... stärker als festen Curriculumsteil installieren?“ (Uni 2; 18/24-27)

Beide Äußerungen stellen den Modularisierungsprozess innerhalb der Studienseminare in den Mittelpunkt.

### Institutionsinterne Verständigung als Voraussetzung

Voraussetzung für die phasenübergreifende Zusammenarbeit mit Hilfe der Module ist ein Abstimmungsprozess innerhalb der eigenen Institution. Diese interne Klärung wird auch von außenstehenden Experten für unbedingt erforderlich gehalten. Ein Vertreter des Amts für Lehrerbildung hat besonders hohe Erwartungen an die Modularisierung. Er erhofft sich davon, dass sich für die Studierenden der Sinn ihres Studiums besser erschließen kann (AfL 1; 10/2-12 und 23-24). Ein Vertreter der Hochschule schätzt die Veränderungen durch die Modularisierung skeptischer ein. Er befürchtet, dass seine Institution angesichts der organisatorischen Probleme die gegebene Chance zum inhaltlichen Überblick ungenutzt lässt:

---

<sup>25</sup> Der Kooperationsrat ist an der Universität Kassel der Vorläufer des Zentrums für Lehrerbildung; als informelles Gremium arbeitet er jetzt parallel zum Zentrum mit Angehörigen aller drei Phasen zu aktuellen Themen der Lehrerbildung (siehe Kapitel 3.4).

Die „massive Kritik an der Ersten Phase, im Sinne der Orientierungslosigkeit, das ist ein schwieriger Punkt nach wie vor. Wobei ich daran zweifle, ob wir das Organisatorische modularisiert besser hinkriegen.“ (Uni 1; 10/15-17)

Es wird befürchtet, es könne mit der Art, wie die Modularisierung durchgeführt wird, nur den formalen Anforderungen Genüge getan und die Chancen zur Innovation – auch wegen fehlender Zeit – vertan werden. Es könnte beim alten Wein in neuen Schläuchen bleiben (Uni 4; 12/15-18). Die Vertreter der Universität sehen die Modularisierung aber nicht nur skeptisch. Ein Befragter sieht darin eine Chance zur stärkeren Zielorientierung und -überprüfung in Form von Selbstevaluation. Das werde durch die Kompetenzorientierung im Rahmen der Modularisierung möglich. Seine Haltung beschreibt er als ambivalent:

„Die Modularisierung ist natürlich einerseits eine gute Idee, sich mal wirklich zu fragen, wie groß ist eigentlich der (Nutzen) für die Absolventen und nicht bloß zu sagen, wir bieten das an, ob die das nachher können oder nicht können, interessiert uns nicht mehr. Und was muss dann nachher als Kompetenz auch wirklich da sein? Vielleicht sogar als Performanz da sein, als gezeigte Leistung, nicht nur als potenzielle. Aber dass es auf der anderen Seite ... doch eine starke Tendenz gibt, das zu verschulen, das ist die Gefahr.“ (Uni 1; 14/6-13)

Kommt es zu einer Verschulung durch die Modularisierung, könnte das alle positiven Aspekte überlagern.

### Modularisierung als Veränderung der Freiräume

Wird einerseits in der Modularisierung die Gefahr der Verschulung gesehen, so wird andererseits auf neue Freiräume gehofft, wenn klarer strukturiert wird. Diese Freiräume werden von allen Seiten als besonders wichtig für die Lehrerbildung angesehen:

„Deswegen wäre mir in dem Modularisierungsprozess ... in der Ersten wie in der Zweiten Phase ganz, ganz wichtig ... solche Freiräume systematisch offen zu halten.“ (Uni 1; 13/29-31)

„Wenn es gelingen würde, ... so eine Struktur in der Zweiten Phase zu erhalten, dass dort auch Luft ist, ... dann müssten die ja auch ihr schulmäßiges Programm etwas abspecken. ... Aber dann kommt dieses relativ starre, von der inhaltlichen Seite vollgestopfte Korsett, in dem die Referendare stecken, dass es kaum möglich sein wird, sie für so etwas (nicht Obligatorisches) noch zusätzlich zu gewinnen.“ (Uni 1,13/5-7 und 15-20)

Diese Forderung, die Inhalte zu entrümpeln, richtet sich speziell an die Zweite Phase.<sup>26</sup> Davon wird auch eine Entlastung der Ausbilder erwartet, um von den Ressourcen her überhaupt die Möglichkeit zur Kooperation zu erhalten. So ist zu hoffen,

„dass dann auch durch die modularisierte Struktur Freiräume entstehen, sodass tatsächlich in diese anderen Bereiche (für die Ausbilder die Erste und Dritte Phase) mit hinein gegangen werden kann.“ (AfL 2; 20/15-17)

Für die Befragten aus den Studienseminaren sind die vorhandenen Freiräume aber durch die Modularisierung bedroht:

„Wo wir vorher nie beurteilt haben, gibt es jetzt Urteilsnotwendigkeiten, das gefällt uns nicht, weil damit die Linearität der Ausbildung verloren geht und es eben wenige Bereiche gibt, wo Referendare tatsächlich noch erproben, experimentieren können, sondern ... (am) Ende des Moduls, da steht die Note. Also keine Experimente und lieber den sicheren Weg.“ (StuSe 1; 8/23-28)

Ein anderer Interviewpartner drückt das so aus:

„Es geht viel verloren dadurch, es wird nicht mehr experimentiert, sondern es wird sich angepasst.“ (StuSe 2; 6/3-4)

Ein weiteres grundsätzliches Problem der Modularisierung wird vor allem von Befragten der Universität darin gesehen, die geforderte Persönlichkeitsbildung (beispielsweise die Selbständigkeit zu fördern, die wissenschaftliche universitäre Lernkultur zu stärken) in modularisierte Strukturen zu integrieren.<sup>27</sup> Es müsste eine Verständigung zwischen den Phasen stattfinden, über welche Kompetenzen die angehenden Lehrer verfügen sollen. Dabei müssten auch die psychosozialen Basiskompetenzen berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 3.2.2).

## **Einschätzung**

Die in die Modularisierung gesetzten Hoffnungen beziehen sich überwiegend auf die jeweils andere Phase. So erwartet die Universität, dass die Arbeit in der Zweiten Phase transparenter wird. Seitens der Studienseminare wird damit gerechnet, dass verbindlich wird, welche Basisinhalte durch die Universität vermittelt werden sollen und so mehr Klarheit über die Vorkenntnisse der zukünftigen Referendare entsteht. Dies sehen sie nicht nur als internen Prozess innerhalb einer Universität, sondern erhoffen besonders, dass die Anforderungen der verschiedenen Universitäten besser übereinstimmen, damit sich

---

<sup>26</sup> Eine solche Forderung hat angesichts der Kumulation der Ausbildungsinhalte im Rahmen der Modularisierung noch an Gewicht gewonnen.

<sup>27</sup> Dieses Problem beschränkt sich nicht auf die Schulpraktischen Studien und die Basiskompetenzen. Vielmehr geht es insgesamt um das zur Aneignung von Wissenschaft notwendige forschende Lernen.

ihre eigenen Arbeitsbedingungen in der Zweiten Phase verbessern. Wenn mit dem Verweis auf die Autonomie der Hochschule jedoch weiterhin jede Seite unabhängig von der anderen ihr eigenes Konzept entwickelt und nicht klar wird, wie die Kompetenzen der Studierenden überprüft und der Prozess evaluiert wird, bleibt die Hoffnung der Studienseminare ein Wunschtraum. Es muss deutlich werden, wie die Module innerhalb der Universität, zwischen den Universitäten und von Erster Phase zu Zweiter Phase kompatibel werden können.<sup>28</sup>

Ein Abgleich der Module soll prüfen, ob sie anschlussfähig bzw. anrechenbar sind. Wichtig ist die Forderung, dass Doppelungen vermieden und dadurch neue Freiräume gewonnen werden, die für Experimente und besondere Erprobungen unerlässlich sind. Allerdings bleibt offen, wie die Module ein Thema gemeinsamer Arbeit und Reflexion werden können, wie die Abstimmungen zu organisieren sind und wer den Startschuss dazu gibt. *Da von den Beteiligten eher von einer „Holschuld“ des anderen als von einer eigenen „Bringschuld“ ausgegangen wird, ist momentan der Beginn des Prozesses ungeregelt und bleibt damit eher von der Initiative Einzelner abhängig, als systematisch geplant zu sein.* Es werden Ansprüche an die andere Seite formuliert, aber kaum Initiativen im eigenen Arbeitsbereich ergriffen. Da von einer Meinungsführerschaft der Universität bei der Zielorientierung der gesamten Lehrerbildung ausgegangen werden kann, liegt die Unterstützung durch das universitäre Potenzial nahe, um auch die Zweite Phase als kompetenzorientierten Ausbildungsgang zu konzipieren. Der offensichtliche Verzicht auf diese Mitarbeit der Universität wird den gewünschten Abgleich zwischen den Modulen in den beiden Phasen nicht erleichtern. Das Versäumnis, für die institutionell abgesicherte phasenübergreifende Begleitung zu sorgen, kann von beiden Seiten als Begründung genutzt werden, die Module jeweils nur mit Blick auf die eigene Phase zu entwickeln. Für eine Überarbeitung kann ein Austausch noch verabredet und in Absprache zwischen dem Amt für Lehrerbildung und den Hochschulzentren umgesetzt werden.

An der Basis wird die Modularisierung wesentlich kritischer gesehen, als sie sich aus der Planungs- und Verwaltungsperspektive darstellt. Befürchtet werden die Verschulung, die Reduzierung der Neuerungen auf formales Umetikettieren nach dem Motto „Alter Wein in neuen Schläuchen“ sowie ein hoher Arbeitsaufwand ohne inhaltlichen Gewinn. Eine nur äußerlich bleibende Veränderung birgt auf Dauer die Gefahr, dass sich die Position der eigenen Insti-

---

<sup>28</sup> Die Zweite Phase könnte nur dann sicherstellen, dass in der Universität Vermittelte aufzugreifen, wenn „tatsächlich eine gemeinsame Ausbildungsverantwortung übernommen und also Sorge getragen wird, dass die Ausbildungsinhalte abgestimmt angeboten werden. Die Kommission (zur Neuordnung der Lehrerbildung in Hamburg) verweist darauf, dass entsprechende Curricula in der gesamten deutschen Lehrerbildung nicht vorliegen“ (Keuffer/Oelkers 2000). Damit ist die Aufgabe gestellt, die es auch heute – 2007 – noch umzusetzen gilt.

tution innerhalb der kommenden bildungspolitischen Entwicklungsprozesse verschlechtert. Allein schon aus diesem Grund ist es sinnvoll, sich davon zu überzeugen, wie qualitativ der Veränderungsprozess in der eigenen Phase tatsächlich ist. Dazu muss er evaluiert werden.

### **Zusammenfassung**

Die Modularisierung wird in beiden Phasen intensiv diskutiert. In den Studienseminaren werden insbesondere wegen der veränderten Beurteilungsmodalitäten und der thematischen Ausweitung Gefahren gesehen. Seitens der Universität wird eine technokratische „Verschulung“ des Studiums befürchtet. Vorteile der Modularisierung werden aus der institutionellen Perspektive vor allem im Hinblick auf die Förderung der phasenübergreifenden Koordination und Evaluation der Ausbildungsgänge gesehen. Die Erste Phase erwartet von der Zweiten mehr Transparenz, die Zweite eine größere Verbindlichkeit der schulpraktisch relevanten Hochschulausbildung. Insofern stellt die Modularisierung eine Chance dar, sich intensiver auszutauschen und abzustimmen. Allerdings ist bisher kein Verfahren dafür gefunden worden. Hier bedarf es energischer Initiativen.

### **3.3.2 Evaluation der Ausbildungsgänge**

In beiden Phasen existiert das Bedürfnis nach einer Absolventenbefragung. Von der Seite der Universität wird vermutet, dass die Studienseminare sich zu wenig um das kümmern, was die Studierenden können. Das müsse systematisch bei den neuen Referendaren erfragt werden (vgl. Uni 2; 16/21-24). Vertreter der Zweiten Phase hingegen gehen davon aus, dass die Vorbereitung der Universität manchmal ungenügend sei. Es gibt Studierende, die ihre Ausbildung in universitären Nischen absolvieren und ihre dabei erzielten unrealistischen Beurteilungen im Referendariat nicht bestätigen können (vgl. StuSe 1; 2/26-28). Die Teilhabe an der anderen Phase ist aus Sicht des Experten aus dem Studienseminar einseitig:

„Also wir verfolgen (das) ..., weil wir auch Ausbilder haben, die in der Ersten Phase arbeiten. Aber ... von der Uniseite her gibt es keine systematische Abfrage, wie entwickeln sich unsere Lehrerstudenten bei euch.“ (StuSe 1; 4/27-31)

### **Evaluation und Aufbau einer Feedbackkultur**

Der Wunsch beider Seiten, die wechselseitige Information zu verbessern, wird von einem Vertreter der Universität zusammengefasst in der Forderung, eine „Feedback-Kultur“ aufzubauen (vgl. Uni 1; 8/20-24). Dieser Ansatz knüpft an die Leitbilder der Lehrerausbildung an, bei der die Orientierung an biographi-

schen Entwicklungsprozessen gefordert wird (siehe 3.2.2). Wechselseitiges Feedback zwischen beiden Phasen wird als notwendiger Bestandteil der Lehrerbildung gesehen:

„Wenn wir sagen ‚Lehrerbildung als Prozess‘, dann muss die Zweite Phase die Chance haben zurückzumelden, was sie beobachten an den Studienanfängern. Die erste Phase wiederum muss aufzeigen können, ... unter welchen Bedingungen sie ausbilden ... und was sie an ‚Produkten‘ abliefern und muss natürlich die wissenschaftlichen, neueren Entwicklungen kommunizieren.“ (AfL 3; 8/8-13)

Ein Vertreter der Universität möchte ein System der Rückkoppelung etablieren, um Veränderungsprozesse sinnvoll reflektieren und steuern zu können:

„Diese Form von Rückkoppelung, ich tue etwas, ich reflektiere etwas, ich mache mir bewusst, was ich tue und wie ich es reflektiere, da gibt ja dann diese Rückkoppelungsschleifen, die dann auch auf einer Metaebene sofort alles wieder verändern. Da muss man ein Feedbacksystem einbauen.“ (Uni 1; 16/4-18)

Neben dem geforderten Aufbau eines Feedbacksystems wird auch die Notwendigkeit von weiterer Evaluation gesehen. Es wird auf vorliegende Untersuchungen nicht nur für die universitäre Lehrerbildung, sondern auch für die Zweite Phase und auf positive Erfahrungen mit Formen der Selbstevaluation verwiesen (AfL 3; 6/30-37). Die Äußerung eines der Befragten aus einer Universität zeigt, wie stark das Thema „Evaluation“ mit Emotionen beladen ist. Dort stehen eher Schuldzuweisung und Verteidigung im Vordergrund als die Überlegung, wie beide Seiten voneinander profitieren können. Auf die Studienseminare bezogen heißt es:

„Ein jeder kehre vor seiner eigenen Tür ... und ... die Evaluationsprozesse, die ... über (die) Lehramtsstudiengänge ... hergehen, die können sie ja auch mal über die Studienseminare machen. Da gibt es viele Punkte, bei denen ich finde, in dem Bereich müssten sie auch mal selbstkritisch sich selbst unter die Lupe nehmen. Das ist erst mal ihre eigene Aufgabe. Wenn sie es nicht wollen, können wir es auch gerne machen von der Universität.“ (Uni 4; 5/10-6/7)

Ein Vertreter des Amtes für Lehrerbildung weist darauf hin, dass überprüft werden muss, inwieweit bei dem aktuellen Veränderungsprozess die angestrebten Ziele tatsächlich besser erreicht werden.

„Nur etwas neu einzurichten heißt ja nicht sofort, dass ich tatsächlich eine bessere Lehrerbildungsqualität erlange, sondern das muss man dann auch immer wieder an bestimmten Standards überprüfen.“ (AfL 2; 5/7-10)

Er verlangt, die Evaluation systematisch zu verankern und zum Bestandteil des Entwicklungskonzepts werden zu lassen (AfL 2; S. 4).



## Prüfungen als weitere Form des Austausches

Einer der Befragten aus dem Studienseminar vertritt die Meinung, dass es gegenwärtig insbesondere zwei Formen möglicher Kooperation zwischen seiner Institution und der Universität gibt, die Modularisierung und gemeinsame Staatsprüfungen. Eine gegenseitige aktive Teilnahme an den Prüfungen der anderen Phase wird als gute Möglichkeit des Feedback gesehen. Prüfungen bieten sich gleichzeitig als ein Element der Evaluation an:

„Wir werden bei den zweiten Staatsprüfungen eine völlige Änderung haben durch das Lehrerbildungsgesetz und unter anderem heißt das, dass künftig auch Hochschullehrer, wenn sie Didaktiker oder Erziehungswissenschaftler sind, den Vorsitz der zweiten Staatsprüfungen übernehmen können.“ (AfL 1; 13/15-26)

Diese Vorstellungen kommen nicht nur von Seiten des Amts für Lehrerbildung. Ein Befragter der Studienseminare sieht als Sinn dieses Austauschs:

„Von daher ist es ganz gut, dass die Professoren mal gucken, was aus ihren Zöglingen geworden ist. Und umgekehrt wir mal gucken, was bräuchte man denn eigentlich in dieser Richtung.“ (StuSe 3; 28/13-15)

Er betont aber auch die Ambivalenz bei der Trennung von Ausbildung und Prüfung, die er bei einer pädagogischen Ausbildung nicht für sinnvoll hält (StuSe 3; S. 7). Ein Vertreter der Universität sieht durch die Trennung von Ausbildung und Prüfung die Gefahr, dass Prüfungen verschärft werden und hält das weder für den Bereich der Universität noch für den der Studienseminare für sinnvoll (vgl. Uni 2; S. 10). Unklar scheint die Auswirkung der Modularisierung auf die zukünftige Form der Prüfungen zu sein:

„Bleibt denn die erste Staatsprüfung überhaupt noch bestehen oder (in) welcher Art, Qualität (und) Inhaltlichkeit noch? Ansonsten wäre da ... besonders bei mündlichen Prüfungen ... einiges zu evaluieren ... insbesondere bei der Zweiten Phase ... Hier müssten auch wieder in den Prüfungen die beiden Bereiche (der Ausbildung in beiden Phasen) zusammengeführt werden.“ (AfL 2;12/11-16)

## **Einschätzung**

Wie schon bei der Forderung nach Information und Transparenz richtet sich auch die nach Feedback vor allem an die Vertreter der jeweils anderen Phase.

Die gegenseitige Teilnahme an Prüfungen wird als Möglichkeit institutionell abgesicherten Feedbacks zumindest seitens der Universität und des Amts für Lehrerbildung begrüßt. Die für eine Umsetzung wichtige Frage der Kapazität und der Ressourcen wird allerdings nicht geklärt. So ist für die Vertreter der Universität eine zusätzliche Belastung durch weitere Prüfungstermine proble-

matisch. Ob deswegen schon auf die wechselseitige Teilnahme an Prüfungen verzichtet werden soll oder ob die genannten Erwartungen realisierbar sind, ist derzeit noch nicht abzusehen. Andere Bedenken stehen bei den Vertretern der Studienseminare im Vordergrund. Sie sind skeptisch wegen der damit gegebenen Fremdevaluation. Werden aber Ausbildung und Prüfung in der Zweiten Phase nicht getrennt bzw. frei wählbar, dann bleibt es bei einer persönlichen Abhängigkeit des Prüfungskandidaten. Allerdings sorgt die Trennung von Ausbildung und Prüfung allein nicht automatisch für eine qualitative Verbesserung, wie am Beispiel des Zentralabiturs zu zeigen wäre. Von Bedeutung scheint bei dieser ambivalenten Einschätzung zu sein, ob die Prüfer – wie in der Ersten Phase – tatsächlich freiwillig gewählt werden können bzw. inwieweit die Kriterien der Beurteilung bekannt und nachvollziehbar sind.

Der Veränderungsprozess in der Lehrerausbildung sollte nicht mehr nur durch exemplarische Absolventenbefragungen begleitet, sondern systematisch evaluiert werden. Es fällt auf, dass Evaluation von den Experten für notwendig gehalten und sogar gefordert wird, aber offensichtlich bisher nur selten realisiert worden ist. Um Veränderungen einschätzen zu können, müssen aber Vergleichsdaten aus der aktuellen Situation vorliegen. Mit der Evaluation sollte also nicht erst zukünftig, sondern schon jetzt begonnen werden.

Zudem wird die Evaluation der Lehrerausbildung spätestens mit der Veröffentlichung der internationalen Vergleichsuntersuchung zu deren Wirksamkeit die Fachöffentlichkeit beschäftigen, selbst wenn Deutschland nicht daran teilnehmen sollte.<sup>29</sup> Schon jetzt titelt „Die Zeit“ bei der Vorstellung der internationalen Vergleichsuntersuchung der Lehrerbildung diese als „PISA für Lehrerausbildung“ (Die Zeit 23.06.04).

---

<sup>29</sup> „PISA für Lehrerausbildung‘ – Eine internationale Studie will die Qualität der Lehrerausbildung weltweit vergleichen. Vom Januar 2007 an wird die internationale Forschungsorganisation IEA in 30 Ländern prüfen, welche Ausbildungsmodelle die wirksamsten sind. Schwerpunkt der Teachers Education Study (Teds) wird das Fach Mathematik sein. ‚In sehr vielen Staaten ist man unzufrieden mit der Lehrerbildung‘, sagt Sigrid Blömeke von der Berliner Humboldt-Universität der ZEIT. Unter ihrer Leitung soll diese Art ‚PISA für Lehrerausbildung‘ in Deutschland durchgeführt werden“ (Die Zeit 23.06.04 über <http://www.c6-magazin.de/news/pisa/000309.php>).

### **Zusammenfassung**

Zwischen der Universität als abgebender und dem Studienseminar als aufnehmender Institution wird ein systematischer Austausch gefordert. Der Anstoß für eine über Einzelkontakte hinausgehende systematische Rückmeldung wird aber von der jeweils anderen Seite erwartet. Am ehesten bietet die wechselseitige Teilnahme an Prüfungen eine Möglichkeit zur wechselseitigen Information und Evaluation. Sie wird aber gegenwärtig nicht wahrgenommen, sei es aus Überlastung mit Aufgaben in der eigenen Institution, sei es wegen der Hemmungen, die Grenze der eigenen Arbeitssphäre zu überschreiten. Die Bedeutung von prozessbegleitender Evaluation wird deutlich herausgestellt.

### **3.3.3 Schulpraktische Studien**

Die Schulpraktischen Studien sind per se für die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schulen konzipiert. In den Interviews werden sie darüber hinaus von den meisten Experten aller drei Institutionen als selbstverständliches Feld künftiger Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase gesehen:

„Wir wollen ja auch zusammenarbeiten, und als ein Beispiel für diese Weiterentwicklung wären die Schulpraktischen Studien geeignet.“ (StuSe 2; 16/28-30)

Dies ist auch im Hessischen Lehrbildungsgesetz so vorgesehen (siehe Kapitel 2.1). Allerdings ist hier besonders zu berücksichtigen, dass die verschiedenen hessischen Universitäten bei der Gestaltung der Schulpraktika von sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Modellen ausgehen. In der Region Kassel stimmen die Vertreter der beiden Phasen und des Amts für Lehrerbildung in der positiven Einschätzung der Schulpraktischen Studien überein. Das wird universitätsintern so ausgedrückt:

„Die Stärke von Kassel ... ist der starke Praxisbezug oder die starke Praxisorientierung.“ (Uni 2; 10/10-11)

Die Schulpraktischen Studien sichern dabei nicht nur die enge Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis. Sie ermöglichen auch den Studierenden die eigene Erprobung im zukünftigen Beruf:

„Vielfach ist es so, dass Studenten, die an anderen Hochschulen (als der Universität Kassel) nicht so viel Kontakt mit der Praxis hatten, sich diesen Fragen (u. a. der Eignung) zu spät stellen und dann erst im Referendariat ... mit Fragen konfrontiert werden, die für sie dann doch, beruflich gesehen, existentiell sind.“ (Uni 2; 5/1-4)

## Kooperation innerhalb der Schulpraktischen Studien als Defizitausgleich

Andernorts kommt es zu sehr kritischen Einschätzungen der universitären Lehrerausbildung, besonders wegen des mangelnden Praxisbezugs. Von einem Vertreter des Amts für Lehrerbildung wird die Auswahl von Praktikumschulen an manchen Universitäten sehr kritisch eingeschätzt. Moniert wird die Zufälligkeit, das eng begrenzte Umfeld des Praktikumsbetreuers sowie die Minimierung der Anfahrtswege der Betreuungspersonen als wichtiges Kriterium (vgl. AfL 1; 6/7-20). Ein Vertreter des Amts für Lehrerbildung hält es deshalb für sinnvoll, Ausbilder aus den Studienseminaren mit einzubeziehen, um Schwachstellen bei den Schulpraktischen Studien ausgleichen zu können:

„Die Defizite, die sowohl die Universitäten wie die Kultusseite in den letzten Jahren erkannt haben, sollen unter anderem durch dieses neue Konstrukt abgearbeitet werden, dass die Studienseminare (bei der Praktikumsbetreuung) einbezogen werden.“ (AfL 1; 7/11-15)

Er sieht dabei für sein Amt die Aufgabe, dafür zu sorgen,

„dass die Studienseminare, die Profis in diesem Geschäft, mit einbezogen werden.“ Davon verspricht er sich „einen reibungsloseren Ablauf, rein was das Management angeht, aber auch eine inhaltliche Verbesserung.“ (AfL 1; 7/3-4 und 6/19-20)

Der Vertreter des Amts für Lehrerbildung sieht auch inhaltliche und Kompetenzdefizite bei Hochschullehrern. Er drückt die oft gehörte Position in deren Worten wie folgt aus:

„Ich kann zur didaktischen Kompetenz des ... (Praktikanten) etwas sagen, aber ich kann nichts sagen zur methodischen Kompetenz oder ob der von seiner Persönlichkeit für diesen Beruf geeignet ist oder nicht. Das maße ich mir nicht an, das zu beurteilen. ... Ich bin ja nicht Lehrer und bin ja nicht Ausbilder, ich bin Professor für Deutschdidaktik.“ (AfL 1; 6/26-31)

Damit würden sich seiner Erfahrung nach Fachdidaktiker als nicht zuständig für die Praxiserprobung in der Schule erklären. Ein Vertreter der Studienseminare sieht darin aber die eigentliche Aufgabe der Fachdidaktik. Sonst würden deren Ziele verfehlt:

„Da muss aber eben der Fachdidaktiker an der Uni auch Interesse haben an der Lehrerausbildung, sonst ist ihm das nämlich schnurz. (Dann) wird seine fachdidaktische Ausbildung immer eine fachwissenschaftliche bleiben.“ (Uni 2; 10/1-4)

Bei der Konkretisierung seiner Vorstellungen geht der Befragte aus dem Amt für Lehrerbildung davon aus, dass die Verantwortung für die Schulpraktischen Studien bei der einzelnen Universität verbleibt, die ihrerseits die konkreten

Formen der Zusammenarbeit mit den umliegenden Studienseminaren aus-  
handelt (AfL 1; 7/20-21):

„Wie diese Unterstützung dann in der konkreten Umsetzung des Gesetzes, das  
Gesetz formuliert das ja sehr zurückhaltend, aussehen wird, das müssen wir jetzt  
an den Hochschulstandorten gemeinsam entwickeln.“ (AfL 1; 9/22-25)

Die oben zitierte Äußerung des Befragten des Amts für Lehrerbildung zeigt,  
dass es in der Praxis der schulpraktischen Ausbildung an einzelnen Universi-  
täten und dort wiederum zwischen verschiedenen Fachvertretern offenbar  
sehr unterschiedliche Auffassungen von der eigenen Rolle und Mitwirkung an  
Schulpraktika gibt. Während einzelne Erziehungswissenschaftler und Fachdi-  
daktiker aktiv Praktika in der Schule betreuen, weisen andere eine solche  
Aufgabe, wie oben erwähnt, weit von sich. Insofern sind die Aussagen für die  
Praxis an einzelnen Universitäten zu relativieren. Wünschenswert wäre aller-  
dings eine an allen hessischen Universitäten einheitliche Praxis der aktiven  
Beteiligung von Erziehungswissenschaftlern und Fachdidaktikern aller Schul-  
stufen an der schulpraktischen Ausbildung. Dann müsste Kooperation nicht –  
wie vorgeschlagen – als „Defizitausgleich“ erfolgen, sondern könnte, wie im  
Folgenden beschrieben, als gemeinsame Praxis beider Phasen betrieben  
werden.

#### Kooperationen innerhalb der Schulpraktischen Studien als zukunftsgerechtes Praxismodell

Ein anderer Vertreter des Amts für Lehrerbildung betont die erfolgreiche Pra-  
xis der Schulpraktischen Studien, vor allem in der nordhessischen Region:

„Sinnvolle Praktika bedingen natürlich sehr gute Vor- und Nachbereitung. Es ist  
eine bekannte Tatsache, dass Kassel in Bezug auf die Praxisorientierung und die  
Entwicklung der Schulpraktischen Studien immer sehr positiv dasteht im Ver-  
gleich zu anderen.“ (AfL 2; 3/3-5)

Von daher sind die vorher genannten Defizite als Argumentation für eine Ko-  
operation nicht auf alle Universitäten zu übertragen. Es werden auch andere  
Gründe angeführt, die eine Kooperation in der schulpraktischen Ausbildung  
sinnvoll erscheinen lassen:

„Nach wie vor wäre das für mich eine vernünftige Form, dass diejenigen, die hier  
Praxisausbildung betreiben, also Schulpraktische Studien, mit Kollegen aus der  
Zweiten Phase zusammenarbeiten.“ (Uni 2; 20/9-12)

Dieses Selbstverständnis bezieht sich auf einzelne positive Erfahrungen. So  
berichtet der Vertreter der Universität:

„Es gab in den 90er Jahren ein akutes Personalproblem in der Praktikumsbetreu-  
ung und da hatte (die Universität) ... Ausbilder aus der zweiten Phase per Lehr-

auftrag ... in die erste Phase geholt und dann gab es großes ‚Aufjaulen‘ das wäre sicherlich problematisch, ... weil die hätten ja wahrscheinlich die Maßstäbe der zweiten Phase und würden die Studenten wie kleine Referendare behandeln und so weiter. Aber die Ausbilder sind ja nicht dumm. ... (Man konnte) viel voneinander erfahren (und erleben) ..., wie der Kollege in ähnlichen Fällen, wenn es zum Beispiel um Beratung oder Rückmeldung von Studenten ging, mit seinen Referendaren umgeht. Natürlich immer gezielt auch auf die Ausbildungsphase bezogen, und es gab überhaupt nicht das Problem, dass dieser Fachleiter nur einen Moment ... mit falschen Maßstäben Studenten beraten hätte. Überhaupt nicht. ... Die können sehr wohl einschätzen, was ein Student im dritten Semester können muss oder eben noch nicht kann, und die wissen sehr genau, was ein Referendar zu Beginn des Referendariats leisten soll.“ (Uni 2; 19/12-30 und 20/1-2)

Diese Zusammenarbeit zwischen Ausbilder und Hochschulbetreuer kam nur wegen eines personellen Engpasses zustande. Später fanden sich Kooperationsansätze in dem – praktisch nicht verwirklichten – Konzept des Praxissemesters wieder, die heute noch für sinnvoll erachtet werden. Das betont nicht nur dieser Interviewte; mehrere Befragte beziehen sich positiv auf die Planungen eines Praxissemesters:<sup>30</sup>

„Das ist ja im Grunde genommen das, was wir damals im Praxissemester diskutiert haben und das wir nach wie vor auch als ein gangbares Modell sehen.“ (Uni 2; 20/4-5)

Die Vertreter der Studienseminare sehen ihre Praxis näher an der schulischen Realität und möchten einen solchen stärkeren Realitätsbezug auf die Schulpraktischen Studien übertragen. Mit Verweis auf die im Hessischen Lehrerbildungsgesetz vorgesehene Kooperation sieht er eine Lösung:

„Wie kriegen wir jetzt wirklichkeitsnähere Schulpraktische Studien? Da gibt es ja auch die Überlegung, dass die EG-Ausbilder,<sup>31</sup> die es ja in Zukunft nicht mehr so gibt ... Begleiter sein können für die Schulpraktischen Studien.“ (StuSe 1; 13/1-5)

Unter „Wirklichkeitsnähe“ wurden folgende Aspekte angesprochen:

---

<sup>30</sup> Die Diskussion um die Einführung eines Praxissemesters nach dem Vorschlag der Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen wurde in Hessen Ende der 90er Jahre geführt („Bohnsack-Kommission“ 1997, Neuordnung der Lehrerausbildung, Opladen 1997). Für das dort vorgesehene Praxissemester galt: „Die schul- und unterrichtsbezogene Kooperation der Studentinnen und Studenten untereinander und mit den Lehrerinnen und Lehrern sollte in systematischem Zusammenhang mit begleitenden Veranstaltungen der zuständigen Studienseminare und der Universität stehen, bei denen beide Vertreter möglichst zusammen arbeiten“ (a.a.O., S. 109). Die Diskussion über die Einführung eines – teilweise anders genannten – Praxissemesters gibt es auch an einzelnen Universitäten und in mehreren Bundesländern, vor allem bei den Überlegungen zur Einführung der gestuften Lehrerausbildung.

<sup>31</sup> Als EG-Ausbilder wurden nach der bis 2004 geltenden Verordnung jene Ausbilder bezeichnet, die für fachübergreifende Fragen zuständig waren und teilweise ihre Referendargruppe an ihrer eigenen Schule (als Ausbildungsschule) zusammengefasst haben. EG steht dabei für erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Schwerpunkt.

„Aussagen darüber zu machen, ob jemand innerhalb einer Schule Eigeninitiative entwickeln kann, der auch fachlich sicher genug (ist). Hat (der Praktikant) ein Fundament, um Lehrer werden zu können. Diese Aussage leistet meines Erachtens nicht jemand, der bei allem Wollen (innerhalb der) Schulpraktischen Studien von der Uni her mal einfliegt für eine Stunde ... (und) eben nicht diese Alltagssituation berücksichtigt.“ (StuSe 1; 12/6-19)

Das genannte Beispiel gelungener Kooperation zeigt, dass sich Vorbehalte auflösen können, wenn praktisch zusammengearbeitet wird. Von daher muss nicht genau geklärt sein, ob der Ansatz übereinstimmt, von dem beide Institutionen ausgehen. Das ist eine in der Reflexion vorrangig zu klärende Frage. In der Ausbildungspraxis wird es darauf ankommen, schulisches Handeln von zukünftigen Lehrern gemeinsam in einer Weise zu begleiten, dass die stärker theoriegeleitete Perspektive der Universitätsvertreter mit der reflektierten Praxiskompetenz der Ausbilder in konkreten Unterrichtssituationen vermittelt werden.

### Zusammenarbeit aller Beteiligten

Für die Schulpraktischen Studien als einem Praxisfeld, das zum gemeinsamen Handeln herausfordert, formuliert ein Vertreter der Universität folgende Vorstellung:

„Warum bilden wir keine Gruppen, in die wir 10 Studenten mit 10 Referendaren zusammennehmen, einem Hochschullehrer und einem Seminarleiter sowie den dazugehörigen Mentoren? Im Grunde ist dann jeder in einer altersgemischten Gruppe, in der sie sehr schnell sehr viel voneinander lernen können.“ (Uni 1; 21/21-24)

Ein vergleichbares Vorhaben von phasenübergreifender Zusammenarbeit wird schon seit 2001 von den Berufspädagogen in Nordhessen praktiziert. Studierende der Universität Kassel arbeiten in ihrem Blockpraktikum mit Referendaren des Studienseminars für Berufspädagogen zusammen (StuSe 2; 10/19-11/7).<sup>32</sup> Eine der positiven Auswirkungen dieses Kooperationspraktikums ist der Austausch unterschiedlicher Sichtweisen der Ausbildung:

„Es sind völlig unterschiedliche Erfahrungsansätze vorhanden. Das (Einbringen) hat für alle ... einen inhaltlichen ... Nutzen.“ (StuSe 2; 3/3-4)

Das findet hessenweite Anerkennung, ebenso wie die fest verankerte Praxisorientierung der Ausbildung an der Universität Kassel und der jetzt schon intensive Austausch mit den anderen Phasen:

---

<sup>32</sup> Vgl. Kühnel 2002; dort wird das im Interview geschilderte Kooperationsmodell entwickelt.

„Also wir haben in der Region Kassel, dadurch, dass dort das Zentrum (für Lehrerbildung) seit Jahren schon in Blüte steht, natürlich deutlich mehr solcher Kooperationsmodelle.“ (AfL 1; 2/19-21)

Die Forderung nach Vernetzung gilt für dieses Kooperationsmodell, aber auch für die Arbeit im Rahmen der Schulpraktischen Studien insgesamt:

„Der entscheidende Punkt ist, dass wir nicht mehr isoliert vor uns hinfummeln, sondern dass wir ein Netzwerk bilden, dass wir miteinander kooperieren. ... Eine wirkliche Verbesserung werden wir dann erreichen, wenn es regelmäßige Besprechungen gibt. Wenn die Hochschuleseite und die Schulseite und künftig dann als Scharnier, die Studienseminare, die Kollegen dort, sich zusammensetzen und sagen, was wollen wir denn überhaupt gemeinsam? Welche Ziele sollen denn in den Schulpraktischen Studien angestrebt werden und was kann jetzt jeder Bereich dazu beitragen?“ (AfL 1; 8/3-15)

Ein Befragter der Universität schlägt vor, vor allem neue Formen der Praktika zu erproben:

- Kombination der Praktika mit der Zweiten Ausbildungsphase,
- Ausweitung des bisher fünfwöchigen Praktikums auf 15 Wochen vom ersten Semester an während der ganzen Studienzzeit,
- Einführung eines Praxissemesters.

„Diese Ansätze nicht erst konzeptionieren, sondern einfach mal probieren. Gut betreuen, auswerten, die Ergebnisse nach einer vernünftigen Anzahl von Wiederholungen zusammenbringen und dann daraus etwas machen.“ (Uni 4; 14/25-28)

Der erste Vorschlag berücksichtigt explizit die Zusammenarbeit mit der Zweiten Phase, die auch beim vorgeschlagenen Praxissemester zur Geltung kommen könnte. Der zweite Vorschlag betrifft eine universitätsinterne Intensivierung der Schulpraktischen Studien.<sup>33</sup>

### Aufwertung der Bedeutung von Mentoren

Beide Institutionen, Universität wie Studienseminar, sind primär auf die Schule als Kooperationspartner angewiesen. Dort realisiert sich die Praxis. Sowohl die Referendare als auch die Studierenden werden schulisch von den Mentoren begleitet. Diese Gruppe und deren Qualifizierung sieht ein Befragter des Amtes für Lehrerbildung als besonders wichtig für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung an:

---

<sup>33</sup> Ein solches Modell wird als Intensivpraktikum schon seit mehreren Jahren erfolgreich an der Universität Kassel durchgeführt. Dort werden die Erste Stufe der Schulpraktischen Studien einschließlich des Blockpraktikums kombiniert mit den Fachdidaktischen Schulpraktischen Studien, sodass sich in dieser verlängerten Zeit wesentlich intensivere Studien ergeben (vgl. Stübiger/Mayer 2005). Zur Weiterentwicklung des Intensivpraktikums vgl. Bosse/Messner 2006.



„Über eine gute ... Mentorenausbildung und -begleitung ... könntest du dann ganz andere Qualitäten entwickeln, also bei den Schulpraktischen Studien und im Referendariat. (Von der) Personalentwicklung ... wären die Mentoren quasi der Personalpool für zukünftige Führungsaufgaben, also entweder in der Schulleitung oder ... in der Ausbildung oder eben auch potenzielle Pädagogische Mitarbeiter an der Uni.“ (AfL 3; 10/10-18)

Die Arbeit der Mentoren wäre danach in der Weise abzusichern, dass deren zusätzliche Qualifizierung und ihr erhöhter Stellenwert in der Lehrerbildung mit Entlastungsstunden ausgeglichen wird (vgl. AfL 3; S. 9 f.). Schulen und Mentoren werden als Basis der Kooperation mitgedacht und hier wie auch bei einem Vertreter der Studienseminare explizit hervorgehoben. Die Mentoren werden sogar als Schaltstelle der an die Schulpraktischen Studien gekoppelten Kooperation gesehen (siehe StuSe 2; S. 3).

Ein Vertreter des Amts für Lehrerbildung sieht die Mentorentätigkeit zumindest symbolisch anerkannt, indem dafür Fortbildungspunkte vergeben werden. Er verspricht sich davon, dass sich die Bereitschaft zur Zusammenarbeit erhöht:

„Das Finden der Mentoren wird durch die Einführung des Portfolios für jeden Lehrer und die dafür mit dieser Betreuungstätigkeit zu erwerbenden ‚credit points‘ vermutlich erleichtert.“ (AfL 1; 5/21-23)

### Erweiterung des Kooperationsgebietes auf die Region

Für einen Befragten des Amts für Lehrerbildung zwingen die Engpässe in der Betreuung der Schulpraktischen Studien dazu, die Region stärker zu berücksichtigen:

„Sie (die Vertreter der Universität) müssen es (das Einbeziehen der Region) ja tun, weil durch die großen Studierendenzahlen die Kapazitäten für die Schulpraktika natürlich in der näheren Umgebung ausgeschöpft sind.“ (AfL 2; 7/19-23)

Insgesamt hofft er darauf, dass weitere Initiativen gestartet werden, um die regionalen Potenziale zu nutzen:

„Die Kooperation darf sich nicht reduzieren auf den engen Kasseler Bereich. ... Das (regionale Engagement) stößt natürlich dann an regionale oder Entfernungsgrenzen, das ist ganz klar, aber ich glaube, da muss man noch ein bisschen mehr kreativ sein in mehreren Richtungen.“ (AfL 2; 6/30-7/15)

Die Realisierung dieser Forderung steht an. Sie ist ein Gradmesser der Mobilität der Universität, zumal für sie zusätzlicher Aufwand getrieben werden muss.

## Fall- und Forschungsorientierung der Schulpraktischen Studien

Auch in der Universität Kassel ist seit einigen Jahren ein Trend zu Praktika festzustellen, bei denen nicht exemplarisch das Handeln in der Unterrichtspraxis im Mittelpunkt steht und vor Ort einer Reflexion zugänglich gemacht wird, sondern stattdessen Lernsituationen von Schülern forschend beobachtet werden.

„Es gibt Kollegen, die sagen, die müssen eigentlich gar nicht in Praktika gehen, die können auch Fallstudien betreiben. Anstelle der realen Praxis wird das Arbeiten an Fällen propagiert ... Seit ca. sechs Jahren gibt es den neuen Trend auch in Kassel, dass man vor zu früher Praxis mit der Gefahr des Antrainierens eines falschen Verhaltens warnt. Stattdessen müssen die Studenten erst hospitieren, hospitieren, hospitieren, beobachten lernen und so eine forschende Ausrichtung einnehmen, eh sie dann zum Handeln übergehen.“ (Uni 2; 6/5-13)

Bei dieser Herangehensweise wird der Praktikumsschwerpunkt weg von der eigenen Unterrichtstätigkeit verschoben. Dadurch erscheint die Aufgabe gefährdet, in den Schulpraktischen Studien auch die eigene Person und ihr Unterrichtshandeln kennenzulernen und zu reflektieren. Ein angemessener Ort, die stillschweigende Verschiebung der Praxisorientierung hin zu einer sie ersetzenden Forschungsorientierung ohne eigene Erprobung im Unterricht zu thematisieren, scheint der Kooperationsrat zu sein. Eine Verständigung kann sich allerdings erst in einem längeren Prozess entwickeln (Uni 2; 6/14-16).

„Ob es da reicht, dass da mal eine Sitzung im Kooperationsrat diesem Thema gewidmet wird, weiß ich nicht. Ich denke, das ist ein grundsätzlicher, langfristiger Aushandlungsprozess, wo man einfach auch deutlich machen muss, wenn man Anhänger dieser alten Idee der Kasseler Lehrerausbildung ist, die ich nach wie vor für richtig halte, wo die Stärken einer solchen Ausrichtung sind und dass es für Kolleginnen und Kollegen einfach auch wichtig und wertvoll sein dürfte, in die Schule zu gehen und einfach zu gucken vor Ort, mit welchen Problemen und welchen Themen sich die angehenden Lehrer beschäftigen.“ (Uni 2; 7/3-12)

Dem Vertreter der Universität ist es wichtig, das eigene Handeln in Unterrichtssituationen weiterhin in den Mittelpunkt der Schulpraktischen Studien zu stellen.

## **Einschätzung**

In der gegenwärtigen Realität der schulpraktischen Ausbildung kooperieren die Beauftragten der Universität und die Ausbilder der Studienseminare mit ihren Mentoren und deren Klassen an einzelnen Schulen. Oft findet die institutionsspezifische Ausbildung an derselben Schule statt, ohne dass es zur Kooperation zwischen den Vertretern der beiden Phasen kommt. Deren Zusammenarbeit liegt zwar nahe, ist aber keineswegs so zwingend wie die jeder

Phase für sich mit der Institution Schule. *Die Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase muss in Zukunft gezielt herbeigeführt werden.* Dabei stellen die Schulpraktischen Studien nach übereinstimmender Meinung der Befragten eine besonders geeignete Möglichkeit zur Kooperation dar. Die Abtrennung der beiden Ausbildungsphasen kann so nicht Bestand haben. Sie wird zugunsten einer abgestimmten Kooperation zu überwinden sein. Ob und wie in Zukunft die Kooperation ausgestaltet wird, hängt allerdings sehr stark vom Erfolg der bisherigen Praxisorientierung der Lehrerausbildung an der jeweiligen Universität ab. Ist die Lehrerausbildung randständig oder defizitär, dann kann dort die Zusammenarbeit mit der Zweiten Phase als Möglichkeit gesehen werden, die Schwachstellen zu verbessern. Es werden große Hoffnungen darauf gesetzt, dass die Ausbilder als Profis die Schulpraktischen Studien managen. Werden die Ausbilder zum besseren Management und zur Überbrückung personeller Engpässe herangezogen, kann das die Situation für die Studierenden verbessern und eine Entlastung für die Universität sein. Auch dem Hessischen Lehrerbildungsgesetz, das den Personalaustausch als Kooperationsaufgabe hervorhebt, wäre mit einer solchen personellen Unterstützung Genüge getan. Das wäre ein erster Schritt zur Verbesserung der Praxisphase während des Studiums. Eine Kooperation im Sinne der Verbesserung der phasenübergreifenden Lehrerbildung muss aber noch darüber hinausgehen.

Entscheidend ist, dass die Universität nicht nur formal die Verantwortung weiter trägt, sondern sich als tatsächlicher Partner der Kooperation versteht, der beispielsweise zumindest konzeptionell an der zweiten Phase mitwirkt. Eine nachhaltige Zusammenarbeit setzt allerdings einen Einigungsprozess voraus, bei dem die inhaltlichen Interessen beider Seiten berücksichtigt werden, wie das schon jahrelang erfolgreich von den Berufspädagogen der Universität Kassel praktiziert wird, insbesondere in Form der Partizipation der Praktikanten in Ausbildungsveranstaltungen der Referendare. Zwischen Ausbildern und Hochschulbetreuern findet dort ein inhaltlicher Austausch statt. Im Vordergrund steht nicht, das Personal wechselseitig zu tauschen, sondern das Ziel, im konkreten Unterricht Theorie und Praxis zu verknüpfen. Die Forderung der Studienseminare, die Schulpraktischen Studien wirklichkeitsnäher zu gestalten, ist damit nicht gleichzusetzen. Von Seiten der Universität ist es ausdrücklich nicht das Ziel, die kommende Berufspraxis schon vorwegzunehmen und erst recht nicht, die ersten Unterrichtsversuche der Praktikanten zu benoten.

Das Primat des eigenen Erprobens im unterrichtlichen Handeln wird sich vermutlich auf Dauer als Herzstück der Schulpraktischen Studien behaupten. Eigene Schulpraxis durch forschendes Beobachten von Lernsituationen ersetzen zu wollen, wird skeptisch gesehen. Wenn in einer Praktikumsordnung er-

möglichst wird, Schulpraktische Studien ohne universitär begleiteten und betreuten eigenen Unterricht zu absolvieren, sind die Praktikanten nicht mehr die handelnden Subjekte. Ob trotzdem deren Kompetenzen für einen schülerorientierten Unterricht entwickelt werden können, bleibt zu fragen. Erproben werden können sie dies jedenfalls nicht.

### **Zusammenfassung**

Die Schulpraktischen Studien gelten bei allen Experten für die phasenübergreifende Kooperation als besonders geeignet. Die Beteiligung von Ausbildern aus den Studienseminaren kann die an bestimmten Universitäten bestehenden Schwachstellen „qualitätvoll“ kompensieren. Gegenüber einer bloßen Einbahnstraße verdient aber nur eine wechselseitige Zusammenarbeit, die für beide Seiten Präsenz und Mitwirkung voraussetzt, den Namen Kooperation. Sie könnte dazu führen, dass im Sinne von Fortschritten des Theorie-Praxis-Verhältnisses jede Seite von den Kompetenzen der anderen profitiert. Es bedarf allerdings noch einiger Anstrengungen, um institutionell wirksame Initiativen zur Anbahnung der gewünschten Zusammenarbeit zu kreieren.

## **3.4 Leistungsfähigkeit und Grenzen ausgewählter Kooperationsgremien**

Phasenübergreifende Zusammenarbeit benötigt einen Ort, von dem Anstöße zur Kooperation ausgehen und zu dem Erfahrungen zurückfließen können. Naheliegend ist es dabei, die Leistungsfähigkeit und Grenzen der bestehenden Gremien zu berücksichtigen.<sup>34</sup> Manche Funktionen können besonders in deren Arbeitsgruppen erfüllt werden. Sie und die hessenweit organisierten „Didaktischen Foren“ werden gesondert dargestellt, um die je spezifischen Möglichkeiten der Zusammenarbeit in den Blick zu bekommen.

### **Zentrum für Lehrerbildung und Kooperationsrat als Orte der Kooperation**

Kooperation erfordert ein Gremium als Ort, an dem eine Kommunikationsform entwickelt wird, die verlässliche Rückmeldung und einen effektiven, weiterführenden Austausch mit Konsequenzen ermöglicht (vgl. AfL 2; S. 8 und AfL 2; S. 6). In der Region Kassel kommen dafür zunächst die bestehenden Kooperationsgremien in Frage: das Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) an der Universi-

---

<sup>34</sup> Da sich an der Kasseler Universität das Zentrum für Lehrerbildung aus dem Kooperationsrat entwickelt hat, wird dort von den Experten zwischen beiden oft nicht unterschieden.

tät Kassel und der seit 1998 eingerichtete Kooperationsrat<sup>35</sup> als dessen Vorläufer. Dieses Gremium besteht weiterhin, obwohl das Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Kassel im Jahre 2000 und mit dem Hessischen Lehrerbildungsgesetz im Jahr 2004 für alle verbindlich an allen hessischen Universitäten eingeführt worden ist. Damit soll es den Interessenten aus den anderen Institutionen der Lehrerbildung möglich sein, sich an der Entwicklung der Lehrerbildung zu beteiligen. Das wird von Angehörigen aller drei Institutionen der Lehrerbildung sehr geschätzt. Ein Experte des Amts für Lehrerbildung unterscheidet bei beiden wichtigen Gremien zwischen dem

„Zentrum für Lehrerbildung im Zusammenhang mit dem Zentrumsrat und – für uns natürlich stärker im Blick – dem Kooperationsrat, weil wir da eine gewisse Parität oder Gleichberechtigung in der Diskussion haben. Das ist ja im Zentrumsrat nicht so. Das ist die Institution der Uni, die auch Beschlussorgan ist. Da sind wir als Außenstehende nur Gäste.“ (AfL 2; 5/22-28)

Die Zusammensetzung des Kooperationsrats ist nicht festgelegt, die Beteiligung wechselt je nach Thema und Interessenlage seiner Mitglieder. Der Zentrumsrat hingegen ist mit stimmberechtigten Mitgliedern, die für zwei Jahre gewählt werden, fest besetzt. Durch die gesetzlich zugeschriebenen Einflussmöglichkeiten wird der Zentrumsrat hessenweit zur

„neuen Institution, von der sich der Gesetzgeber Großes erhofft.“ (AfL 1; 8/17)

Bei der Suche nach einem Ort der Kooperation gehen die Befragten aus Nordhessen von den positiven Erfahrungen mit ihrer bisherigen Praxis aus:

„Man muss ja nicht gleich wieder sagen, man muss alles neu erdenken. In Kassel liegt durch die entsprechenden Strukturen ... ein Konzept vor, das aber ... verbessert und erweitert werden muss.“ (AfL 2; 5/18-21)

Dabei grenzt sich der Kasseler Kooperationsrat von den Zentren für Lehrerbildung ab als

„ein freiwilliges Gremium und das ist der entscheidende Punkt. Ich kann keinem aufzwingen, jetzt hier selbst organisierte Überlegungen methodisch umzusetzen“. (StuSe 2; 2/12-15 )

Da sich beide Einrichtungen als Orte der Kooperation über die Zeit hinweg bewährt haben, sollten sie weiter genutzt werden (StuSe 2; 15/15-16). Ein Vertreter der Universität sieht als Bestätigung, dass sich der Kooperationsrat personell immer wieder erneuert hat:

---

<sup>35</sup> Im Kooperationsrat treffen sich Vertreter aller Phasen der Lehrerbildung: der Universität, der Studienseminare, der Lehrerfortbildung sowie des Amts für Lehrerbildung, einschließlich des Prüfungsamtes und des Staatlichen Schulamtes. Er tagt durchschnittlich zwei- bis dreimal im Jahr zu einer gemeinsam vereinbarten Thematik. Einladende sind abwechselnd Universität und Studienseminare. Vorläufer des Kooperationsrates waren in Kassel schon Ende der 70er Jahre eingerichtete Arbeitstreffen zwischen Vertretern der Universität und der Studienseminare.

„Und das Schöne ist eigentlich schon, dass auch immer wieder die nachwachsende Generation diesen Ort findet, wo man sich austauschen kann, zumindest, was die Zweite Phase betrifft. In der Ersten Phase lässt die nachwachsende Generation im Kooperationsrat noch auf sich warten.“ (Uni 2; 2/27-29)

Der Kasseler Kooperationsrat hat nicht nur die phasenübergreifende Zusammenarbeit im Zentrum für Lehrerbildung vorbereitet, sondern es wurden dort auch verschiedene Projekte verwirklicht, von der Herausgabe einer alle drei Phasen übergreifenden Zeitschrift<sup>36</sup> bis zu Untersuchungen des Burnout-syndroms bei Lehrern und den Möglichkeiten, dem schon in der Ausbildung vorzubeugen, sowie der gemeinsamen Entwicklung einer zwischen Erster und Zweiter Phase abgestimmten Ausdifferenzierung der Kompetenzen (Standards) für die schulpraktische Ausbildung. Auf diese bestehende Struktur soll aufgebaut werden. Sie soll aber auch weiterentwickelt werden.

„Die Kritik, wir haben ja den Kooperationsrat so in etwa auf den Weg gebracht, liegt darin, dass wir diese Organisationsstruktur weiter entwickeln müssen.“ (AfL 2; 5/29-31)

Es sollen dort nicht mehr nur die Möglichkeit zur Debatte von Vorhaben der beiden Phasen gegeben werden, sondern auch verbindliche Abstimmungen erfolgen und konkrete gemeinsame Praxis erprobt werden. Die bisherigen Treffen des Kooperationsrates könnten dann zu Austauschforen eines verbindlich arbeitenden Gremiums werden.

### Funktion des Kooperationsrats

Die geforderte Weiterentwicklung des Kooperationsrats wird nicht von allen für möglich und sinnvoll erachtet. Ein Befragter der Universität sieht seine Hauptaufgabe weiterhin im Informationsaustausch:

„Der Kooperationsrat hat eher die Funktion, dass man sich informiert und verständigt und miteinander im Gespräch bleibt, natürlich auch Kontakte pflegt, ... Aber, dass es zu einer echten Zusammenarbeit direkt im Kooperationsrat kommen könnte, davon gehe ich eigentlich nicht aus. Dafür ist das von der ganzen Anlage her nicht das richtige Gremium.“ (Uni 2; 2/8-13)

Im Gegensatz dazu wollen verschiedene Vertreter der Studienseminare und des Amts für Lehrerbildung zu einer verbindlicheren Zusammenarbeit mit konkreten Ergebnissen kommen. Ohne diese wird sie als nicht effektiv genug beschrieben. Die Arbeit soll verbindlich (StuSe 2; 15/24), nachhaltig (AfL 2; 6/24-

---

<sup>36</sup> Die Zeitschrift trägt den bezeichnenden Titel „1,2,3“; sie wurde allerdings nach wenigen Nummern aufgrund der Arbeitsüberlastung der Beteiligten eingestellt. An ihre Stelle sind inzwischen Publikationen des ZLB getreten, z. B. der eben erschienene „Jahresbericht 2006“ (erhältlich über [zlb@uni-kassel.de](mailto:zlb@uni-kassel.de)).

31), an Inhalten orientiert (Uni 1; 12/9-13) und konkret sein (StuSe 2; 15/19-20).

„Es ist wichtig, dass da mehr entstehen muss, als die so genannte Zufälligkeit, die in der Anfangsphase wirklich positiv und gut war, die sich aber eben, weil sie sich sehr stark an bestimmten Personen orientiert hat, irgendwann abnutzt.“ (AfL 2; 19/11-13)

„Es wird ergiebiger, wenn man sich zusammensetzt und gezwungen ist, sich wirklich gegenseitig zu verständigen.“ (Uni 4; 4/1-2)

„Man muss da doch mehr auf Nachhaltigkeit achten. Ich weiß natürlich, dass solch ein Gremium mit sehr viel Freiwilligkeit und Interesse letztlich lebt. Deswegen kann man auch da nicht ein normales Beschlussorgan oder so etwas erfinden. Das ist meines Erachtens zu weit gedacht. Aber Elemente davon, die würden wahrscheinlich dann ... hilfreich sein.“ (AfL 2; 6/24-31)

Der Kooperationsrat wird für so leistungsfähig gehalten, dass dort seine eigene Weiterentwicklung thematisiert werden könnte und sollte:

„Die Effektivierung der dortigen Arbeit ist ein wichtiges Thema, das in einer AG vorangetrieben wird. Es wäre ganz gut, wenn diese Arbeitsgruppe oder bestimmte Personen aus den jeweiligen Institutionen darüber noch mal nachdenken.“ (AfL 2; 8/18-20)

Bei dieser Diskussion müsste sich dann ergeben, wie die geforderte stärkere Verbindlichkeit zu erreichen ist. Um die Zusammenarbeit effektiv zu gestalten, wäre im Anschluss an die bisherige Praxis Folgendes zu beachten:

#### Zielgerichtet Themen aufgreifen

- gemeinsames Problembewusstsein entwickeln
- gemeinsame Themen bearbeiten

#### Interessen der unterschiedlichen Institutionen berücksichtigen

- miteinander ins Gespräch kommen
- sich gegenseitig (be)achten und wertschätzen
- sich wechselseitig informieren

#### Nachhaltigkeit der Arbeit beachten

- verbindliche Absprachen treffen und deren Umsetzung – trotz fehlender Beschlussfähigkeit – sichern
- Systematisierung anstreben

Als Beschlussgremium könnte der Zentrumsrat des Zentrums für Lehrerbildung die Vorschläge aus dem Kooperationsrat aufgreifen und verabschieden (vgl. StuSe 3; S. 13).

„Wir können ja die Strukturen nutzen, die wir haben. Man kann darüber diskutieren, ob das dort Produzierte sofort Rechtscharakter hat. Das ist immer so eine Geschichte.“ (StuSe 3; 13/14-15)

Sowohl eine wirksame Verständigung als auch tatsächliche Veränderungen können vom Kooperationsrat nur angestoßen werden. Sie realisieren sich erst über gemeinsames Handeln. Das zeigt sich beispielsweise in den phasenübergreifenden Arbeitsgemeinschaften zu den Standards für die Schulpraktischen Studien oder zu dem Bereich Darstellendes Spiel/Szenisches Lernen ebenso wie bei gemeinsamen Tagungen oder Fortbildungen zu Themenbereichen wie Heterogenität oder Diagnostik.

„Das ist ja ein wesentlicher Teil, dass die organisatorischen Strukturen zusammenfinden, aber eben nicht in der Abgrenzung, sondern durch gemeinsame Kooperationsprojekte. Das gab immer den Erfolg.“ (AfL 2; 17/10-12)

Die Möglichkeit, dem Amt für Lehrerbildung eine führende Rolle bei der Entwicklung eines phasenübergreifend und effektiv arbeitenden Gremiums zu übertragen, wird kritisch eingeschätzt:

„Das ist jetzt erst mal eine Symmetriefrage. Im AfL ist ja die Referendarsausbildung angesiedelt und fungiert das AfL in dieser Kooperation in zwei Rollen. Einmal als der Kooperationsstifter, aber gleichzeitig als der eine Partner dieser Kooperation. Und so etwas geht in der Regel nicht gut.“ (Uni 4; 15/5-9)

### Arbeitsfähige Untergliederung der Kooperationsgremien

Zusammenarbeit kann sich am ehesten in Arbeitsgruppen realisieren. Dort sind die für eine effektive Zusammenarbeit genannten Kriterien leichter zu erfüllen und können kreative Formen des Austauschs praktiziert werden. So wird vorgeschlagen unterhalb der Ebene des Kooperationsrates auf informeller Ebene in „angenehmem Rahmen“ fachunspezifische Untergruppen zu bilden. Dort sollte offenes Brainstorming ermöglicht oder mit Hilfe anderer kreativer Formen die „wirklich wichtigen“ Themen herausgefunden werden (vgl. Uni 1; 12/9-13).

Für die Arbeitsgruppen bietet sich eine lösungsorientierte Ausrichtung an:

„Nicht zu sagen, ihr seid hierfür zuständig und ihr dafür, sondern zu sagen, in welcher Phase tauchen welche Problem auf, wo tauchen die gleichen Probleme in der Zweiten Phase auf und wo in der Dritten Phase? Um dieses Spiralmodell nochmal zu nehmen. Dann würde ich sagen, wie können wir da jetzt Gruppen bilden, die quer zu den Phasen jeweils profitieren.“ (Uni 1; 20/31-21/4)



Auf erfolgreiche Beispiele gemeinsamer Arbeitsgruppen wurde schon eingegangen<sup>37</sup> und die Notwendigkeit des Austausches über Inhalt und Anschlussfähigkeit von Modulen verdeutlicht (vgl. 3.3.1). Als Ort des Austausches der Fachdidaktiker beider Institutionen werden Arbeitsgruppen im Rahmen eines der beiden vorhandenen Gremien genannt. Als weitere phasenübergreifend relevante Themen sieht ein Experte des Amtes für Lehrerbildung den Bereich der Schulentwicklung, die Ganztagsarbeit und die Heterogenität (vgl. AfL 2; 20/21-27). In einem Fall hat sich eine Gruppe aus Vertretern aller drei Phasen zum Bereich Darstellendes Spiel/Szenische Darstellung<sup>38</sup> gegründet, um ein aufeinander bezogenes phasenübergreifendes Ausbildungsmodell zu erstellen.

„Im Schulgesetz steht, es soll ein neuer musisch-ästhetischer Schwerpunkt gebildet werden. Es gibt das Lehrfach Darstellendes Spiel als Wahlfach in der Sekundarstufe I, dafür gibt es kein Curriculum. Es gibt nicht eine einzige hessische Universität, die dafür ausbildet. Das Kultusministerium setzt da ein neues Lehrfach fest, das ist notwendig, da sind wir uns völlig einig, aber es werden nicht die Ressourcen geschaffen, es an irgendeiner Hochschule anzubieten. Also dazu haben wir eine Initiative vereinbart.“ (Uni 1; 7/9-15)

Neben diesen Themenbereichen wird auch davon ausgegangen, dass die Zusammenarbeit in den vorhandenen Kooperationsgremien und deren Weiterentwicklung bearbeitet werden sollte (siehe Uni 1 und AfL 2).

### Foren als zusätzliche Gremien zur Kooperation

Das Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Kassel bietet eine besondere Art des Forums in Form eines jährlichen Treffens aller Beteiligten und Interessierten. Im Gegensatz zu den turnusmäßigen Treffen des Zentrumsrats werden hier keine Beschlüsse gefasst. Eine weitere Tagungsform sind die „Didaktischen Foren“ unter Leitung des Amtes für Lehrerbildung oder die „Studententage“, wie sie zuletzt gemeinsam vom ZLB, dem Referat Schulpraktische Studien und den Studienseminaren veranstaltet wurden (vgl. ZLB, Jahresbericht 2006, S. 17 ff.). Sie unterscheiden sich in den angesprochenen Zielgruppen und in ihren Ansprüchen (siehe Übersicht über die Gremien in der Anlage).

---

<sup>37</sup> „Standards der Schulpraktischen Studien“ vgl. 3.3.1, „Psychosoziale Basiskompetenz“ siehe 3.2.2, „Kooperationspraktikum“ siehe 3.3.3.

<sup>38</sup> Seit Beginn 2005 arbeitet eine mit Vertretern aus allen drei Phasen der Lehrerbildung zusammengesetzte Arbeitsgruppe an der Konzeption einer phasenübergreifenden Ausbildung für dieses in den Stundenplan der Schulen aufgenommene Fach. Besonderes Interesse verdient diese Kooperation auch deshalb, weil derzeit für dieses Fach außer einer Qualifizierungsmaßnahme kein Ausbildungsgang vorhanden ist. Die Konzeption erfolgt stellvertretend für Hessen an der Universität Kassel. Die konstruktive Zusammenarbeit innerhalb der AG resultiert sicherlich aus der Einsicht, dass keine Phase für sich das Ausbildungskonzept auf Dauer allein umsetzen könnte und eine Notwendigkeit zur Aufgabenteilung und zur Zusammenarbeit besteht.

### *Jahrestagung des „Zentrums für Lehrerbildung“ der Universität Kassel*

Die Jahrestagung des Zentrums für Lehrerbildung setzt sich ein Schwerpunktthema und ist Forum für die Arbeitsgruppen des Zentrums (vgl. ZLB, Jahresbericht 2006, S. 25-52). Die themenspezifische Anregung erfolgt über Impulsreferate zweier überregionaler Experten. Darüber hinaus präsentieren die Arbeitsgruppen ihre (Zwischen-)Ergebnisse, die in den Plena in den Gesamtzusammenhang der inhaltlichen Arbeit des Zentrums eingebettet werden. Die unterschiedlichen Interessen der Beteiligten führen zu unterschiedlichen Einschätzungen dessen, was in den Tagungen geleistet wird. Sie zeigen sich exemplarisch am Rückblick zweier Experten auf die Tagung des Zentrums zum Schwerpunktthema „Diagnose“. Sie war als phasenübergreifende Fortbildung angelegt. Es sollte das Problem der Diagnosekompetenz aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Ein Vertreter der Universität fasst seine Eindrücke so zusammen:

„Das ist für mich eigentlich ein Modell der Zukunft. Wir haben ja immer wieder gemeinsame Probleme anzugehen, wie eben die Verbesserung der Diagnosefähigkeit von Lehrern ..., nur so ist eigentlich individualisiertes oder differenziertes Lernen möglich. Ohne eine vernünftige Diagnose geht das gar nicht. Das war ein gutes Forum, wo die Kollegen der unterschiedlichen Phasen sich zeitgleich auf den gleichen Wissensstand gebracht haben, natürlich mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und unterschiedlichem Vorwissen. Aber dann konnte man gemeinsam über eine Sache sprechen.“ (Uni 2; 17/30-31 und 18/1-10)

Hier wird der Impuls der Veranstaltung als das Modellhafte herausgestellt. Die Teilnehmer aller drei Phasen können profitieren. Einem Vertreter des Amts für Lehrerbildung reicht das nicht aus. Für ihn müsste zur Verankerung dieses wichtigen Themas geklärt werden, wie weiter vorzugehen ist.

„Was da fehlte, das war natürlich nicht in der ZLB-Tagung zu leisten, müsste aber fortgesetzt werden, nämlich dieses Thema in den Fachbereichen zu verankern und zu konkretisieren. (AfL 2; 8/27-29)

Eine Schwäche seiner eigenen Institution sieht ein Vertreter der Universität darin, dass der Kreis der Teilnehmer begrenzt ist:

„Kollegen, die da von einer praxisorientierten Lehrerbildung überzeugt werden sollten, das ist jetzt vielleicht zu stark gesagt, aber davon auch positiv angeregt werden sollten, sind zum Teil gar nicht in diesen Gremien. Das heißt, die können da Tagungen ohne Ende ausrichten, die erreicht es gar nicht.“ (Uni 2; 7/23-27).

Hier verstärkt sich das Problem, dass oft diejenigen fehlen, die besonders von der (phasenübergreifend relevanten) Thematik angesprochen sein sollten.

### *„Didaktische Foren“ unter Verantwortung des Amts für Lehrerbildung*

Vom Amt für Lehrerbildung wurden „Didaktische Foren“ als kontinuierliche Fortbildungsforen für Ausbilder eingerichtet, zu denen Fachleute der Universität als Mitglieder des Leitungsteams eingeladen werden. In den Didaktischen Foren werden beispielsweise innerhalb der Lehrerausbildung feststellbare Defizite thematisiert und Konzepte zu deren Beseitigung erarbeitet. So wurden in zwei Studienseminaren Wissenslücken im Fach Sachkunde in der universitären Ausbildung der jetzigen Referendare diagnostiziert. Im „Didaktischen Forum Sachunterricht“ wurden dazu Lösungswege gesucht, eine Nachschulung in Kooperation zwischen Studienseminar und Universität konzipiert und von der Universität umgesetzt.

„Im Kontext dieses Didaktischen Forums (für Sachunterricht) haben wir ... Probleme erkannt, Strukturen überlegt, die sinnvoll sind, diese Referendare ... nach- und auszubilden, Kooperationsformen entwickelt, die machbar sind und das Ganze in einen Rahmen gestellt, der auch zu finanzieren ist.“ (AfL 3; 2/4-10)

Das Pilotprojekt wird evaluiert. Ein Transfer auf andere Fächer scheint möglich, z. B. bezogen auf sich schnell verändernde Fächer wie etwa die Biologie.

Die Foren können noch aufgewertet werden, indem sie gekoppelt werden mit Tagungen der Hochschuldidaktiker.<sup>39</sup> So wäre die Kooperation über die freiwillige, unverbindliche Zusammenarbeit hinaus institutionell sichergestellt (vgl. AfL 3; S. 3).

Diese gemeinsam ausgehandelte Arbeitsteilung zwischen Erster und Zweiter Phase, zu der ohne Problem auch die Dritte Phase hinzugenommen werden kann, erscheint zumindest dem Interviewpartner als zukunftsweisend. Hier wird eine Rollenaufteilung zwischen den Institutionen deutlich. Die Zweite Phase erkennt Ausbildungsdefizite der Referendare, das Amt für Lehrerausbildung sucht eine Lösungsmöglichkeit in Absprache mit der Universität als Kooperationspartner, die Universität beseitigt die vorhandenen Lücken durch Nachschulungen und aktualisiert das Wissen der Teilnehmer. Dieses Vorgehen sieht der Vertreter des Amts für Lehrerbildung als gelungene Kooperation, die auch den Entwicklungsauftrag des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes einlöst.

---

<sup>39</sup> Mit dem Zusammenlegen beider auch unabhängig voneinander stattfindenden Treffen, den vom AfL verantworteten „Didaktischen Foren“ und den Fachdidaktikertagungen der Professoren, käme die Zweite Phase aus der Position des um Teilnahme bittenden Einladenden heraus. Es würden die organisatorischen Voraussetzungen für eine Kooperation wesentlich erleichtert und Synergieeffekte möglich.

## Zusammensetzung, Verantwortlichkeit, Intensität der Teilnahme

Ebene	Gremien	Bedingungen der Zusammenarbeit
Gremium	Zentrumsrat des Zentrums für Lehrerbildung	festgelegte Termine mit gewählten Vertretern der Universität und Interessenten aus anderen Phasen als geladenen Gästen
	Kooperationsrat	jeweilige Treffen im Plenum nach Verabredung, ca. 4 Veranstaltungen im Jahr mit festem Stamm an Teilnehmern, aber wechselnder Zusammensetzung
	Didaktische Foren	hessenweite Fortbildung für Ausbilder mit Beteiligung von Hochschulangehörigen in der Lehrgangsführung
Arbeitsgruppe	Arbeitsgruppen <ul style="list-style-type: none"> <li>• des Zentrums für Lehrerbildung (z. B. Psychosoziale Basiskompetenz)</li> <li>• des Kooperationsrates (z. B. Standards der Schulpraktischen Studien)</li> <li>• freie Arbeitsgruppen (z. B. Darstellendes Spiel)</li> </ul>	freiwillige gemeinsam verabredete Teilnahme mit Arbeitsauftrag  Verbindlichkeit der Ergebnisse: noch offen
Sonderveranstaltung	Jahrestagung des Zentrums für Lehrerbildung	jährliche Tagung (Forum): Ergebnispräsentation der Arbeitsgruppen und Impulsreferate zu aktuellen Themen
	Studientage des Kooperationsrates	von Erster und Zweiter Phase gemeinsam veranstaltete Studientreffen zu wissenschaftlichen Schwerpunktthemen (offene Teilnahme)

## Einschätzung

Der schon lange in der Region Kassel verankerte Kooperationsrat und der später daraus entwickelte und mit wesentlichen neuen Entscheidungsbefugnissen ausgestattete Zentrumsrat des Zentrums für Lehrerbildung sind bewährte Gremien mit Tradition, die einen Teil ihres besonderen Werts im Informationsaustausch und der Kontaktmöglichkeit haben. Wegen der gleichberechtigten Teilnahme aller an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen wird der Kooperationsrat als Schlüsselgremium angesehen. Dort können Weichenstellungen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung vorbereitet werden. Um zu verbindlichen Beschlüssen kommen zu können, ist eine Anbindung des Kooperationsrates an den Zentrumsrat sinnvoll. Diese Anbindung ist inzwischen schon realisiert worden.

Die in der Region Kassel funktionierende phasenübergreifende Kommunikation wird als ideale Ausgangsbasis für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit zwischen den Institutionen gesehen. Es ist durchaus denkbar, in Arbeits-

gruppen intensiver zusammen zu arbeiten, um dort eine größere Verbindlichkeit sowie eine stärkere Ergebnisorientierung der Arbeit zu erreichen und sie durch Anbindung an eines der beiden Gremien, ob Zentrumsrat des Zentrums für Lehrerbildung oder Kooperationsrat, abzusichern.

Die Zusammenarbeit beschränkt sich derzeit auch in der Region Kassel auf an der Kooperation interessierte Mitglieder beider Phasen. Es wäre notwendig, eine wesentlich höhere Anzahl der Mitglieder der Universität und der Studienseminare zu erreichen und dauerhaft einzubeziehen. Auf universitärer Seite beschränkt sich die Zusammenarbeit auf den besonders für die schulpraktische Ausbildung engagierten Personenkreis. Hochschullehrer sind darunter zu wenig vertreten. Begründet wird dies ebenso wie bei den Ausbildern der Studienseminare mit der starken Überlastung durch andere Aufgaben, wie sie sich insbesondere im Zuge der Modularisierung mit den enorm gestiegenen Prüfungsverpflichtungen sehr verschärft hat.

Mit der Jahrestagung des Zentrums für Lehrerbildung ist ein ideales Forum zur Vergewisserung und Verständigung über den aktuellen Stand in den Arbeitsgruppen schon vorhanden. Am Beispiel der unterschiedlichen Einschätzungen der Jahrestagung des Zentrums für Lehrerbildung zur Diagnostik zeigt sich aber, dass die Schwerpunkte seitens der Universität anders gesetzt werden als von Vertretern der anderen Institutionen. Für den Vertreter der Universität ist mit dem Abschluss der Tagung auch eine abschließende Würdigung als Modell möglich. Der Weg zur Lösung des Problems, wie er Studierenden und Referendaren als angehenden Lehrern zu vermitteln ist, wurde aufgezeigt und geklärt. Die Universität hat damit ihre Aufgabe verantwortungsvoll wahrgenommen und eine qualitätvolle phasenübergreifende Zusammenarbeit ermöglicht. Das Vorgehen ist übertragbar und wiederholbar. Der Vertreter des Amtes für Lehrerausbildung sieht hingegen die Notwendigkeit der weiteren Verankerung in den Fachdidaktiken. Dort finden sich die Partner der Studienseminare auf Fachebene, mit denen die neuen Erkenntnisse umzusetzen sind. Ohne diese Anbindung an die Fachdidaktiken bestünde die Gefahr, die Diagnostik allein an die Erziehungswissenschaft zu delegieren. Hier kommt eine unterschiedliche Auffassung darüber zum Tragen, was für die praktische Umsetzung notwendig ist. Gleichzeitig divergiert auch die Einschätzung darüber, inwieweit von Kooperation gesprochen werden kann. Sie scheint für die Universität gelungen, obwohl sie sich aus Sicht der Zweiten Phase erst noch zu beweisen hat. Das Beispiel zeigt, dass Vertreter der Institutionen zu unterschiedlichen Einschätzungen kommen können, schon allein weil ihr Verständnis über den Arbeitsschwerpunkt nicht übereinstimmt. Deutlich wird aber, wie notwendig eine klare Absprache darüber ist, was erreicht werden soll. Es wird sowohl die Innovation des Ansatzes als auch die Siche-

rung der erhofften Nachhaltigkeit zu würdigen sein. Dann kann darüber verhandelt werden, was wann und von wem zu leisten ist und wie die Wirksamkeit der Impulstagung gesichert und dokumentiert werden kann.

### **Zusammenfassung**

Kooperation erfordert Orte, an denen sich die Vertreter beider Phasen gleichberechtigt treffen können und die für gemeinsame – verbindliche – Aktivitäten sind. Sie können auch Forum zum Austausch der erzielten Arbeitsergebnisse sein. Die Zentren für Lehrerbildung sind als Beschlussgremien der Universität allerdings nicht ohne Weiteres dafür geeignet. Es könnten jedoch zu den Zentren passende Untergliederungen gesucht werden, wie sie im Kasseler Kooperationsrat schon verwirklicht sind. Dort könnten (fach-)spezifische Arbeitsgruppen zusammengefasst und die Vermittlung zum Zentrum für Lehrerbildung als universitäres Beschlussgremium geleistet werden.

Es bietet sich an, Arbeitsgruppen als Untergliederungen der Kooperationsgremien zu nutzen, soweit sie schon bestehen bzw. neu einzurichten, soweit das erforderlich ist.

In den Arbeitsgemeinschaften der Kooperationsgremien kann es zu einer intensiveren Zusammenarbeit kommen. Die Gremien haben dann dafür zu sorgen, dass die Absprachen verbindlich umgesetzt werden. Das wird erleichtert, wenn die Einzelaktivitäten in eine Gesamtkonzeption eingebettet werden. Wie die Arbeitsgruppen zu organisieren sind und zu der notwendigen Unterstützung kommen, hängt auch von den Ressourcen ab.

Die Didaktischen Foren haben den Vorteil, hessenweit und nicht standortorientiert zu arbeiten. Allerdings sind sie derzeit ein Fortbildungsgremium, das sich überwiegend an Ausbilder aus den Studienseminaren richtet. Auch hier ist eine Weiterentwicklung der vorhandenen Ansätze mit einer systematischeren phasenübergreifenden Ausrichtung denkbar.

Die Jahrestagung des Zentrums für Lehrerbildung hat sich als ideales Gremium erwiesen, um Ergebnisse zu präsentieren und in einen Gesamtzusammenhang einzubetten sowie in exemplarischer Weise Impulse für weitere Kooperationen zu geben.

## **3.5 Hemmnisse auf dem Weg zur Kooperation**

Bei den bisher dargestellten Aufgaben, Themengebieten und Orten der Kooperation sowie dem zugrunde liegenden Selbstverständnis ergeben sich auch Hemmnisse. Auch wenn sie schon angedeutet wurden, so sollen die Barrieren doch hier noch einmal systematisch zusammengestellt werden, da

es hilfreich ist, die Schwierigkeiten zu kennen, die bei der Realisierung von phasenübergreifender Kooperation auftauchen können. Das können institutionell bedingte Hemmnisse sein. So schlagen sich z. B. administrative oder gesetzliche Bestimmungen als Vorgaben in den Studienseminaren als weisungsgebundenen Institutionen anders nieder als in den Universitäten, die nicht behördlich angewiesen werden können. Es kann aber auch ein Vorbehalt oder Vorsicht gegenüber der jeweils anderen Phase sein. Um das vorsichtige Umgehen miteinander zu veranschaulichen, soll hier ein typisches Beispiel vorangestellt werden:<sup>40</sup>

Von einem Vertreter des Studienseminars wird der Wunsch nach Kontakt zur Hochschule gegenüber einem Dritten geäußert und dessen Angebot zur Kontaktaufnahme dankbar angenommen. Der so kontaktierte Fachmann der Universität begrüßt den Kontakt, wünscht aber vor einer persönlichen Begegnung ein von der Studienseminarseite erarbeitetes Papier zum Thema. Nach Übermittlung dieses Wunsches durch den Dritten wendet sich die Seminarseite direkt an den potentiellen Kooperationspartner. Er äußert allerdings nur schriftlich die Bitte nach einem Treffen, ohne das erwartete Papier zu senden. Der Vertreter der Hochschule reagiert irritiert und hält Rücksprache mit dem Vermittler. Der wendet sich daraufhin erneut an den Kooperationswilligen aus der Zweiten Phase und erinnert an das Papier. Das wird schließlich dem Dritten zugesandt, der es an den Universitätsvertreter weiterleitet. Daraufhin bittet dieser den Dritten, das Treffen zu arrangieren.

### **3.5.1 Barrieren und gegenseitige Vorbehalte**

#### Barrieren erkennen und überwinden

Kooperation erfordert die Öffnung der Institution für die jeweils andere Phase. Vertreter der Universitäten vermissen sie:

„Die (Ausbilder) lassen einen nicht reingucken, die lassen einen nichts hören.“ (Uni 4; 4/6-7) Und: „Ich habe das immer noch nicht gesehen, was die Kollegen da diskutiert haben, welche Inhalte sie da machen wollen.“ (Uni 1; 11/3-11/5). Oder: „Wenn ich da etwas mitkriege, dann sind es auf der kollegialen Ebene interessante Gespräche über wichtige Punkte, wo ich aber nicht sehe, was in der Praxis passiert.“ (Uni 1; 8/18-20)

Aus den Aussagen ist nicht ersichtlich, ob der Vertreter der Universität einen Kontaktversuch unternommen hat, der gescheitert ist, oder ob er sein Informationsbedürfnis noch nicht deutlich geäußert hat. Aus dem Argumentationszusammen-

---

<sup>40</sup> Die zugrunde liegenden Beobachtungen wurden parallel zu der Zeit der Interviews gemacht, ohne dass die Situation von den Betroffenen in das offene Gespräch mit eingebracht wurde. Sie passen ohne Einschränkung in den Gesamtzusammenhang und verdeutlichen den Hintergrund, vor dem die Aussagen der Interviewten getroffen werden.

hang ist aber wahrscheinlicher, dass der Befragte von der Seite der Studienseminare erwartet, aktiv zu werden. Die mangelnde Bereitschaft zum Austausch wird allerdings nicht einseitig als Versäumnis einer Phase gesehen, sondern als beidseitig uneingelöster Anspruch.

„Was nach wie vor aus meiner Sicht unbefriedigend ist, dass wir noch nicht so weit sind, weder auf dem Papier geschweige denn in der Wirklichkeit, gegenseitig mal zu gucken, was machen wir eigentlich. Das heißt also in Veranstaltungen zu gehen, eine Art Feedback-Kultur aufzubauen zwischen den Phasen.“ (Uni 1; 8/14-17)

Das beklagte Informationsdefizit zu beheben wird zur gemeinsamen Aufgabe erklärt, die konzeptuell („auf dem Papier“) und in der tatsächlichen Praxis („Feedback-Kultur“) umzusetzen ist. Dabei wäre zu klären, wer den Austausch verantwortlich organisiert.

Der Befragte einer der Universitäten beschreibt zuerst sehr kritisch die Lehrerausbildung an seiner Universität und die Einstellung der dortigen Kollegen zu den Ausbildern aus der Zweiten Phase als potentiellen Kooperationspartnern, um dann Möglichkeiten aufzuzeigen, die auch unter diesen schwierigen Bedingungen zur Kooperation führen könnten. Pointiert argumentiert er im Hinblick auf die Erfahrungen an seiner Universität:

„Es sieht so aus, als ob das ganze Dilemma der schlechten Lehrerausbildung an der Uni liegt und in den Studienseminaren dann nur noch versucht wird, das zu retten. Und den Eindruck habe ich nicht.“ Und: „Ich verteidige nicht den Zustand der universitären Lehrerausbildung. Der ist verheerend schlecht.“ (Uni 4; 3/31-4/1 und 4/20-21).

Seine Kollegen beschreibt er als sehr abweisend gegenüber Vorschlägen zur Mitarbeit von Ausbildern,

„wenn es heißt, es gibt ja auch ein paar promovierte Fachleiter, die sollen demnächst doch einfach mal Seminare halten in unserer Ausbildung. Das klingt so nach Gruppensex, das macht man nicht mit. Das ist unsere Aufgabe, das müssen wir schon hinkriegen.“ (Uni 4; 7/21-24)

Der Universitätsvertreter beschreibt eine Haltung, die zunächst die Kooperationsversuche seitens der Studienseminare fast völlig abwehrt und sie in den Bereich des „Unanständigen“ rückt. Seine weitere Argumentation zeigt allerdings, dass er die Schwierigkeiten für überwindbar hält, wenn auch in einem mühsamen Prozess:

„Rede ich mit Kollegen über diese mögliche Kooperation, ist eigentlich einer der ersten Sätze immer: Im Studienseminar sieht das ja ganz schlimm aus, was da die Fachleiter machen, das ist ja unmöglich. Vermutlich reden die Fachleiter über uns an der Universität ganz genauso. Sich unter solchen Bedingungen zu treffen, heißt, dass man da erst mal ziemlich viel an Vorurteilen abklopfen muss. Das ...



(bedeutet), dass man in einem recht mühseligen Dialog offen legen muss, was ... man tut.“ (Uni 4; 10/15-28)

Erst wenn ein gemeinsamer Arbeitszusammenhang geschaffen wird, hält er es für sinnvoll, über Kooperation zu reden. Dafür ist eine gemeinsame Austauschebene zu finden:

„Auf universitärer Ebene lese ich deren Publikationen, aber das machen die nicht. ... Das ist ja die Art, wie es an der Universität ist. Umgekehrt ist das sicherlich auch die Art, wie man Fachleiter zur Weißglut bringen kann, indem man sagt, lies erst etwas von uns, dann können wir uns wieder treffen. Da haben wir in gewisser Weise auch eine sehr akademische Hochnäsigkeit von der Universität, aber das ist derzeit unser Arbeitsstil.“ (Uni 4; 9/11-15)

„Die Schwierigkeit hat damit etwas zu tun, „dass beide Einrichtungen, Universität und Studienseminare, noch keine Öffentlichkeitsarbeit betreiben, die auf die wechselseitige Informiertheit hinzielt. Ich schreibe nicht für Fachleiter. Universität forscht nicht für Studienseminare. ... Deswegen muss man da zunächst erst mal eine Dokumentationsebene finden.“ (Uni 4; 10/7-12)

Am einfachsten erscheint der Weg über das Erproben gemeinsamen Handelns.

„Die beste Art, die ich bis jetzt eigentlich immer kenne für Kooperation, ist, man tut zusammen etwas.“ (Uni 4; 10/28-29)

Kooperationen als unverbindliche Einzelinitiative hält der Befragte nicht für sinnvoll. Deswegen fordert er die Entwicklung einer Konzeption und die Absicherung durch vertragliche Vereinbarungen:

„Da muss man Kooperationsverträge machen, da muss man Absprachen finden.“ (Uni 4; 6/16-17)

„Solange es da neben der Vertrauensebene nicht auch eine konzeptionelle Form gibt, wie das überhaupt aussehen soll, dann kann sich auch kein Vertrauen weiterentwickeln.“ (Uni 4; 7/26-27)

### Probleme gegenseitiger Wahrnehmung

In einzelnen Äußerungen unterstellen beide Seiten der jeweils anderen, die Anforderungen in einem der Kernbereiche der Ausbildung nicht zu erfüllen, indem sie ihre jeweilige Ausbildungsarbeit auf die Wahrnehmung von Unterricht verkürzen. Die universitäre Ausbildung aus Sicht des Studienseminars:

„Manche jungen Referendare scheitern, weil sie (früher in der Universität) zu wenig Erfahrung gemacht haben, weil sie zu wenig und zu einseitige, nur auf Unterricht bezogene Rückmeldung bekommen haben. Unterricht ist das Zentrum, aber er ist eben nicht alles.“ (StuSe 1;12/28-31)

Die Referendarsausbildung aus Sicht der Universität:

„Wichtig ist, dass die Zweite Phase auch deutlich macht, dass zum Lehrersein heute nicht mehr nur das Unterrichten gehört, sondern dass Lehrersein mehr ist. Ich vermute aber, dass ein Großteil der Bewertung sich wirklich auf Unterrichtsversuche konzentriert.“ (Uni 2; 12/5-8)

Für beide sind außerunterrichtliche Tätigkeiten wie Pausenbegleitung, Zusammenarbeit mit Kollegen oder Elternarbeit sehr bedeutend für den Lehrerberuf. Sie berufen sich auf ähnliche Beispiele und sprechen der anderen Phase ab, das auch im Blick zu haben. Erst durch die gleichzeitige Sicht auf beide Interviewaussagen wird die wechselseitige Wahrnehmung erfahrbar und damit einer konstruktiven Bearbeitung zugänglich.

### **Einschätzung**

Unterschiedliche Qualifizierungsebenen für die Mitarbeit der jeweiligen Institution werden als eine der Barrieren genannt, die bei der Zusammenarbeit zwischen den Phasen zu berücksichtigen sind. So sind die eigenen Qualifikationen bei Berufungen innerhalb der Universität gegenüber einer Kommission nachzuweisen. An das Studienseminar werden Beamte nach Bewährung im Dienst durch die Behördenspitze abgeordnet. Diese institutionell bedingten Unterschiede werden von manchen Mitgliedern der beiden Ausbildungsphasen – verstärkt durch die Universität – argumentativ genutzt, um sich von Vertretern der anderen Phase abzugrenzen, sie als „Eindringlinge“ und nicht als mögliche Bereicherung anzusehen. Dies und das Beharren auf hierarchischem Denken kann dann überwunden werden, wenn die Lehrerausbildung von beiden Institutionen als *phasenübergreifende* Aufgabe akzeptiert wird und dies auch politisch gefordert und unterstützt wird. Das Ziel, die für den Lehrerberuf notwendigen Kompetenzen der zukünftigen Pädagogen anzubahnen und zu stärken, ist nur gemeinsam in und von beiden Phasen erreichbar.

Die Existenz hoher Barrieren und die unterentwickelte Kommunikationsbasis zwischen beiden Phasen sind keine individuell verursachten Probleme, sondern Folge der unterschiedlichen Herangehensweisen, die den institutionellen Aufgaben entsprechen. Der Weg aus diesem Neben- oder Gegeneinander führt nicht über die Veränderung der Institution, sondern über die Erprobung von gemeinsamer Praxis. Wird das Gesagte weiter gedacht, so muss die Universität wegen ihrer größeren Gestaltungsfreiheit tatsächlich die Initiative übernehmen und Ansätze für eine wirkliche Kooperation schaffen. Das setzt voraus, dass die Mitglieder der anderen Institution nicht für deren eigene Interessen vereinnahmt werden. Stattdessen müssten sich beide Seiten einander annähern und bereit sein, sich durch die konkrete Zusammenarbeit zu verändern. Allerdings rückt die Realisierung dieses Anspruchs in weite Ferne, wenn

von der Seite der Universität geklagt wird, wegen Überbelastungen und fehlender Kapazitäten innerhalb der eigenen Institution setze eine Kooperation derzeit voraus, dass sowohl die Initiative dazu als auch die Ressourcen aus der Zweiten Phase kämen.

Soweit die Austauschebene fehlt, muss sie mit Unterstützung durch passende Gremien, bestehende oder neu einzurichtende, entwickelt werden. Dort sind die divergierenden Ansprüche an die Dokumentation gemeinsamer Vorhaben oder konzeptioneller Entwicklungen zu überwinden, indem – erstmalig – die Akteure der anderen Phase als Empfänger gesehen werden und beide Seiten diese neue Sichtweise akzeptieren. Auch könnte dadurch eine Professionalisierung der Zusammenarbeit erreicht werden.

Auf der persönlichen Ebene werden stärkere Dialogbereitschaft und das Einlassen auf exemplarische Erprobung erwartet. Um dabei über Einzelaktivitäten hinauszukommen, ist eine Einbettung in ein gemeinsames Entwicklungskonzept notwendig. Vor der befürchteten Unverbindlichkeit können vertragliche Vereinbarungen zwischen den Kooperationspartnern Universität, Studienseminar und Schule schützen.

Gegenseitige Vorwürfe, die auf beiden Seiten sehr ähnlich klingen, können in Wirklichkeit auch Ausdruck übereinstimmender Ziele sein. Dabei wird das Vorgehen innerhalb der anderen Phase zwar als defizitär beschrieben. Da die von der anderen Phase eingeforderte Herangehensweise auch die eigene ist, müsste aber leicht eine Verständigung darüber herbeizuführen sein, sobald sich beide Seiten dieses Sachverhalts bewusst geworden sind. Kommt es zwischen explizit kooperationswilligen Vertretern der beiden Institutionen zu solchen Problemen bei der gegenseitigen Wahrnehmung, haben offensichtlich der bisherige verbale Austausch und die gegenseitige Information in gemeinsamen Gremien nicht ausgereicht, um das Vorgehen in der anderen Phase angemessen anzuerkennen. Beide Seiten müssen näher an die jeweilige Praxis in der anderen Phase heranrücken, als das durch Austausch in gemeinsamen Gremien möglich ist. Ansonsten besteht die Gefahr, dass unter den gleichen Worten Verschiedenes verstanden bzw. beim jeweils Anderen vermutet wird.

### **3.5.2 Die Suche nach Verbindlichkeit**

Die Zusammenarbeit zwischen den Phasen wird von den Interviewten als freiwillige Verabredung beschrieben, bei der es auch möglich ist, dass die Erwartungen nicht erfüllt werden. Wie damit umgegangen wird, zeigt die folgende Aussage:

„Wenn auf uns so ein Angebot zukommt, wir wollen das und man ... sagt, ok, dann ruf mal an und man erfährt, da hat keiner den Kontakt aufgenommen, der versprochen war, dann bin ich nicht enttäuscht. Ich arbeite noch weiterhin so. Aber es muss festgestellt werden. Und das liegt an Menschen, ich weiß auch, wie das ist, da hat man keine Zeit oder muss Drittmittel einwerben.“ (StuSe 3; 14/26-32)

Wie hier wird auch bei anderen Interviewpartnern – trotz aller Zuversicht bezüglich der Möglichkeiten zur Kooperation – der Umfang der Zusammenarbeit mit Vertretern der anderen Phase, der Universität, zurückhaltend eingeschätzt:

„Die Erwartungen (sind) ganz klar, dass wir ... der Kooperation über die Phasen hinweg nachgehen, und wir laden die erste Phase dazu ein und haben versucht, und schaffen es in manchen Fächern mittlerweile, ... die Hochschuldidaktiker des jeweiligen Faches kontinuierlich in die Teams mit einzubinden.“ (AfL 3; 7/32-8/1)

Der „klaren“ Erwartung an die Mitarbeit folgt nicht die deutliche Aufforderung zur Umsetzung der gesetzlich verpflichtenden Kooperation. Vielmehr ergeht eine „Einladung“ und es wird von einem „Versuch“ gesprochen eine Zusammenarbeit zu stiften.

„Du kannst die Uni nicht verpflichten. Uni ist immer ein Kooperationspartner, der freiwillig mit uns arbeitet.“ (AfL 3; 4/7-8)

Die Freiwilligkeit wird als besonderes Merkmal des Kooperationspartners Universität gesehen. Universitätsintern wird eine wenig ausgeprägte Bereitschaft zur Kooperation konstatiert. Einem Vertreter der Universität fehlt eine systematische fachspezifische Verbindung zwischen den Phasen. Er kommentiert:

„Ich wundere mich nur, wie wenig eigentlich zwischen Erster und Zweiter Phase passiert ... Es gibt keinen wirklichen fachlich arbeitenden Gesprächskreis. ... Und insofern ist ein gewisser äußerer Zwang notwendig. Wir haben es in dreißig Jahren Kassel nicht geschafft, systematisch die Verbindung zur Zweiten Phase herzustellen. Man kann natürlich sagen, die Zweite Phase hat es nicht geschafft, die Verbindung zu uns herzustellen, wie auch immer.“ (Uni 3; 14/10-15/1)

In der weiteren Argumentation verstärkt der Interviewte seine Skepsis und setzt auf externe Regelungen, um zu den gewünschten Veränderungen zu kommen:

„Warum kann man der Uni eigentlich nicht sagen, wir müssen kooperieren? Natürlich wird man erst mal an die Einsichten appellieren und in Kassel wird es einfacher sein als in ... (anderen hessischen Universitäten). Man kann auch eine Uni zwingen zum Beispiel mit Geld.“<sup>41</sup> (Uni 3; 13/24-29)

---

<sup>41</sup> Zur Zeit des Interviews wurden die Aufgaben der an den hessischen Universitäten eingeführten Zentren für Lehrerbildung diskutiert, bei denen es auch um die Verteilung von Geldern geht.

Ein weiteres Hindernis für eine gelungene Kooperation wird in der Aufrechterhaltung hierarchischen Denkens gesehen. So lassen sich auch in Gremien, in denen erfolgreich gearbeitet wird, Umgangsformen zwischen den Angehörigen der Institutionen beobachten, die eine Zusammenarbeit erschweren. Auf den verschiedenen Ebenen ist dabei

„die leidvolle Erfahrung zu machen, wie hinderlich Status- und Hierarchieprobleme sind, wenn es darum geht, aufeinander zuzugehen und miteinander ins Gespräch zu kommen und das ist nach wie vor, wenn es um Zusammenarbeit gehen soll, ein ganz heftiges Problem ... Vom Habitus her wäre einfach wichtiger, dass man sich in Bescheidenheit übt und einfach zuhört. Nicht gleich mit dem rauspoltern, was man meint, besser zu können als der andere.“ (Uni 2; 15/20-24 und 15/27-30)

Der Befragte sieht hier als Gefahr der Kooperation eine überhebliche Einstellung, bei der die Vertreter der einen Phase meinen, die andere missionieren zu müssen (vgl. Uni 2; 15/6-15). Ihm geht es darum, beiden Seiten zu ermöglichen, ihr Können und Wissen in befruchtender Weise in eine Kooperation einbringen zu können. Mehrere Befragte der Zweiten Phase erwarten Verlässlichkeit und kontinuierliche Mitarbeit.

„Es ist die Erwartung der Zweiten Phase, dass die Erste Phase verlässlich sich einbinden lässt, um eben die Qualität zu gewährleisten, und zwar kontinuierlich.“ (AfL 3; 8/6-7)

„Ich halte das nach wie vor für wichtig, dass die einzelne Profession zählt. Nicht die hierarchische Eingebundenheit und das sage ich insbesondere im Blick auf doch noch sehr hierarchisch organisierte Institutionen.“ (AfL 2; 15/26-28)

Ein Vertreter der Universität fordert einen produktiven Umgang mit diesen Gegebenheiten. Er sieht auch Veränderungsmöglichkeiten, die von der Universität ausgehen können. Der Experte stellt die Frage,

„wie wir die Erste Phase hier organisieren, dass wir sehr viel stärker statt diesen institutionellen, getrennten, hierarchisch organisierten Entscheidungsverläufen zwischen den Ministerien und den verschiedenen Abteilungen der Ministerien, die sich nach unten fortsetzen, ... sehr viel stärker über bestimmte Aufgaben horizontale Querverbindungen schaffen.“ (Uni 1; 20/25-31)

### Institutionalisiertes Ungleichgewicht zwischen beiden Phasen

Von der Seite des Amts für Lehrerbildung wird das Problem auf die Ebene der politischen Entscheidung gehoben. Dort wird die unterschiedliche ministerielle Zuständigkeit als erschwerend für die Zusammenarbeit in der Lehrerausbildung eingeschätzt.

„Die Kooperationspartner gehören zu unterschiedlichen Ministerien, Kultus- und Wissenschaftsministerium.“ (StuSe 2; 14/10-11)

„Hierarchien sehe ich schon als manchmal hinderlich an, (aber) eher ... in der hierarchischen Zuordnung der Institutionen, wenn ich von HKM und Amt für Lehrerbildung ausgehe und dann das Wissenschaftsministerium noch einbeziehe ... dann sind hier so unterschiedliche Interessen gebündelt und damit eben Hindernisse für eine flexible Umsetzung.“ (StuSe 2; 13/18-22)

In der unterschiedlichen gesetzlichen Einbindung beider Phasen wird auch eine institutionelle Benachteiligung der Zweiten Phase gesehen. Im Hessischen Lehrerbildungsgesetz wird der Kooperation ein eigener Paragraph gewidmet. In der dazugehörigen Umsetzungsverordnung<sup>42</sup> wird festgelegt, welche Aufgaben dabei den Ausbildern und Leitern der Studienseminare zukommen. Für die Seite der Universität gibt es keine dementsprechenden Bestimmungen.

Von Vertretern der Zweiten Phase wird beklagt, dass in Hessen die Umstellungen innerhalb der Referendarsausbildung unter Zeitdruck erfolgen mussten und ohne dass in der Ersten Phase das erforderliche Fundament dafür geschaffen wurde. Ein Vertreter sieht das als ein

„wahrscheinlich von den Bolognaprozessen her gesetztes Ziel, dem ... (man) nachstrebt. Ich hätte mir gewünscht, dass ein Aufzeigen der Stärken und Schwächen des jetzigen Systems und ein zielgerichtetes Verändern zum Abbau der Schwächen dieses Systems, dass das eine lohnenswerte Veränderung in der hessischen Lehrerausbildung“ zur Folge gehabt hätte. (StuSe 1; 21/8-12)

Ohne die Berücksichtigung dieses Entwicklungsprozesses werden die Veränderungen in der Zweiten Phase als Kritik an der bisherigen Ausbildung aufgefasst. Das verstärkt die Verunsicherung durch die als ungerecht empfundene Abwertung der bisherigen Arbeit innerhalb der Studienseminare. Es entsteht bei dem Interviewten der Eindruck, dass das Geleistete im Rückblick weder Bestätigung noch Anerkennung findet und damit keine Sicherheit erlebt wird (vgl. StuSe 1; S. 20 f.). Akzeptabel wäre die Verbesserung von Sachverhalten, die sich in einer Evaluation als veränderungswürdig erwiesen hätten. Trotz dieser Kritik an der aktuellen Herangehensweise wird der Prozess der Kooperation insgesamt nicht verloren gegeben. So gilt eine stärkere Zusammenarbeit bei der Modularisierung als eine der Möglichkeiten zur Kooperation:

„Das kann man immer noch schaffen in der Nachbesserung.“ (AfL 2; 9/25)

Dieser Optimismus entspricht den positiven Erfahrungen eines der Vertreter des Amtes für Lehrerbildung, der bei der Zusammenarbeit zwischen den Phasen feststellt:

---

<sup>42</sup> Hessischer Kultusminister: Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLBG-UVO) vom 16. März 2005; unter „Zweiter Abschnitt: Organisation und Beschäftigte der Studienseminare“, § 28 und § 31.

„Abflachung von Hierarchie wird ein wenig in unseren Kooperationszusammenhängen in der Region Kassel auch schon gelebt.“ (AfL 2; 15/14-17)

### **Einschätzung**

Vor allem von Vertretern der Studienseminare und des Amts für Lehrerbildung wird als Defizit beschrieben, dass es bei der Zusammenarbeit zwischen den Phasen an Verbindlichkeit fehlt. Während die Zweite Phase zur Kooperation verpflichtet werden kann, bleibt die Universität ein freiwilliger Kooperationspartner. Diese Freiwilligkeit macht ein Werben durch die Zweite Phase und das Amt für Lehrerbildung notwendig, um die Vertreter der Universität zum Mitmachen zu bewegen. Da zur Kooperation mindestens zwei gleichberechtigte Partner gehören, führt einseitiges Umwerben auf Dauer zur Schieflage. Wird dabei berücksichtigt, dass die Universität im Kooperationsprozess die Meinungsführerschaft übernimmt, wenn es darum geht, die phasenübergreifende Zusammenarbeit zu gestalten, dann verstärkt sich die Schlagseite noch mehr. Die Universität besitzt das Privileg, die Intensität der phasenübergreifenden Kooperation bestimmen zu können. Für die Hochschulangehörigen gibt es verschiedene Motive für die aktive Gestaltung der Kooperation, wie inhaltliche Interessen, aber auch die Bereitschaft, frühzeitig kommende Entwicklungsrichtungen beeinflussen zu wollen.

Das Hessische Lehrerbildungsgesetz und seine Umsetzungsverordnung drückt diese Asymmetrie aus, da dort nur für die Seite der Studienseminare verpflichtende Regelungen zur Kooperation zu finden sind. Hier zeigen sich gegenwärtig bestehende institutionelle Grenzen für eine verbindliche Zusammenarbeit.

Weitere Störungen innerhalb der Kommunikation liegen in den bestehenden Hierarchien begründet. Dabei stellt die Weisungsgebundenheit der Zweiten Phase eine – wenn nicht gar den entscheidenden – institutionellen Unterschied zur Ersten Phase dar. Das hat ein fehlendes Gleichgewicht zwischen den Phasen zur Folge.

Es ist nicht sinnvoll, mit Schuldzuweisungen auf vorliegende Probleme zu reagieren. Nicht die Frage, wer das zu verantworten hat, führt zur Klärung von Problemen, sondern die Überlegung, was jeder zur Bewältigung einer Aufgabe beitragen kann. Diese Herangehensweise fragt nicht nach der bestehenden Hierarchie. Voraussetzung für die „horizontale“ Betrachtungsweise ist die phasenübergreifende Verständigung darüber, an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten zu wollen.

### **Zusammenfassung**

Es ist sinnvoll, bestehende Vorurteile zu thematisieren. Sie können auf diese Weise einer konstruktiven Bearbeitung zugänglich gemacht und damit als Hemmnis beseitigt werden. Das gemeinsame Bearbeiten von Aufgaben wird als beste Möglichkeit gesehen, um über alle Schwierigkeiten hinweg eine phasenübergreifende Kooperation zu etablieren.

Trotzdem bleibt immer auch die institutionelle Ebene zu beachten. Das Studienseminar ist eine weisungsgebundene Institution, die Universität nicht. Von daher kann nur das Studienseminar zur Zusammenarbeit verpflichtet werden. Die Universität wird zum Kooperationspartner, wenn sie von deren Sinnhaftigkeit überzeugt ist.

Die mangelnde Verbindlichkeit bei der Zusammenarbeit mit der Universität stellt ein zentrales Problem dar. Daher ist nach Möglichkeiten zu suchen, die Kooperationsbereitschaft auf Seiten der Universität zu verbessern. Eine Möglichkeit dafür wird in vertraglichen Regelungen zwischen den Kooperationspartnern gesehen.

### **3.6 Rahmenbedingungen und Ressourcen für die Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase**

Kooperation zwischen den Phasen realisiert sich nicht von allein. Um eine gewinnbringende Kooperation zwischen den Phasen zu ermöglichen, werden geeignete Rahmenbedingungen und Strukturen benötigt und müssen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

#### **Personen, die Kooperation wollen**

Strategisch ist es für den Kooperationsprozess wichtig, die richtigen Ansprechpartner zu finden und dadurch Status- oder Hierarchieprobleme zu minimieren:

„Deswegen gehe ich auf die Ansprechpartner zu, die mir signalisieren, dass sie ein hohes Interesse an Kooperation haben, die mit einer Offenheit ... unserer Art zu arbeiten begegnen.“ (AfL 3; 12/28-30)

Das geht einher mit wechselseitiger Wertschätzung (StuSe; 10/36-11/2). Die ermöglicht und erleichtert zwar die Kooperation; das allein reicht aber nicht aus.

„Es hat sich immer gezeigt, alle neuen Projekte sind entstanden einerseits aus einem Konsens über neue Problemlagen. ... Aber vor allen Dingen, weil Leute ge-



sagt haben: „Es ist interessant, mit Ihnen zusammen darüber zu reden, weil Sie haben da eine andere Perspektive.“ (Uni 1; 14/26-27 und 14/30-15/2)

Von Vertretern aller befragten Institutionen wird hervorgehoben, wie wichtig das Verständnis der beteiligten Personen füreinander ist. Hilfreich ist es, wenn die Beteiligten wechselseitig voneinander profitieren können:

„Ich arbeite mal etwas aus, was ich euch zur Verfügung stelle. Da bin ich natürlich viel mehr motiviert, wenn ich auch etwas kriege.“ (Uni 1; 17/20-23)

Diese Zusammenarbeit muss institutionell abgesichert werden. Der erwünschte „Konsens über die Problemlage“ setzt voraus, dass sich die Beteiligten verständigt haben. Der Erfolg einer Kooperation wird dann wahrscheinlicher, wenn es dafür gemeinsame Ziele, Inhalte oder Projekte gibt und wenn es zu einem gleichberechtigten Austausch kommt. Wünschenswert ist es, Veränderung immer im Konsens und mit gegenseitiger Wertschätzung anzustreben.<sup>43</sup>

### Gesetzliche Grundlagen, die Kooperation ermöglichen

In der Festschreibung der phasenübergreifenden Kooperation im Hessischen Lehrerbildungsgesetz wird eine wertvolle Unterstützung der aus inhaltlichen Gründen sinnvollen auf- oder auszubauenden Zusammenarbeit zwischen den Phasen gesehen (vgl. Kapitel 1).

„Bei dem letzten Entwurf (der gültigen Umsetzungsverordnung zum Hessischen Lehrerbildungsgesetz) ist die Formulierung für die Zweite Phase im Prinzip so, dass die Mitarbeit (des Ausbilders) nicht nur sein kann in der Ersten oder der Dritten Phase, sondern sein muss.“ (StuSe 1; 11/16-18)

Auch ein Vertreter des Amtes für Lehrerbildung knüpft an diese Verordnung große Erwartungen, da er sich davon einen Zeitpool für phasenübergreifende Aktivitäten verspricht. In der aktuellen Situation sieht er die Kooperation schnell an die Grenzen der verfügbaren Ressourcen stoßen:

„Problematisch sind da eher die Ressourcen. Ich hatte vorhin mal gesagt, wir müssten in dem Kooperationsgremium oder -rat zu Verabredungen kommen, ... aber dann kommt sofort der Hinweis auf die Ressourcen: ‚Eigentlich habe ich keine Zeit‘ oder ‚Eigentlich bin ich an anderer Stelle verortet‘ und und und. Wir brauchen wirklich durch die neue Arbeitszeitverordnung in der Zweiten Phase zumin-

---

<sup>43</sup> Dies wird auch in der bildungspolitischen Debatte der Bundesrepublik so gesehen. So hält Terhart eine Veränderung der Struktur und des gesamten Systems der Lehrerbildung nur für möglich, wenn dies im wechselseitigen Einvernehmen zwischen den Beteiligten der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung geschieht. Das impliziert zum einen gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung. Zum anderen beinhaltet es die Verständigung über Inhalte. Um beides in einen Ausgleich zu bringen, bedarf es eines erheblichen Aufwandes und eines langen Atems. Es „ist ein wirklicher und nachhaltiger Wandel nur im Konsens zu bewerkstelligen. ... Zugegeben: Die ‚evolutionäre Position‘ eines konsequenten Pragmatismus der kleinen Schritte setzt einen gewissen Optimismus hinsichtlich der Weiterentwicklung der bestehenden Strukturen voraus, einen Optimismus, den manche Kenner der Lehrerbildung nicht mehr aufzubringen in der Lage sind“ (Terhart 2001, S. 242).

dest mehr zeitliche Möglichkeiten, sodass diese übergreifende Kooperation auch stärker gelebt werden kann.“ (AfL 2; 17/13-21 und 19/24-26)

Dieser neuen Aufgabenverteilung steht der Vertreter der Studienseminare skeptisch gegenüber. Er befürchtet, dass die Ausbilder durch zu viele Einsatzorte überfordert werden.

Sie sind „in Schule, im Seminar, in anderen Schulen mit Lehrerfortbildung und an der Uni, das sind vier Aufgabenfelder, die du – in dieser Häufung – nicht bewältigst.“ (StuSe 1; 14/32-34)

Allerdings begrüßt er grundsätzlich eine Beteiligung der Ausbilder an den Schulpraktischen Studien, da sie dann für ein realitätsnäheres Praktikum sorgen und die für die Zweite Phase dringende Frage der Eignung frühzeitig klären könnten. Diese Ansprüche werden seitens der Universität relativiert. Für sie ist besonders auch die Aufgabe der Anbahnung beruflicher Professionalität und deren Beratung wichtig. Kommt es zu einer Mitarbeit der Ausbilder in der Ersten Phase, muss vorher Übereinstimmung über eine sachgerechte Balance von Ausbildung und Eignungsüberprüfung in den Schulpraktischen Studien gefunden werden. Auf einer solchen Basis wird von Seiten der Universität eine Mitarbeit der Ausbilder als Hilfe begrüßt, um aus dem aktuellen personellen Engpass bei der Betreuung der Schulpraktischen Studien herauszukommen und die Verknüpfung von Theorie und Praxis weiterzuentwickeln.

Um phasenübergreifende Kooperation abzusichern, werden vertragliche Vereinbarungen vorgeschlagen, in denen Ausgleichsregelungen festgelegt werden sollten. Da Kooperation zukünftig nicht nur die Ausnahme, sondern Normalfall sein soll, werden Strukturen gesucht, die diese Zusammenarbeit alltäglich ermöglichen und herausfordern.

Es sollen „diese Insellösungen, die bisher doch stark ausschlaggebend waren für die Ausbildung, aufgebrochen werden. Wir leben ja nun nicht, von der Seminarseite her gesehen, auf einer Insel, wo ab und zu einer mit einem Boot rüber fährt, sondern das hätte ich schon gerne als Festland angesiedelt. ... Wie können wir daran (an schon Entwickeltes) anknüpfen und Brücken bauen?“ (StuSe 2; 12/29-33)

Die gesuchten Strukturen müssen dann auch darüber hinweghelfen, wenn nicht von Anbeginn an bei allen Partnern die uneingeschränkte Bereitschaft zur Kooperation besteht (vgl. AfL 3; S. 7 und 14). Vertragliche Regelungen zwischen den Institutionen sind ein naheliegender Weg zu gemeinsamen verbindlichen Absprachen, da die Universität hierbei freiwillig Verpflichtungen eingeht (vgl. 3.5.2). Sie werden auch seitens der Universität gefordert:

„Da muss man Kooperationsverträge machen, da muss man Absprachen finden.“ (Uni 4; 6/16-17)

Autonomie ist konstitutiv für die universitäre Ausbildung. Auch die schulpraktische Ausbildung der Ersten Phase erfolgt im Rahmen der Lehrfreiheit. Die Lehrenden wählen im Rahmen der Studienordnung frei die Inhalte. Auch erfolgt in eigener Verantwortung die Entscheidung für Kooperation und die Wahl eines Partners. Dies muss als besonderes Merkmal des Kooperationspartners Universität wahrgenommen werden. Die Ausbildung der Zweiten Phase erfolgt hingegen in einer stärker weisungsgebundenen Institution (vgl. 3.4).

#### Personelle Kapazitäten, die zur Realisierung der Kooperation benötigt werden

Der Aufbau und Erhalt von phasenübergreifender Kooperation ist auch abhängig von personellen Ressourcen. Ein Vertreter des Amts für Lehrerbildung fordert für die Vernetzung aller Beteiligten an Schulpraktischen Studien zusätzliche Unterstützung und ist sicher, dass schon mit einigen neuen pädagogischen Mitarbeiterstellen viel gewonnen wäre (AfL 1; 7/31). Zum einen bringt eine Anhebung des Stellenpotentials eine Entlastung für alle anderen Betreuer. Er denkt hier aber vor allem an eine Qualitätsverbesserung durch Koordination. Die Aufgabe könnte sein, die Aktivitäten und die Agierenden zu vernetzen und beispielsweise regelmäßige Besprechungen über Essentials der Schulpraktischen Studien zu organisieren. Dort könnte geklärt werden, was jede Phase zur Verbesserung der Lehrerausbildung allgemein oder zur Lösung eines bestimmten Problems beitragen kann. Die Studienseminare sieht er dabei als Scharnier zwischen Schule und Hochschule (vgl. 3.3.3, AfL 1; S. 8).<sup>44</sup> Diese Mittlerfunktion wird oft der Zweiten Phase als Aufgabe zugeordnet. Es bleibt aber zu fragen, wie sie erfüllt werden soll und ob gerade diese Institution dafür geeignet ist.

Aus Sicht eines Vertreters des Amts für Lehrerbildung steuert das *Amt* den Kooperationsprozess, fördert und begleitet ihn. Das alles ist nur mit neuen Kapazitäten zu realisieren:

„Ich brauche Planstellen. Es ist alles eine Frage der Ressourcen.“ (AfL 3; 15/5)

In vielfältigen Zusammenhängen wird deutlich, dass Kooperation auf Personen angewiesen ist, die nicht unbedingt direkt in den Prozess involviert, aber in der Lage sind, die Beteiligten zu entlasten. Wenn davon ausgegangen werden muss, dass bei der Zusammenarbeit verschiedener Institutionen wech-

---

<sup>44</sup> Wer diese Rolle übernehmen kann und wie die vorhandenen Ressourcen verteilt werden, das wird je nach Universität und Institution sehr unterschiedlich gesehen und gehandhabt. So hält auch Detlef Spindler, Geschäftsführer des Didaktischen Zentrums der Universität Oldenburg, einen Vermittler zwischen Universität und Studienseminar für notwendig. Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit sieht er zudem (nur) unter Beteiligung von Lehrpersonen gegeben, da sie „wissen, was sie benötigen.“ Das erklärt er in einem Interview während einer Expertentagung am 03.02.2005 in Salzdetfurth. Die Zusammenarbeit wird in Oldenburg durch einen besonderen Vertrag geregelt, der den Ausbildungslehrern (Mentoren) eine zweistündige Entlastung zubilligt. Als Erfolg dieser offenen Zusammenarbeit

selseitig Vorbehalte bestehen, dann kann die Rolle eines Vermittlers gefragt sein. So wäre eine „Schiedsstelle“ geschaffen, von der Impulse zur Zusammenarbeit weitergegeben werden könnten. Unabhängig davon ist die Koordination der Aktivitäten zu gewährleisten. Diese Notwendigkeit zeigen verschiedene Beispiele in dieser Arbeit. So müsste ein Austausch über die Module organisiert (vgl. 3.3.1) oder die zwar institutionell noch ungeklärte, aber punktuell schon angebahnte Zusammenarbeit im Rahmen Schulpraktischer Studien koordiniert werden (vgl. 3.3.3). Nicht nur die Anbahnung von Kooperationen muss personell unterstützt werden, sondern auch deren Absicherung, Evaluation und nachhaltige Verankerung. Als Personenkreis werden vor allem die Ausbilder aus den Studienseminaren und die Pädagogischen Mitarbeiter genannt. Beide Personengruppen sind jeweils in mindestens zwei Institutionen, der Schule und ihrer Ausbildungsinstitution, tätig. Sie bieten sich als Informanten und für Koordinierungsaufgaben an. Es wird nicht weiter bei den Aufgaben differenziert, so dass offen bleibt, welche Personengruppe für Vermittlung und Steuerung in Frage käme. Die inhaltliche Führungsrolle wird – den Aussagen der Befragten zufolge – am ehesten der Universität zugetraut (vgl. 3.2.2).

Ein anderer Vertreter des Amts für Lehrerbildung stellt besonders die Notwendigkeit zur Kooperation heraus, auch wenn keine neuen personellen Ressourcen zu erwarten sind. Das schon an anderer Stelle kritisierte unterentwickelte phasenübergreifende Denken und Handeln muss und kann überwunden werden. Der benötigte Freiraum muss gesucht werden, da er sich nicht von allein ergibt.

„Wir haben die abgegrenzten Bereiche oder jeder hat für sich genug zu tun und wir haben keine Ressourcen, aber das kann ja nicht so bleiben. Sondern hier muss man tatsächlich auch kreativ werden.“ (AfL 2; 12/26-30)

Das können von der Universität angebotene Module sein, die auch von Referendaren genutzt werden, oder auch die stärkere Einbeziehung der Region in universitäre Aktivitäten. Prüfungen, Evaluation, Modularisierung, Kompetenzorientierung, Schulpraktische Studien sind Stichworte, zu denen es schon einzelne phasenübergreifende Aktivitäten gibt oder die zumindest als geeignet für Kooperation angesehen werden.

#### Attraktive Konzepte, die eine Zusammenarbeit sinnvoll erscheinen lassen

Wenn phasenübergreifende Kooperation dazu beitragen soll, die schulpraktische Ausbildung weiterzuentwickeln, dann ist das aber nicht durch gesetzliche Verordnungen zu erreichen. Vielmehr müssen günstige Bedingungen ge-

---

(mit Schulen) gibt Spindler an, „dass 70 % – 80 % der Oldenburger Professoren keine Angst vor Lehrern haben und mit ihnen in Entwicklungsprozesse eintreten“.

schaffen werden, zu denen personelle und finanzielle Ressourcen gehören, aber auch ein Anreizsystem, das die Zusammenarbeit attraktiv macht.<sup>45</sup> Um den personellen Austausch zwischen den Phasen zu fördern, müssen die daraus bis jetzt erwachsenen Nachteile beseitigt und die Kooperationswilligen verstärkt unterstützt werden. Das gilt für potentielle Interessenten aus allen drei Phasen.

„Wir haben nach wie vor Riesenprobleme zu sagen, es ist doch für Lehrer interessant, mal ein paar Jahre an die Universität zu gehen. Warum? Weil es da keine klaren Karrierevorgaben gibt, im Gegenteil. Die Dinge, die draußen, im richtigen Leben jedem zum Vorteil gereichen würden, dass man sich über den Teller- rand hinausbewegt hat, die gereichen im Schulsystem den Leuten eher zum Nachteil.“ (AfL 1; 16/21-26)

Sowohl ein Vertreter des Amts für Lehrerbildung als auch einer der Universität suchen und nennen Maßnahmen, die eine Mitarbeit in der jeweils anderen Phase unterstützen:

„Der Anreiz muss ja nicht immer nur der einer materiellen Ausstattung der Bereiche sein. Ein Anreizsystem wäre ja auch zum Beispiel auf der individuellen Ebene, wenn man beispielsweise Auszubildenden oder Referendaren oder auch Hochschullehrern, die sich in diesen Bereichen sehr stark engagieren, wenn die im Prinzip so etwas sehen, das bringt mir in meiner persönlichen Karriere etwas. Von universitärer Sicht gesehen, wer sich da als Ausbilder toll engagiert oder alles Mögliche, für den eröffnet sich eventuell, dass er mal für vier Jahre an die Uni wieder gehen kann.“ (Uni 4; 17/11-18)

Diese aufwändige Abordnung von der Universität an die Schule müsste nach Meinung des Befragten weiter gefördert und forciert werden. So wäre für manchen Professor der Vorschlag attraktiv:

„Wenn du für ein Jahr in die Schule gehst, kriegst du anschließend noch ein Jahr Forschungssemester hinterher, dass du das alles aufarbeiten kannst. Dann gehen einige.“ (Uni 4; 17/29-31 und 18/1)

Zudem müsse eine Benachteiligung von geeigneten Bewerbern bei Stellenausschreibungen in der anderen Phase abgebaut werden. Um das zu verhindern,

„... brauchen wir einen institutionell organisierten Austausch.“ (AfL 1; 17/14-15)

Die persönliche Weiterentwicklung durch die Mitarbeit in einer anderen Phase muss institutionell anerkannt werden. Bisher wird eine Abordnung in die andere Phase nicht honoriert, sondern wirkt sich – wenn überhaupt – eher hinder-

---

<sup>45</sup> Schon in den Vorschlägen zur „Neuordnung der Lehrerbildung“ hieß es: „Eine Weiterentwicklung ihrer (der universitären) Forschungs-, Lehr- und Ausbildungspraxis ist nicht durch bloße Anordnung erreichbar, sondern vor allem durch Schaffung notwendiger Voraussetzungen sowie eines angemessenen Anreizsystems“ (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst 1997, S. 125).

lich auf die berufliche Karriere aus. Hier kann durch administrative Vorgaben und meistens ohne finanziellen Mehraufwand ein Anreizsystem geschaffen werden, das sowohl für Professoren als auch für Lehrer als Pädagogische Mitarbeiter oder Ausbilder die Abordnung in eine andere Phase attraktiv macht.

### Fortbildung und Weiterbildung als Instrument, um Kooperation zu stützen und nachhaltig zu sichern

Die veränderten Anforderungen der Lehrerausbildung erhöhen den Bedarf an Qualifizierungsmaßnahmen und Fortbildungsangeboten:

„Wie sollen ... unsere Ausbilderkollegen diese Kompetenzen erwerben und wo erwerben sie die? ... Die Fortbildung für Ausbilder, die muss in diesem Bereich ganz massiv sein.“ (StuSe 1; 15/31-35 und 16/1-3)

Als Beispiel nennt der Vertreter der Studienseminare die Diagnosefähigkeit. Gerade wenn psychosoziale Basiskompetenzen angebahnt und verstärkt werden sollen, erfordert das bei Ausbildern und bei Praktikumsbetreuern die entsprechenden Vermittlungskompetenzen (vgl. 3.2.2). Es müssen die entsprechenden personellen und materiellen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um den vorhandenen Fortbildungsbedarf zu decken. Teilweise kann dabei auf bewährte Formen zurückgegriffen werden, die einen Austausch und gemeinsame Weiterqualifizierung ermöglichen, wie in der Region Nordhessen beispielsweise auf den Tagungen im Rahmen des Zentrums für Lehrerbildung. Zum anderen wird eine veränderte Herangehensweise gefordert, bei der nicht mehr zwischen Aus- und Fortbildung unterschieden, sondern die Angebote miteinander vernetzt werden (AfL 2; 21/12-14 und 13/1-3). Die Universität ist nach Meinung eines Vertreters des Amts für Lehrerbildung dafür prädestiniert, diese Qualifizierungsmaßnahmen durchzuführen. Er sieht die Universität sogar als Anbieter auf einem Fortbildungsmarkt:

„Das ist generell ein Punkt, dass ich erfreut feststelle, dass sich an den Universitäten inzwischen herumspricht, dass im Lichte des neuen Lehrerbildungsgesetzes hier ein Fortbildungsmarkt entsteht und das natürlich (verstärkt) durch die Modularisierung.“ (AfL 1; 3/16-21)

Die Universität als Partner für Fortbildungsangebote wird in Bezug auf Bildungsmanagement, aber auch bei der Entwicklung neuer Fortbildungsformen gesehen. Ein Befragter des Amts für Lehrerausbildung sieht die

„Chance, die in dem HLBG steckt, darin, dass wir NeufORMen von Fortbildungskonzepten entwickeln können für die Ausbilder und die Lehrkräfte ... in Kooperation mit der Universität, (beispielsweise) ... Sommerakademien oder Workshops.“ (AfL 3; 13/19-29)

## Einschätzung

Hinsichtlich einer systematischen Schaffung von Rahmenbedingungen und der Bereitstellung von Ressourcen befindet sich die Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase gegenwärtig in einem Pionierstadium. Charakteristisch dafür ist, dass Absicht und guter Wille zur Zusammenarbeit – zumindest in der Region Nordhessen – beiderseits vorhanden sind. Es gibt sowohl Orte zur phasenübergreifenden Begegnung und zum Anbahnen von Kooperationen, z. B. den Kasseler Kooperationsrat, Arbeitsgruppen des Zentrums für Lehrerbildung oder phasenübergreifende Ansätze, wie das Kooperationspraktikum der Berufspädagogen. Die bisherigen Ansätze sind durch Mitglieder der Leitungsebene beider Institutionen in Gang gebracht und am Leben erhalten worden oder aus Einzelinitiativen entsprungen. Anzustreben ist jedoch ein systematisches und verbindliches Einbeziehen der Mehrheit der Mitglieder von Universität und Studienseminar. Das können die bestehenden Gremien in ihrer jetzigen Form nicht leisten.

Vertreter aller drei Institutionen halten es für notwendig, den Aufbau einer phasenübergreifenden Kooperation dadurch zu unterstützen, dass die Aktivitäten und die Agierenden koordiniert werden. Teilweise möchten sie diese Koordinationsaufgabe an eine der Institutionen koppeln. So werden sowohl die Studienseminare als auch das Amt für Lehrerbildung und schließlich sogar die Schulen als Scharnier zwischen den anderen beiden beteiligten Institutionen genannt. Es wird aber auch auf geeignete Personengruppen hingewiesen, die in der einen Phase die Ausbilder, in der anderen die Pädagogischen Mitarbeiter oder die Mentoren sind. Bei der Beschreibung wird gerne das Bild des Scharniers benutzt. Diese Veranschaulichung geht von zwei unverbundenen Institutionen aus, die erst über eine Vermittlungsinstanz zusammenarbeiten. Wird das Studienseminar als Scharnier genommen, so verkennt das die – schon jahrzehntelang – funktionierende Kooperation zwischen Schule und Universität, die zum Vorteil beider Seiten stattgefunden hat. Die Schule wäre zwar der Ort, an dem sich der praktische Ausbildungsteil sowohl der Ersten als auch der Zweiten Phase realisiert. Eine Vermittlerrolle ergibt sich jedoch daraus nicht und wäre auch sicherlich nicht leistbar. Es bleibt eine gemeinsame Aufgabe der Ersten und Zweiten Phase, die schulpraktische Ausbildung so zu gestalten, dass sie auch in der Schule als integraler Bestandteil wahrgenommen wird, selbst wenn die Personen häufiger wechseln. Zur Organisation der Zusammenarbeit für eine kontinuierliche schulpraktische Ausbildung unter wechselnder Beteiligung beider Institutionen wären gemeinsame Gremien zu entwickeln. Zudem muss eine Klärung der Kapazitäts- und Ressourcenfrage ernsthaft angegangen werden, wenn die Kooperation über den Stand punktueller Einzelinitiativen hinausgeführt werden soll.

Das Hessische Lehrerbildungsgesetz wird zwar als sinnvolle Grundlage für die Kooperation zwischen den beiden Ausbildungsphasen gesehen, damit ist das zeitliche Maß der Mitarbeit noch nicht geregelt. Von einer zukünftigen Arbeitszeitverordnung wird erwartet, dass sie den zeitlichen Umfang regelt, in dem Ausbilder der Studienseminare sich an der Kooperation beteiligen können oder sollen. Allerdings ist es mit der Abordnung einiger Ausbilder an die Universität oder mit der Aufnahme einiger Universitätsangehöriger in die Gremien des Studienseminars, z. B. in Prüfungskommissionen, nicht getan. Erforderlich ist ein zusätzliches Zeitbudget, mit dessen Hilfe Ausbilder ihre Arbeit im universitären Bereich in der dort üblichen Weise als wissenschaftliche Tätigkeit vorbereiten, ausüben und auswerten können. Das Prinzip der wechselseitigen Partizipation bedingt zugleich die wenigstens partielle Beteiligung von Hochschulangehörigen an der Ausbildung im Studienseminar (wofür wiederum eine entsprechende Einführung und zusätzliche Kapazitäten benötigt würden). Derzeit wird die Mitarbeit in der anderen Phase selten honoriert und führt eher zu Nachteilen in der eigenen Institution. Dabei ist es weder mit kapazitär abgesicherten Abordnungen noch mit phasenspezifisierten Anreizsystemen getan. Der unterschiedliche Status von Universität und Studienseminar verlangt für den praktischen Teil der Lehrerbildung institutionsübergreifende Konzepte. Keine der Institutionen wird dabei ihre schulpraktischen Aufgaben unberührt wie bisher fortsetzen können. Vor allem durch die Modularisierung wird sich Wesentliches verändern. Mit der Festschreibung regelmäßiger verbindlicher Angebote und der Zunahme der Rechtsverbindlichkeit für die Studierenden wird sich die klassische akademische Freiheit – mit allen Vor- und Nachteilen – in die Richtung stärker normierter Kursangebote verwandeln. Auf der Modularisierung ruht die Hoffnung, die phasenübergreifende Zusammenarbeit zu erleichtern. Die derzeitige Praxis<sup>46</sup> der beziehungslosen Entwicklung der Module scheint allerdings eher die Ausbildungsdifferenzen zu vergrößern.

Die Weiterqualifizierung des Personals der Lehrerausbildung bietet ein großes Potential, das für phasenübergreifende Zusammenarbeit genutzt und mit dem neue Wege der Kooperation erschlossen werden können. Sie unterstützt die Beteiligten dabei, die neuen Herausforderungen zu bewältigen sowie veränderte Rollen und Aufgaben anzunehmen.

Alle Befragten sehen es als Aufgabe vor allem der Universität an, phasenübergreifend Fortbildungen anzubieten. Diese Dienstleistung könnte bei entsprechender Auslegung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes als Äquivalent dazu gesehen werden, dass Ausbilder in der Ersten Phase mitarbeiten. Allerdings sind die Bedingungen dafür bisher unklar. Es bleibt offen, wie dies

---

<sup>46</sup> Frühjahr 2007.



angesichts der Kapazitätsprobleme an den Universitäten zu realisieren ist. Grundsätzlicher gesehen, wäre zu klären, inwieweit der Universität überhaupt zugemutet werden kann, Bildung als Marktangebot zu betrachten und sie damit zu einer Art Ware zu machen, die eingekauft werden kann, dadurch aber ent-individualisiert wird. Die Universität wird sich zwar weiterhin als Ausbildungsinstitution verstehen, die auch weiterbilden und -qualifizieren kann. Bildung und Fortbildung sind jedoch im Lichte universitärer Tradition keine Marktartikel, sondern humane, nur im Prozess subjektiver Aneignung zu vermittelnde Werte.

### **Zusammenfassung**

Was muss nun zur Anbahnung einer systematischen Kooperation beider Phasen geschehen? Es scheint wenig realistisch, einen umfassenden Plan zur Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen und Ressourcen zu entwickeln und damit zum Ziel zu kommen. Mehr Erfolg verspricht es, vorhandene konkrete Ansätze als Oasen abzusichern und sukzessive auszubauen. Mit einem solchen Ausbau sollten dann auch die Rahmenbedingungen mitentwickelt und die Übertragung erfolgreicher Modelle an andere Universitäten durch personelle und ressourcielle Anreize gefördert werden.

Auf der inhaltlichen Ebene ist es entscheidend, dass Kooperation kein Selbstzweck ist, sondern bei den einzelnen Praktikanten und Referendaren die in der Lehrerausbildung erwünschten Kompetenzen verstärkt und weiterentwickelt werden. Diese Fortschritte sind sorgfältig zu dokumentieren.

## **3.7 Umgang mit Veränderungen in der Lehrerausbildung**

Die im Hessischen Lehrerbildungsgesetz verbindlich geforderte Kooperation zwischen beiden Phasen trifft auf widersprüchliche Reaktionen auch innerhalb derselben Institution. In Kapitel 3.5 wurden die Hemmnisse thematisiert, die aus wechselseitigen Vorbehalten bzw. aus Problemen zwischen den an beiden Phasen der Lehrerbildung Beteiligten resultieren. In dem hier vorliegenden Kapitel wird hingegen auf institutionsinterne Vorbehalte gegenüber Veränderungen in der Lehrerbildung eingegangen. Diese Vorbehalte werden von einem der Befragten aus der Zweiten Phase besonders prägnant geäußert. Um die Chancen zur Realisierung der gewünschten Zusammenarbeit besser nutzen zu können, ist es hilfreich, die Bedenken der anderen zu kennen und einordnen zu können. Die „Grundformen der Angst“ (Riemann) sollen hier den theoretischen Rahmen für eine Analyse und Einordnung der unterschiedlichen Reaktionen auf Veränderungen bilden.

### 3.7.1 Veränderungen in der Lehrerausbildung aus Sicht eines Studienseminars<sup>47</sup>

Ein Vertreter der Zweiten Phase äußert sich besonders skeptisch gegenüber den Veränderungen der Lehrerbildung. Er zeigt auf, dass neue Anforderungen andere Kompetenzen erfordern, die erst noch vertieft werden müssen. Dies und die Erweiterung der Tätigkeitsfelder wirken verunsichernd. Der Befragte schlüpft in die Rolle eines Ausbilders und beschreibt aus dessen Sicht:

„Ich muss jetzt hier im Studienseminar Belastungen (in Form von neuen Aufgaben) übernehmen. Wie kriege ich die dafür notwendigen Kompetenzen ... Um mich mit Diagnose auszukennen, da muss ich ja in der Hochschule einen Fortbildungskurs ... besuchen. Zu diesen Unsicherheiten kommt jetzt noch das Öffnen zur Ersten und zur Dritten Phase. Das macht Sorge.“ (StuSe 1; 19/7-12)

Seiner eigenen positiven Bewertung von Kooperation stellt der Interviewpartner eine skeptische Einschätzung gegenüber, wenn er sich auf das Personal im Studienseminar bezieht. Er führt aus,

„dass man wirklich Angst vor der Belastung und vor den neuen Anforderungen hat, sich dem nicht gewachsen fühlt ... Die Erwartungen, die an uns gerichtet werden durch ... (die Neuerungen), sind sehr hoch und dadurch sind die Ängste, die Erwartungen aufgrund der Rahmenbedingungen nicht erfüllen zu können, auch sehr groß.“

Falsch sei der Vorwurf,

„ihr wollt eigentlich nur einen alten Besitzstand“ bewahren, von dem ihr wisst was ihr habt, „sondern es sind wirklich Sorgen.“ (StuSe 1; 18/27-36 und 19/1)

Die unter dem Stichwort „Besitzstandswahrung“ angesprochene Verunsicherung weist auf die sich verändernden Arbeitsbedingungen:

Innerhalb „eines Kollegiums müssen eben auch Aufgaben übernommen werden, die man vielleicht gar nicht übernehmen wollte.“ (StuSe 1; 19/1-2) Und: „Wo steht er (der Ausbilder) jetzt mit seinen Arbeitsmöglichkeiten?“ (StuSe 1; 15/23)

Die Ausbilder haben nach den Ausführungen des Befragten ihre Stellen unter anderen Voraussetzungen angetreten. Jetzt sind sie zwar zur Weiterentwicklung bereit, wissen aber nicht, in welche Richtung sie führen soll. Es wird eine externe Zielvorgabe erwartet. Dieses Problem, das sich aus der Offenheit des Entwicklungsprozesses ergibt, wird nach der Meinung des Befragten aus der Zweiten Phase durch eine Vorgabe des Kultusministeriums noch verstärkt. Danach wird eine Veränderung des Aufgabenbereichs der Ausbilder auch mit deren Gehaltsstufe begründet.

---

<sup>47</sup> Die Unterkapitel werden mit einer gemeinsamen Einschätzung am Ende abgeschlossen.

„Die sind ja für Unterricht interessanterweise viel zu wertvoll. Der (Ausbilder) muss also andere Ausbildungsaufgaben übernehmen und das kann er ja nur in der ersten Phase oder in der Dritten Phase.“ (StuSe 1; 11/23-24)

Es bleibt den Ausbildern also nichts anderes übrig, als sich an diese veränderten Bedingungen anzupassen, auch wenn damit die Übernahme neuer Aufgaben verbunden ist, die nicht ihren eigentlichen Vorhaben und Vorstellungen entsprechen. Es sei somit gut möglich, dass sich Ausbilder nicht für diese neuen Aufgaben gewappnet fühlen. Hier werden Befürchtungen<sup>48</sup> in Bezug auf neue Anforderungen und hohe Erwartungen deutlich herausgestellt. Zudem wird die Notwendigkeit zu Fortbildung und zum erforderlichen Kompetenzerwerb primär nicht als Chance, sondern als Belastung und Verunsicherung empfunden. Diese Einstellung der Ausbilder zu weiteren Qualifizierungsmaßnahmen wird auch von einem Vertreter eines anderen Studienseminars als Verunsicherung beschrieben. Dort heißt es zur Reaktion auf eine Fortbildung in Diagnostik:

„Sicherlich, das ist notwendig, aber führt dann wieder zu Belastung. Und so ist ein Termin nach dem anderen, außerdem ist es belastend zu erkennen, da habe ich Lücken.“ (StuSe 2; 13/7-10)

Einer der Befragten des Studienseminars kritisiert, das Ausbildungssystem sei vor der Umstellung nicht gründlich genug analysiert worden. So sei nicht das bisher Bestehende und Erreichte, sondern eine von außen gesetzte Zielperspektive zum Ausgangspunkt des Veränderungsprozesses gemacht worden. Es sei dies das

„... wahrscheinlich von dem Bologna-Prozessen her gesetzte Ziel, dem ... (man) nachstrebt. Ich hätte mir gewünscht, dass ein Aufzeigen der Stärken und Schwächen des jetzigen Systems und ein zielgerichtetes Verändern zum Abbau der Schwächen dieses Systems (geführt und so) ... eine lohnenswerte Veränderung in der hessischen Lehrerausbildung“ zur Folge gehabt hätte.“ (StuSe 1; 21/8-12)

Wenn hier auch nicht direkt von Angst die Rede ist, so ist doch ein vergleichbares Umfeld gemeint, das es zu berücksichtigen gilt. Insgesamt wird es als Frage des „Überlebens“ gesehen, ob die Integration von Altbewährtem in die neu verordnete Ausbildungsstruktur gelingt:

„Wir müssen jetzt erst mal überleben.“ Das eigene Verhalten wird beschrieben als „eine reine Überlebensstrategie, das ist nicht eine vernunftgeleitete Strategie.“ (StuSe 1; 10/32 und 11/12-13)

---

<sup>48</sup> Der Begriff „Befürchtung“ wird benutzt, da in den Zitaten eher von Furcht vor einer realen Bedrohung, als von einem ungerichteten Gefühlszustand (Angst) die Rede ist.

## **Einschätzung**

Wenn Befürchtungen und Ängste geäußert werden, müssen diese auch zur Kenntnis genommen werden. Das Ernstnehmen der Bedenken kann in vielen Fällen angemessen und der Schlüssel für einen adäquaten Umgang sein. Je nachdem, welche Ebenen bei der Thematisierung mit hineinspielen, können Befürchtungen jedoch auch übertrieben sein und z. B. durch eine bloße Steigerung des Arbeitsaufwandes ausgelöst werden. In diesem Fall wird damit nur eine inhaltliche Kritik verklausuliert; die Bezugnahme auf eine persönliche Befindlichkeit ist hier eine Form, sich durch deutliche Kritik nicht allzu sehr zu exponieren. Sehr ernst zu nehmen sind allerdings Bedenken als Reaktion auf Reformen „von oben“, bei denen die Beteiligten sich nicht einbezogen fühlen und die ungeachtet aller Kapazitätsprobleme verordnet worden sind. Schließlich entstehen Befürchtungen aufgrund schwerer Überlastung. Die Umstrukturierungen in der eigenen Institution werden dann nur als Teil von Veränderungen im gesamten Bildungssystem bzw. in der Gesellschaft wahrgenommen, durch die frühere Sicherheiten über die eigene Berufsbiographie verschwinden.

### **3.7.2 Ängste als Erklärungsmuster und der Umgang mit ihnen**

Eine Neuorientierung der Lehrerbildung ist – über einen erhöhten Zeitbedarf hinaus – mit inhaltlichen Herausforderungen verbunden und mit erheblichen Ungewissheiten über den Verlauf des Entwicklungsprozesses. Notwendig ist damit auch eine Art De-Professionalisierung verbunden, nämlich das Gefühl, den Anforderungen, die an das eigene berufliche Können gestellt werden, nicht hinreichend gewachsen zu sein. Eine solche Einsicht in die eigene Unvollkommenheit wird als belastend erlebt. Das gilt für Ausbilder ebenso wie für jeden, der sich zum Weiterlernen genötigt sieht. Auch der Ausbau der Kooperation zwischen den beiden Phasen der Lehrerausbildung stellt eine Herausforderung dar, die Offenheit erfordert und eine kritische Evaluation der eigenen Arbeits- und Handlungsweisen erzwingt. In den berichteten Äußerungen fällt der Gebrauch der Begriffe „Angst“, „Sorge“ und „Befürchtung“ auf. In Anlehnung an Erkenntnisse aus der Psychologie soll in wenigen Sätzen nach einem produktiven Umgang mit den so formulierten Bedenken gesucht werden. Dafür wird kurz auf die „Grundformen der Angst“ von Fritz Riemann zurückgegriffen (Riemann 1999).

Die Übernahme neuer Funktionen in der Gemeinschaft ist nach Riemann ein Entwicklungsschritt, der in der Regel von Ängsten begleitet wird. „Immer bedeutet ein solcher Schritt eine Grenzüberschreitung und fordert von uns, von etwas Gewohntem, Vertrautem uns zu lösen und uns in Neues, Unvertrautes zu wagen“ (Riemann 1999, S. 10). Riemann geht davon aus, dass die Exis-

tenz von großen Ängsten nicht zu leugnen und sogar wichtig für eine „reifende Entwicklung“ ist. Das Entscheidende ist, wie damit umgegangen wird, ob verdrängend oder bearbeitend. „Jede Angstbewältigung ist ein Sieg, der uns stärker macht; jedes Ausweichen vor ihr ist eine Niederlage, die uns schwächt“ (Riemann 1999, S. 285). Nach Riemann wird eine idealtypische Form der „Angst vor Veränderung (und) Forderung nach Beständigkeit“ der „Angst vor Beständigkeit (und) Forderung nach Veränderung“ gegenübergestellt. Die wechselseitige Wirkung beim Zusammentreffen von Personen, die unterschiedliche Formen der Reaktion auf Veränderungen zeigen, sieht Riemann ambivalent. Zum einen hält er eine positive Ergänzung für möglich. Riemann zufolge liegt dem Anziehenden am jeweils Anderen oft die Faszination für das einem selbst Fehlende zugrunde. So strahlt die Risikofreude und Aufgeschlossenheit des Veränderungswilligen auf den Beständigen aus. Desse Stabilität, Konsequenz und Verlässlichkeit wiederum wirkt anziehend auf den Risikofreudigen. Es kann aber auch zu großen Problemen beim Aufeinandertreffen führen, wenn der Risikofreudige eine starke Einschränkung befürchtet oder der Beständige meint, den verlässlichen Boden unter den Füßen zu verlieren. Aber auch bei diesen stärker als Bedrohung erlebten Begegnungen kommt es darauf an, wie mit den jeweiligen Widersprüchen umgegangen wird. „In beiden Fällen kann die Hilfe nur darin liegen, das Anliegen des jeweils anderen zu verstehen, ernst zu nehmen und nicht aus Angst die eigene Struktur verhärten“ (a.a.O., S. 206).

### **Einschätzung**

Es kann davon ausgegangen werden, dass sowohl Befürchtungen gegenüber Stillstand bei gleichzeitiger freudiger Begrüßung der Veränderung als auch Skepsis im Hinblick auf Veränderung bestehen und sich somit beide Grundtypen auch bei prägenden Vertretern der Lehrerbildungsinstitutionen finden. Sie treffen ebenso bei institutionsübergreifenden Begegnungen aufeinander, wie bei internen. Auf diese Sachlage wären die genannten Erkenntnisse zu übertragen. Eine Berücksichtigung der psychodynamischen Bedingungen ist notwendig, da die Kooperation zwischen Institutionen immer auch eine solche zwischen ihren Mitgliedern ist. Bei Interaktionen zwischen Menschen ist es hilfreich, die Aspekte des Psychosozialen zu beachten.

#### **Bedenken als Warnung**

Die Äußerungen von Ängsten oder Befürchtungen können für den Kooperationsprozess sowohl unterstützend als auch hemmend sein. Sie können eine Warnung vor Fehlentwicklungen oder der Versuch einer Vermeidung von Veränderungen sein. Um welche Art von Ängsten und Befürchtungen es sich jeweils handelt, ist nicht unmittelbar festzustellen. Teilweise verändert sich das auch mit der bewussten Wahrnehmung und Aufarbeitung und hängt sowohl

von der Auffassung des Senders als auch von der des Empfängers ab. In zweifacher Hinsicht können Ängste bzw. deren Äußerung Positives bewirken. Untersuchungen zeigen, dass in besonderen Situationen die Befürchtung, hohen Erwartungen nicht gerecht zu werden, auch zur Mobilisierung zusätzlicher Energien und damit zur Leistungssteigerung führen kann.<sup>49</sup> Extern können sie als Warnung vor möglichen Fehlentwicklungen aufgefasst werden. Die Berücksichtigung dieser Warnungen kann erheblich zur Vermeidung von Reibungsverlusten beitragen.

#### Bedenken als Vermeidung

Die Äußerung von Ängsten und Befürchtungen kann aber auch als Begründung für Blockaden eingesetzt werden. Gegenüber einer Vermeidungshaltung werden mit bloßer Argumentation kaum Erfolge zu erzielen sein. Die Kooperation wäre dauerhaft gefährdet. Erst über die Macht des Faktischen werden Anpassungen zu erzielen sein. Das können Verordnungen sein, aber auch – öffentlichkeitswirksam präsentierte – Evaluationsergebnisse wie die von PISA. Eine dritte Beeinflussungsmöglichkeit sind auch Erfolge beim praktischen Erproben im Kleinen.

Werden die geäußerten Sorgen und Ängste als eine Grundhaltung der Ausbilder als prägender Gruppe der Lehrerbildung interpretiert, so wäre damit ein Problem innerhalb der Profession gegeben. Falls die Ausbilder sich nicht in der Lage fühlen, mit ihren Ängsten und Sorgen produktiv umzugehen, könnten sie diese auf die ihnen anvertrauten Referendare übertragen. Sieht ein Ausbilder in einer Veränderung seines Aufgabenfeldes (im Rahmen seiner lebenslangen Beamtenstelle) einen Überlebenskampf, wie soll er dann mit demjenigen professionell umgehen können, der sich für seine berufliche Zukunft erst noch ausbilden muss.

Die Sorge bezieht sich auch darauf, dass ein neuer Arbeitszusammenhang Fortbildung erforderlich machen kann. Das bringt Unsicherheit, vor der auch die Referendare stehen. Wenn diese nicht verdrängt, sondern bewusst wahrgenommen wird und zu einem behutsamen Umgang der Ausbilder mit den Referendaren führt, ist viel erreicht. Eine bewusste Verarbeitung ist eine positive Möglichkeit, mit existierenden Befürchtungen umzugehen.

Die Lehrerausbildung soll Kompetenzen vermitteln, die das Rüstzeug für lebenslanges Lernen, Offenheit, Flexibilität und Belastungsfähigkeit bilden. Das

---

<sup>49</sup> Untersuchungsergebnisse von Pekrun über die Auswirkungen von Prüfungsängsten zeigen, dass sie sowohl eine Blockade als auch ein Freisetzen von Energien bewirken können: „Für aktivierende negative Emotionen (z. B. Angst, Scham oder Ärger) lassen sich ambivalente Effekte unterstellen. So ist beispielsweise anzunehmen, daß Emotionen wie Angst und Scham einerseits intrinsischer Motivation abträglich sind und kognitive Ressourcen blockieren, andererseits aber extrinsische Motivation produzieren können, Lernanstrengungen zu investieren, um Mißerfolge zu vermeiden“ (Pekrun 1999). Quelle: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Pekrun96.html> .

ist nur möglich, wenn die Ausbilder sich selber diesen Anforderungen gewachsen fühlen. Dahinter kann nicht zurückgegangen werden. Inwieweit dann die durch die Neuerungen gegebenen Möglichkeiten genutzt werden, hängt nicht nur von den Bedingungen ab, sondern noch stärker von der Einstellung der Beteiligten.

### **3.7.3 Maßnahmen zur Reduzierung der Bedenken**

Es ist vergeblich, die Empfindung von Angst ignorieren zu wollen. Veränderungen bedrohen einen bestehenden Zustand. Dies wird von einem Teil der Menschen unbewusst mit Angstgefühlen registriert. Es ist eine positive – nicht selbstverständliche – Grundvoraussetzung, wenn diese Ängste zur Sprache gebracht werden. Erst dann können sie wahr- bzw. ernst genommen und gemeinsam Lösungen gesucht werden. Andernfalls verschwinden die Ängste keineswegs, sondern bleiben als verdrängte Ängste vorhanden.

Die beschriebenen Befürchtungen bezüglich Unklarheit, Unsicherheit und möglicher Überforderung können als Bedenken aufgefasst werden, die ein zunächst nur zögerliches Eingehen auf die neue, gesetzlich vorgeschriebene Zusammenarbeit mit der anderen Phase verständlich macht. Das bedeutet nicht, dass diese Zögerlichkeit dauerhaft akzeptiert werden müsste. Im Folgenden einige Überlegungen, wie darauf am besten eingegangen werden kann.

#### Entschärfung der Situation durch zeitliche Streckung

Mit einer zumindest temporären Überforderung wurde schon bei der Ablehnung der als dringend notwendig erkannten Fortbildung argumentiert. Auch die Zusammenarbeit in phasenübergreifenden Gruppen wird zumeist zwar als vernünftig, aber derzeit nicht leistbar eingeschätzt. Die als notwendig erachteten Schritte werden verschoben, um die derzeitige Situation zu entlasten:

Momentan sind „die Zweite Phase und auch das AfL überfordert ... Das braucht zwei Jahre ... Danach muss dann stärker das Phasenübergreifende in den Blick kommen, meines Erachtens schon bei der Neuentwicklung, das wäre ideal.“ (AfL 2; 12/5-8 und 21/22-26)

Es ist allerdings ein Unterschied, ob allgemein auf ein „Später“ verwiesen wird, oder – wie in der hier wiedergegeben Aussage – eine konkrete Frist angegeben wird, zu welchem Zeitpunkt die verschobenen Aufgaben angegangen werden.

### Beschränkung des Personenkreises auf die bereits Interessierten

Von mehreren Befragten wird als erleichternd für den Aufbau einer Zusammenarbeit gesehen, wenn die Beteiligten dem Vorhaben gegenüber aufgeschlossen und positiv eingestellt sind. Dazu gehört auch die begrenzte Kooperation durch personellen Austausch. So könnten

„Kollegen aus dem Ausbilderbereich, die Interesse hätten, an der Uni Seminare anbieten, z. B. in Englisch.“ (StuSe 1; 14/3-5)

In dem Versuch, sich zunächst auf eine Kooperation in Form des Austausches von Personen zu konzentrieren, ist sicherlich erst einmal den gesetzlichen Anforderungen Genüge getan. Inwieweit das zu einer inhaltlich motivierten und nachhaltigen Kooperation führen kann, bleibt abzuwarten.

### Warten auf gesetzliche Regelungen

Ein Vertreter des Amtes für Lehrerbildung sieht die derzeitige Konzentration auf die eigene Zweite Phase als Übergangsphänomen. Mit geänderter Arbeitsverteilung über Stundenzuweisung wird eine Erweiterung der inhaltlichen Sichtweise erhofft. Wenn sowohl Belange der Ersten als auch der Dritten Phase zu dem Aufgabenfeld der Ausbilder in der Zweiten Phase werden, wird auch ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen den Phasen gesucht werden:

„Ich hoffe, dass dieses neue Arbeitszeitmodell, was hoffentlich bald da ist, ... ein anderes Verständnis, mit dem Fokus auf die Zweite Phase bei den Ausbildern und bei den Fachleitern entstehen lässt, dass man auch in anderen Sachbezügen und nicht nur in der Zweiten Phase sich verortet.“ (AfL 2; 17/23-27)

### **Einschätzung**

Die verschiedenen Maßnahmen zur Reduzierung der Bedenken gegenüber Veränderungen könnten eher kurzfristigen Erfolg haben. Die zeitliche Ausdehnung ist ebenso wie das Warten auf gesetzliche Regelungen ein Verschieben, das angesichts der Umgestaltungen der Lehrerausbildung in anderen Bundesländern nicht vom Anforderungsdruck anstehender Veränderungen befreien kann. Es bleibt unklar, wann die als richtig erkannten weiteren Schritte angebahnt werden können. Angesichts der Gültigkeit des HLBG und des Voranschreitens des Bolognaprozesses ist vorauszusehen, dass die gegenwärtige Dynamik des Veränderungsprozesses weiter anhalten wird. Das lässt den Ausweg der zeitlichen Entzerrung nur als bedingt sinnvoll erscheinen. Die Verschiebung birgt die Gefahr der Vermeidung in sich, auch wenn dies keine bewusste Strategie sein sollte.



Auch das taktisch gemeinte Vorgehen, die Veränderungen mit einem ausgewählten Personenkreis zu beginnen, kann nur den Start der Zusammenarbeit erleichtern. Sicher ist es leichter, mit dem Verweis auf positive Beispiele Realisierungsmöglichkeiten zu zeigen. Letztlich kann eine Umgestaltung aber nicht nur auf einen daran interessierten Kreis begrenzt bleiben. Neben dem guten Vorbild sind öffentliche Diskussion, Evaluation und gesellschaftliche Reformprozesse Möglichkeiten, um Veränderungen auch im breiteren Rahmen voranbringen und umsetzen zu können.

### **Zusammenfassung**

Nach Riemann ist es notwendig, die Äußerung von Ängsten und Befürchtungen zuzulassen. Insgesamt müssen Ausbilder auch in der Rolle des Bedenkenträgers ernst genommen und abgeholt werden. Das bedeutet aber nicht, dass auf sinnvolle Veränderungen verzichtet werden müsste.

Welche Folgen die geäußerten Bedenken haben, steht nicht von vornherein fest. Ängste und Befürchtungen können vor Fehlentwicklungen warnen oder sogar zur Mobilisierung zusätzlicher Kräfte beitragen. Sie können allerdings auch einen notwendigen Reformprozess blockieren.

Für einen angemessenen Umgang ist entscheidend, was Befürchtungen tatsächlich ausdrücken, d. h. ob sie Bequemlichkeit umschreiben, Widerstand gegenüber unvermittelten Anweisungen darstellen oder tatsächlich auf subjektiv gefährdend empfundene Überlastungen hinweisen. Das Ernstnehmen der Ängste ist in vielen Fällen angemessen, aber kein Allheilmittel.

Die drastischen Umschreibungen wie „Überlebensstrategie“, „Bedrohung der Situation“ und die Gegenüberstellung von Begriffspaaren wie „wirkliche Sorge“ statt „Besitzstandswahrung“ signalisieren erst einmal, dass es um Veränderungen im Grundsätzlichen geht, bei dem verstärkt die Arbeitssituation, insbesondere der Ausbilder, Thema ist.

### **3.7.4 Kooperation zwischen Belastung und Entlastung**

Auch Kooperation wird in aller Regel zunächst als Zusatzbelastung gesehen. Beispielsweise wird die daraus resultierende wachsende Anzahl an Einsatzorten als Belastung empfunden, ebenso wie der zeitliche Mehraufwand für zusätzliche Termine. Die Zusammenarbeit wird andererseits aber auch auf Dauer als unterstützend für die eigene Arbeit gesehen:

„Die gemeinsamen Treffen können auch sehr entlastend sein. Sie kennen die Personen, Sie können ein Gesamtkonzept entwickeln und nicht dieses Stück-

werk, sondern Sie würden ein Mosaik machen aus diesen vielen Steinchen und das ist für mich am Ende das Entlastende.“ (StuSe 2; 12/22-24)

Dementsprechend werden Nachteile, wie z. B. Mehrbelastung, wegen der erwarteten angestrebten Weiterentwicklung als selbstverständlich hingenommen:

„Diese Mehrbelastung, die wegen erwarteter Qualitätssteigerung in Kauf genommen wird und diese zusätzliche Arbeit, die man ja nur dann erbringt, wenn man will und Vorteile daraus ableitet, generell und nicht nur immer für sich, sondern im Sinne von Qualitätsverbesserung der Ausbildung.“ (StuSe 2; 12/21-22)

Diejenigen, „die mit der ersten Phase kooperieren, die wissen auch um die Qualität dieser Entlastung, das merk ich schon.“ (AfL 3; 7/20-21)

Zum anderen wird damit argumentiert, dass fehlende Zeit immer eine Frage der Schwerpunktsetzung und damit des eigenen Wollens darstellt. Bedingungen können geschaffen werden, Zeit zur Kooperation nehmen sich Interessierte (oder: Zeit zu haben ist eine Frage des Interesses). In diesem Sinn wird mit der eigenen Belastung auch in taktischer Absicht argumentiert:

„Wenn ich etwas nicht will, dann schiebe ich ... erst mal Sachzwänge und meine Belastung vor. Die Frage nach (der geforderten) Entlastung kann sowieso nicht beantwortet werden, also verzögert sich der Prozess der Veränderung und wird erst durch diejenigen in Gang gesetzt, die sich nicht belastet genug gefühlt haben. ... Ich glaube, die (notwendige) Zeit nehmen sich all diejenigen, die wirklich verändern wollen, (um) was positiv zu bewirken.“ (StuSe 2; 11/26-31)

Auch in anderen Ausführungen, z. B. zu den Schulpraktischen Studien, werden entlastende Aspekte von Kooperation angeführt. Dort werden die Fähigkeiten und das Wissen der Angehörigen der anderen Phase zur besseren Bewältigung von Aufgaben genutzt. Die Zusammenarbeit im Kooperationspraktikum der Berufsschulen, die Kompensation von Defiziten der Referendare durch universitäre Angebote oder die zahlreichen Berichte über den Erfolg gemeinsamer Tagungen zur Diagnostik zeigen, dass es Entlastung durch Kooperation gibt – trotz aller zeitlichen Zusatzverpflichtungen.

### **Einschätzung**

Es ist zwar verführerisch, bei der Weiterentwicklung der Lehrerausbildung und der Intensivierung der Kooperation zwischen den Phasen besonders mit den Personen als Partner zusammenzuarbeiten, für die ein zusätzliches Engagement und zeitlicher Einsatz selbstverständlich ist. Andererseits kann und soll auf Personen mit skeptischer Einstellung nicht verzichtet werden. Sie bieten ein Gegengewicht, um Überforderungen rechtzeitig zu erkennen und sich davor zu schützen und fördern eine abwägende Einschätzung der Situation.

### Zusammenfassung

Stoßen Veränderungen bei den Beteiligten auf Bedenken und führen zur Blockade von notwendiger Kooperation, kann das zum einen als Korrektiv gesehen werden, das vor Fehlentwicklungen warnen kann. Solche Reaktionen können aber auch als Ausdruck einer Vermeidungshaltung gesehen werden. Insgesamt kann das Ernstnehmen von Bedenken langfristig mehr bewirken, als mit zeitlichen Verschiebungen oder Ausklammern der Bedenkenträger aus dem Veränderungsprozess gewonnen werden könnte. Das bedeutet aber nicht, dass eine Verhinderung von Entwicklungen hingenommen werden müsste.

## **3.8 Zukunftsaussichten aus Sicht der Interviewten**

Von den Befragten werden im Hinblick auf ihre derzeitige Zweiphasigkeit drei Möglichkeiten der zukünftigen Ausgestaltung der Lehrerausbildung gesehen.

### Verlagerung der Lehrerausbildung an Pädagogische Hochschulen

Im Falle des Scheiterns der Reform der Lehrerausbildung durch das Misslingen einer sinnvollen Kooperation ihrer bisherigen institutionellen Träger halten ein Vertreter der Universität und einer des Amts für Lehrerbildung das Ende der Lehrerausbildung innerhalb der Universität für möglich. Als wahrscheinlichste Möglichkeit sieht der Vertreter der Universität, dass man in diesem Fall die Ausbildung aus den Universitäten

„ausgliedert und in so etwas wie Pädagogische Hochschulen überführt, wo dann auch die Zweite Ausbildungsphase dann irgendwo mit drin ist. Das wäre gleichsam die eine Variante von Eingliedrigkeit, die erfordert, dass eine neue Einrichtung das macht.“ (Uni 4; 16/17-19)

„Man kann entweder eine eigentliche Lehrerausbildung machen oder, wenn man sich das politisch nicht traut, kann man es bei der Zweigliedrigkeit lassen. Aber dann muss man die Kooperationsform dazwischen deutlich aufbessern.“ (Uni 4; 7/14-17)

Im Beitrag des Vertreters des Amts für Lehrerbildung wird auch auf die Konkurrenzsituation der hessischen Reform mit der in anderen Bundesländern hingewiesen.

„Wenn jetzt diese Reform, die auf breiter Front auch in allen (Bundes)Ländern, wenn auch mit unterschiedlichen Akzenten, umgesetzt wird, wenn das wieder

nicht funktioniert, dann wird die universitäre Ausbildung – zumindest für die Lehrämter – in Frage gestellt werden.“ (AfL 1; 15/21-25)

### Einphasige Lehrerausbildung

Mehrere Vertreter sprechen von Einphasigkeit der zukünftigen Ausbildung. Die derzeitige Situation wird insofern als Zwischenstation gesehen, die als Übergangsphase aber eine durchaus positive Funktion besitzt. Es sei nämlich, so ein Vertreter des Amtes für Lehrerausbildung,

„... grundsätzlich gut, dass wir im Moment noch Erste und Zweite Phase getrennt haben, weil wir eine Integration der jetzigen Zweiten Phase in die Erste Phase nicht leisten können. Das wird aber langfristig kommen, denk ich, wenn man die europäische Entwicklung ansieht. Aber man muss dieses Zwischenstadium jetzt erst mal aufbauen. Ich finde es gut, dass es Entwicklungsprozesse gibt, die in der Ersten Phase die Öffnung zur Zweiten Phase ... und in der Zweiten Phase auch schon mehr Zusammenarbeit mit der Ersten Phase ermöglichen.“ (AfL 3; 5/33-6/3)

Zur Begründung für die erwartete Einphasigkeit werden von einem weiteren Vertreter der Studienseminare und einem der Universität Unterschiedliches angeführt. Zum einen ist das die Integration der Zweiten Phase in die Erste,

„aber durch Bachelor und Master wird eine Integration kommen.“ Zum anderen wird die „Integration der Zweiten Phase in die Erste kommen, also ähnlich wie in Schleswig-Holstein stelle ich mir das vor. Es gibt ja völlig unterschiedliche Ausbildungsmodelle. Es kann auch die Zweite Phase in Korrespondenz mit Erster und Dritter kommen, das ist ja beinahe in jedem Bundesland anders. Und finanzielle Gründe werden dazu führen, dass man sich diesen Luxus einer Zweiten Phase nicht mehr erlauben kann.“ (StuSe 2; 17/30-34 und 18/1-29)

Zum anderen werden inhaltliche Gründe genannt:

„Die Reformpunkte ... gehen ja doch tendenziell in Richtung dessen, was mal früher Einphasige Lehrerbildung hieß. Das ist ein politisch heute nicht mehr gehörter Begriff, aber im Grunde auch das, was wir auch in der Einphasigen Lehrerausbildung eine zeitlang hatten in Oldenburg, Bremen. War wirklich sehr erfolgreich. Wir werden jetzt nicht eine Einphasige Lehrerausbildung in dem Sinne mehr machen können, das ist klar.“ (Uni 1; 20/1-5)

„Der Grundgedanke der Kommission ... der ist schon wichtig. Das läuft natürlich, ... nicht institutionell, aber vom Ansatz her Richtung Einphasigkeit.“ (Uni 1; 20/15-19)

### Beibehalten der Zweiphasigkeit

Während kein Vertreter des Amtes für Lehrerbildung von der dauerhaften Weiterexistenz der beiden Phasen grundsätzlich überzeugt ist, sehen das Vertre-

ter der Universität und der Studienseminare anders. Sie betonen die Unterschiede in den Aufgaben, durch die eine Auflösung der Phasen keinen inhaltlichen Sinn macht. Ein Vertreter der Universität:

„Wir sind ja nicht daran interessiert die Zweite Phase abzuschaffen und den Praxisanteil in der Universität höher anwachsen (zu lassen), weil ich der Meinung bin, dass universitäre Lehrerausbildung wirklich eine völlig andere Funktion hat als die Referendarausbildung und dass man das trennen sollte und jeder Phase ihre Ziele und ihre Funktion und ihre inhaltliche Ausrichtung so lassen sollte.“ (Uni 2; 22/25-30)

„Eigentlich gehe ich davon aus, dass die Phasen nicht wirklich in Frage gestellt werden. Ich sehe die Aktivitäten auch jetzt, die da stattfinden über das Amt für Lehrerbildung und diese Modularisierung nicht als Aufgeben der Phasen, sondern als eine notwendige Abstimmung und Koordinationstätigkeit.“ (Uni 3; 12/15-19)

Von Seiten der Studienseminare wird in die Argumentation die vermutete Einstellung der Landesregierung mit einbezogen, bei der ein Zusammenhang zwischen Beamtenstatus und Lehrerausbildung gesehen wird. Solange es die Berufsbeamten noch gibt, prognostiziert einer der Befragten, dass es weiterhin die beiden Staatsexamen und beide Phasen der Lehrerausbildung gibt. Allerdings schränkt er das ein, indem er die Gültigkeit seiner Aussage zeitlich begrenzt:

„Die haben wir noch in Hessen, so lange wir vielleicht auch noch einen beamteten Lehrer haben. Das ist die nächste bildungspolitische Diskussion und bis zum Jahre 2010 will Bologna ja etwas erreicht haben.“ (StuSe 3;18/7-10)

Nicht nur der Verweis auf die internationale Entwicklung und die daraus resultierenden zeitlichen Vorgaben werden als Markierungspunkt für die Veränderungen in der Lehrerausbildung gesehen, sondern auch die damit übereinstimmenden Fristen des Hessisches Lehrerbildungsgesetzes.

„Das Gesetz hat auch nur eine Laufzeit von sechs Jahren. Das muss man alles wissen. Im Jahr 2010 wird man sehen. Also das sind so Dinge, nicht, dass ich Angst davor habe, aber das muss man sagen, wenn das Sachzwänge sind.“ (StuSe 3; 23/14-17)

Eine zusammenfassende Einschätzung wird von einem Vertreter des Amts für Lehrerbildung vorgelegt:

Man weiß, „dass in manchen Bundesländern, nehmen wir mal Schleswig-Holstein, die Seminare abgeschafft sind und man da eine andere Struktur hat; dass wir in Rheinland-Pfalz nur noch eine einjährige Zweite Phase haben. Da sind ja schon vielschichtige Entwicklungen, die praktisch in diesen Bologna-Prozess ... einmünden. Hessen ist da seinen eigenen Weg gegangen durch das Hessische Lehrerbildungsgesetz, das beides verbindet. Einmal die alte Struktur nicht völlig auflöst, aber eben ganz knallharte Forderungen an die Kooperation

der Phasen stellt und wenn das nicht geleistet wird, dann gibt es ... noch einmal eine institutionelle Veränderung. Da bin ich sicher, das ist sehr deutlich von der Politik gesagt worden, mit einem Drohfinger eigentlich schon, wenn ihr euch nicht entsprechend bewegt, dann gibt es da gravierende Änderungen.“ Der Vertreter des Amts für Lehrerbildung stellt aber fest, dass „ja alle Bereiche erst mal in ihrem bisherigen Verständnis verbleiben wollen.“ (AfL 2; 22/18-31)

Wird diese Herausforderung von den Experten der Lehrerausbildung nicht angenommen und beharren die Institutionen auf dem Status quo, dann werden nach Meinung des Befragten des Amts für Lehrerbildung weitere institutionelle Veränderungen von außen als durchgreifende Maßnahmen kommen.<sup>50</sup> Es führt nichts daran vorbei, durch organisatorische und inhaltliche Absprachen sowie die notwendige Umgestaltung hin zur kompetenzorientierten Lehrerausbildung die Unterrichtsqualität in den Schulen weiterzuentwickeln und alle Schüler bestmöglich zu fördern.

### **Einschätzung**

Die Europäisierung der Lehrerbildung und die Konkurrenz zwischen den Bundesländern um den besten Weg der Lehrerbildung unter veränderten Bedingungen wird auch in Hessen eine weitere Annäherung der Ersten und Zweiten Phase der Lehrerbildung bringen, die über die Festlegungen im Hessischen Lehrerbildungsgesetz hinausgeht. Es ist derzeit aber noch offen, in welcher Struktur sich das niederschlägt. Mit Verweis auf unterschiedliche Begründungen – Europäisierung, Finanzierung, Konkurrenz zwischen den Ausbildungsinstitutionen in den Bundesländern um Studierende – wird auf Dauer eine einphasige Lehrerbildung erwartet. Die Zeit bis 2010 ist, so gesehen, als Übergangs- und Erprobungszeit zu betrachten.

Unabhängig von der zukünftigen institutionellen Form der Lehrerbildung ist deren Effektivität auf Dauer nachzuweisen. Dabei gehen alle Befragten davon aus, dass die Qualität der Lehrerausbildung in direktem Zusammenhang damit gesehen werden kann, wie intensiv die Erste und Zweite Phase miteinander kooperieren. Als entscheidender Maßstab kann dabei die inhaltliche Weiterentwicklung gesehen werden. Das Gesetz des Handelns liegt derzeit in der Hand der beteiligten Institutionen. Sie können Strukturen schaffen, die prägend für die zukünftige Lehrerbildung sein können. Es gibt allerdings keine Gewähr dafür, dass dies tatsächlich geschehen wird. Ohne Erprobung von Modellen, die eingebettet sind in eine Konzeption phasenübergreifender Zusammenarbeit, droht die Vorgabe einer veränderten Struktur von außen.

---

<sup>50</sup> Der Leitende Ministerialrat im Hessischen Kultusministerium Dr. Hartmut Storch nennt als wichtigste Voraussetzung, dies als Herausforderung zu sehen und sich der Aufgabe zu stellen (vgl. Storch 2004).

Die Universität kann Motor der Veränderung sein, wenn sie die Rolle übernimmt, die phasenübergreifende Kooperation zu gestalten und dabei die Studienseminare mit einzubeziehen. Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass der Universität von allein diese Rolle zugeschrieben wird und auch nicht davon, dass die derzeit noch in den Beschlüssen der KMK festgeschriebene universitäre Ausbildung für alle Schulstufen auf Dauer gesichert ist. In den Interviews werden in diesem Zusammenhang organisatorische, institutionelle und ressourcielle Problemkreise in die Diskussion eingeführt. Es wäre aber sinnvoll, sich primär auf die Abstimmung der *inhaltlichen* Beiträge der beiden Phasen für eine sinnvolle Lehrerbildung zu konzentrieren.

### **Zusammenfassung**

Unabhängig von der institutionellen Anbindung wird die wesentliche Veränderung der Lehrerausbildung in der tatsächlichen Kooperation zwischen der jetzigen Ersten und Zweiten Phase bestehen. Innerhalb dieser Vorgaben und unter Beachtung des durch den Bologna-Prozess gesetzten zeitlichen Rahmens besteht eine große Chance zur Gestaltung der zukünftigen Lehrerausbildung durch die beteiligten Institutionen. Dies wird dadurch noch befördert, dass jedes Bundesland für sich den richtigen Weg der Weiterentwicklung sucht.

Seitens der Universität wird die Zukunft der eigenen Institution mit Gelassenheit betrachtet, andererseits aber auch der Selbsterhalt der universitären Lehrerbildung thematisiert. Aus Sicht der Studienseminare wird das Fortbestehen der eigenen Institution drastischer in Frage gestellt. Die Zweiphasigkeit wird als nur mittelfristig gesichert gesehen. Es wird als bedeutend für die zukünftige Entwicklung der Lehrerbildung und der beiden Ausbildungsinstitutionen angesehen, in welcher Intensität es gelingt zu kooperieren.

## **4. Schlussfolgerungen**

Ausgehend von den Aussagen der Interviewten und ihrer Interpretation werden im Folgenden Schlussfolgerungen zur Weiterentwicklung der Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase gezogen.

### **Institutionalisierte Kooperation: Nutzung bestehender Gremien**

Gesucht sind Orte und Gremien der Kooperation, die zur Kontaktaufnahme und zum Informationsaustausch genutzt werden können und darüber hinaus Folgendes bieten:

- die gleichberechtigte Teilnahme der beiden Phasen der Lehrerbildung,
- ein konzeptionell und administrativ abgesichertes, zielgerichtetes und ergebnisorientiertes Arbeiten sowie
- die Verbindlichkeit der Absprachen.

Soweit wie möglich sollten bestehende Gremien genutzt werden. Die an allen hessischen Universitäten eingerichteten Zentren für Lehrerbildung können in ihrem jetzigen Aufbau diese Funktion allein nicht übernehmen, da nur die universitären Vertreter stimmberechtigte Mitglieder sind und die Vertreter der Schulverwaltung des Amtes für Lehrerbildung und der Zweiten Phase nur als Gäste geladen werden. In der Region Nordhessen hat sich im Rahmen des Zentrums für Lehrerbildung die Jahrestagung als gleichberechtigt besetztes Forum etabliert. Wichtige Impulse gehen auch vom phasenübergreifend besetzten Kooperationsrat aus. Sowohl das Forum der Jahrestagungen als auch der Kooperationsrat werden von Vertretern der verschiedenen Institutionen zum Austausch über inhaltliche und konzeptionelle Fragen der Lehrerbildung genutzt. Es bleibt allerdings noch zu klären, wie Konzeptionen und Verabredungen verbindlicher abzusichern sind und wie die Nachhaltigkeit gewährleistet werden kann. Für die universitäre Seite wäre das im Zentrumsrat möglich. Es bedarf jedoch einer zusätzlichen Einrichtung, in der die Vertreter der drei Phasen der Lehrerbildung als gleichberechtigte Partner kommunizieren und entscheiden können. Einen entsprechenden Vorschlag hat die „Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen“ schon 1997 in Form eines „Kooperationsrates“ vorgelegt (nicht zu verwechseln mit dem Kasseler Gesprächskreis gleichen Namens). Wie die Ausführungen zu Funktion und Zusammensetzung zeigen, hat der Vorschlag auch zehn Jahre später nichts von seiner Relevanz eingebüßt: „Um die 1. und die 2. Phase der Lehramtsausbildung besser aufeinander abzustimmen, wird an jeder Universität ein aus acht Mitgliedern bestehender *Kooperationsrat* eingerichtet, der sich aus 4 Vertretern des ZBL und 4 Vertretern der Studienseminare der mit ihm zusammenarbeitenden Schulregion zusammensetzt. Er entscheidet über Gestaltung, Organisation und Betreuung der Praxisstudien. Er berät die Universität und die Schulverwaltung in allen Fragen der Bildungsforschung und der Lehramtsausbildung von gemeinsamem Interesse“ (vgl. HMWK 1997, S. 141).

Neben den regionalen Gremien gibt es auch hessenweit arbeitende. Die im Amt für Lehrerbildung organisierten „Didaktischen Foren“ sind Austauschplattformen für fachspezifische Themen, die überwiegend in der Zweiten und Dritten Phase angesiedelt sind, aber in der Regel auch die Universität betreffen. Für die Ausbilder sind die Foren Fortbildungsveranstaltungen. Mitglieder der Universität sind häufig in der Rolle von Referenten tätig. Durch eine weitere Etablierung der Didaktischen Foren kann die phasenübergreifende Zusammenarbeit intensiviert werden.



Bei der institutionellen Verankerung der Gremien in den jeweiligen Phasen ist auf die Zusammensetzung des Personenkreises zu achten. Dabei wird das größte Problem sein, wie außer dem – im universitären Rahmen kleinen – Kreis inhaltlich Interessierter und Beteiligter auch die anderen Betroffenen erreicht werden können. Es geht also vor allem darum, die persönliche und inhaltliche Kontinuität zu stärken.

### **Zunahme der Verbindlichkeit**

Die Studienseminare sind weisungsgebundene Institutionen und stehen der Universität als einem teilweise autonomem Kooperationspartner gegenüber. Die unterschiedliche Hierarchisierung der beiden Phasen beeinflusst die Kooperation erheblich. In der weisungsgebundenen Zweiten Phase kann die Verpflichtung zur Kooperation angeordnet werden. Die übergeordneten Instanzen bis hinauf zum Ministerium können in diesem Fall auf die Erfüllung der Arbeitsaufträge drängen. Die Universität verfügt demgegenüber über erhebliche eigenverantwortete Handlungs- und Gestaltungsspielräume. Sie muss im Diskurs Lösungen aushandeln, die dann von den Beteiligten in individueller Verantwortung umgesetzt werden. Eine stärkere Verbindlichkeit zur Kooperation auf universitärer Seite erscheint jedoch notwendig. Sie könnte die gegenwärtig asymmetrische Situation verbessern. Die Modularisierung wird mit der Veränderung der Staatsprüfung und der neuen Rechtsverbindlichkeit der Module die autonomen Spielräume der Universität einengen. Unabhängig davon sollte die Universität die Leitfunktion bei der inhaltlichen Gestaltung übernehmen, wenn es um die Anbahnung einer phasenübergreifenden Kooperation geht. Dazu müssen die organisatorischen und ressourciellen Voraussetzungen erheblich verbessert werden. Wichtig ist, dass dabei die Interessen beider Phasen berücksichtigt werden.

### **Modularisierung und Evaluation**

Auf die Universität kommen gegenwärtig erhebliche Veränderungen zu, die auch auf die Autonomie und Freiheit der Lehre Auswirkungen haben, ja sie beeinträchtigen werden: Die Modularisierung macht die Rechtsverbindlichkeit bis ins Detail der Veranstaltungs- und Prüfungspraxis einklagbar. Die Staatsprüfungen werden in Zukunft teilweise sukzessiv abgelegt. Die Europäisierung führt zu einem stärker normierten Kursangebot. Andererseits eröffnet die Modularisierung neue Möglichkeiten von phasenübergreifender Kooperation, besonders durch die erhöhte Verbindlichkeit auf Seiten der Universität, aber auch durch eine stärkere Transparenz der Arbeit in der Ersten und Zweiten Phase. Die wechselseitige Kenntnisnahme der Studienkonzeptionen muss jedoch organisiert und unterstützt werden. Um einschätzen zu können, ob die Module zwischen Erster und Zweiter Phase kompatibel sind, ist ein viel ge-

nauerer Abgleich erforderlich, als er bisher geleistet worden ist. Formen, wie dieser Prozess organisiert werden kann, müssen allerdings erst entwickelt werden. Dies könnte im Rahmen der bestehenden Kooperationsgremien geschehen. Das Amt für Lehrerbildung müsste diesen Prozess auf Seiten der Studienseminare unterstützen.

Die Modularisierung steht in engem Zusammenhang mit Evaluation. Die Studienziele beider Phasen werden vor allem durch die Kompetenzorientierung konkreter und greifbarer. Beide Institutionen sind in Sachen Evaluation bisher allerdings noch nicht über erste Anfänge hinaus gekommen.

### **Eignung der zukünftigen Lehrer**

Eine Eignungsüberprüfung der Studierenden als Lenkungsinstrument wird seitens der Universität mit guten Gründen abgelehnt. Die Berufseignung der Studierenden wird jedoch in den Schulpraktischen Studien, vor allem im Ersten Praktikumsabschnitt mit den eigenen Unterrichtsversuchen im Blockpraktikum thematisiert und ernstlich auf die Probe gestellt. Dabei kommt den in Kassel neu in die Praktikumsordnung der Hochschule integrierten „psychosozialen Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ besondere Bedeutung zu. Notwendig wäre jedoch, die in diesem Zusammenhang zu leistende Beratung innerhalb des Studiums zu institutionalisieren. Die Weiterentwicklung der psychosozialen Grundkompetenzen sollte als phasenübergreifende Aufgabe gesehen und im Kontext der Entwicklung unterrichtlichen Könnens auch zum Bestandteil der Zweiten Phase werden.

### **Anreize zur Mobilisierung von Ressourcen**

Phasenübergreifendes Engagement kann durch neue Arten von Arbeitsanreizen gefördert werden. Auf universitärer Seite kann zur Auswertung der eigenen kooperativen Tätigkeit beispielsweise ein zusätzliches Forschungssemester für Professoren hilfreich sein. Vertreter der Zweiten Phase müssen verstärkt die Möglichkeit erhalten, die eigene Arbeit wissenschaftlich zu reflektieren. Die dazu erforderlichen Aktivitäten und Zeiten müssen auf das Hauptamt der Ausbildertätigkeit angerechnet werden. Gleichzeitig wirkt der Abbau von Karrierehemmnissen, wie die Aufhebung des Beförderungstopps bei Abordnung in die andere Phase, unterstützend.

Mentoren sind ein wichtiges Bindeglied zwischen Schule, Universität und Studienseminar. Die symbolische Anerkennung der Arbeit von Mentoren durch Vergabe von Qualifikationspunkten ist nicht ausreichend. Die Möglichkeit zur Teilnahme an qualifizierter Fortbildung, die von den Ausbildungsinstitutionen

angeboten wird, kann die Arbeit weiter aufwerten und gleichzeitig die Zusammenarbeit verbessern.

Eine viel zu wenig genutzte Ressource besteht in der Anrechnung von Modul-Leistungen der Ersten Phase auf die Referendarstätigkeit. Aufgrund der gestiegenen thematischen Verpflichtungen durch die Modularisierung hat sich die Gefahr erhöht, dass spezifische Qualifikationen – insbesondere im Bereich der Basiskompetenzen in Didaktik und Schulpädagogik – statt praktisch vertieft, verdoppelt werden.

### **Kompetenzorientierte Lehrerbildung als phasenübergreifende Aufgabe**

Lebenslanges Lernen und die Weiterentwicklung psychosozialer Basiskompetenzen sind ebenso wie das berufsbiographisch orientierte Arbeiten in der Lehrerausbildung eine phasenübergreifende Aufgabe. Notwendig ist jedoch in diesem Zusammenhang die Verständigung darüber, welches Lehrerleitbild verfolgt werden soll und welches die grundsätzlichen Orientierungen sind. Ein qualitätvoller und Selbständigkeit fördernder Unterricht sollten Ziele sein, zu dessen Erreichen die zukünftigen Lehrer die entsprechenden Voraussetzungen erwerben sollen.

Wie sich die administrativen Vorgaben, z. B. der Kompetenzorientierung, in phasenübergreifende Zusammenarbeit überführen lassen, ist nicht vorgegeben. Der erste Schritt wäre das übereinstimmende Selbstverständnis, die Vermittlung der Kompetenzen als gemeinsame Aufgabe zu sehen. Dann wären Rahmenbedingungen und Ressourcenfragen zu klären.

### **Rahmenbedingungen zum Aufbau systematischer Kooperation**

In Bereichen wie der Lehrerbildung scheint es wenig realistisch, umfassende Pläne zur Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen und Ressourcen zu entwickeln. Mehr Erfolg verspricht es, vorhandene konkrete Ansätze abzusichern und sukzessive auszubauen. Mit einem solchen Ausbau können dann auch die Rahmenbedingungen mit entwickelt und die Übertragung erfolgreicher Modelle an andere Universitäten durch personelle und ressourcielle Anreize gefördert werden.

### **Schulpraktische Studien als Ansatzpunkt zur Kooperation**

Auch wenn sich die Schulpraktischen Studien für eine phasenübergreifende Kooperation gut eignen, ergibt sie sich nicht von allein, sondern muss gezielt herbeigeführt werden. Es liegen Erfahrungen über verschiedene Kooperationsmodelle in den Schulpraktischen Studien vor. In der Region Nordhessen kann auf eine erfolgreiche Praxis der Kooperationspraktika bei den Berufspä-

dagogien verwiesen werden und mit dem Kooperationspraktikum auch auf eine weitere Form der phasenübergreifenden Zusammenarbeit in den allgemeinen Lehramtsstudiengängen. Diese Modelle könnten von Kooperationswilligen ohne allzu großen Aufwand in die eigene Praxis übernommen werden.

Schulpraktische Studien müssen ermöglichen, dass die Praktikanten sich in konkreten Unterrichtssituationen erproben können und dies seitens der Universität begleitet und vor Ort betreut und reflektiert wird. Das muss als Grundsatz in jeder Praktikumsordnung festgeschrieben sein.

Teilweise wird große Hoffnung darauf gesetzt, die Ausbilder aus den Studienseminaren an den Schulpraktischen Studien zu beteiligen. Soweit das nur als Defizitausgleich oder zur Überbrückung personeller Engpässe gedacht ist, fehlt allerdings der eigentlich tragende inhaltliche Impuls für die Kooperation. Damit es zu der erwarteten qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerausbildung durch Kooperation der Ersten und Zweiten Phase kommen kann, ist eine über Mitarbeit hinausgehende Zusammenarbeit zwischen den Phasen nötig. Deswegen darf es nicht bei einem Personenaustausch bleiben, sondern es muss eine inhaltliche Vernetzung angebahnt werden.

### **Vermittlung bei der Kooperation**

Die verschiedenen Formen der institutionellen Verknüpfung der beiden Phasen der Lehrerausbildung erfordern persönliche Initiativen (wie sie derzeit z. B. der Verfasser dieses Berichts im Rahmen seiner Abordnung leistet). Dafür müssten geeignete Personen gewonnen und in angemessener Weise entlastet werden. Das könnte in Form von Abordnungen von Lehrern geschehen. Es wäre auch möglich, externe Fachleute hinzuzuziehen. Zudem könnte dieser Prozess bis zur Etablierung einer institutionalisierten Zusammenarbeit – wie in vielen anderen Bereichen bei der Zusammenarbeit verschiedener Institutionen oder Abteilungen üblich – durch Prozessbegleitung und Supervision unterstützt werden. Auch die notwendige Evaluation und Selbstevaluation bedarf professioneller Unterstützung.

### **Bereitstellen materieller Ressourcen**

Der Auf- oder Ausbau von funktionierenden Kooperationsgremien braucht personelle Unterstützung zur Koordination und Vermittlung. Beides ist aus den bestehenden Ressourcen nicht leistbar. Diese müssen daher – zumindest für eine Entwicklungsphase – zusätzlich zur Verfügung gestellt werden.

Sollen Mentoren stärker in den Prozess der Lehrerbildung integriert werden, muss zunächst die neue Rolle, die sie übernehmen sollen, definiert werden.

Weiterhin müssen ihre gezielte Fortbildung gewährleistet und die übernommenen Aufgaben durch Stundenreduktionen honoriert werden.

Kernstück aller Bemühungen im Bereich der Lehrerbildung muss jedoch die phasenübergreifende Professionalisierung durch die Kooperation der Vertreter von Universitäten und Studienseminaren werden. Beide haben Wichtiges in die praktische Ausbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer einzubringen: die Hochschule insbesondere die theoretische Begründung und Reflexion des unterrichtlichen Handelns, die Ausbilder am Studienseminar vor allem praktisch bewährtes und pädagogisch und didaktisch durchdachtes Können. Ziel müsste es sein, durch konkrete, überprüfbare Formen der Zusammenarbeit beides in eine qualitätssteigernde Wechselbeziehung zu bringen.

## Literatur

- Amt für Lehrerbildung (2005): Homepage. <http://afl.bildung.hessen.de>, 15.06.2005.
- Bieri Buschor, Christine u. a. (2006): Assessment-Centers als Aufnahmeverfahren für pädagogische Hochschulen? In: Beiträge zur Lehrerbildung 24, Heft 1, S. 55-62.
- Bosse, Dorit & Dauber, Heinrich (2005): Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf. In: Dauber, Heinrich & Krause-Vilmar, Dietfrid (Hrsg.): Schulpraktikum vorbereiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55-82.
- Bosse, Dorit & Messner, Rudolf (2006): Intensivpraktikum – wie LehrerInnen-Können universitär angebahnt werden kann. Projekt Phasenübergreifende Professionalisierung. Universität Kassel: Referat Schulpraktische Studien.
- Die Zeit 23.06.2004 über <http://www.c6-magazin.de/news/pisa/000309.php>.
- Europäische Bildungsminister (1999): Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999. Internet: Bologna-Deklaration; <http://www.bmbf.de/de/3336.php>.
- Faust, Gabriele (2006): Eingangsvoraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden in Bamberg. In: Beiträge zur Lehrerbildung 24, Heft 1, S. 43-54.
- Hamburger Kommission Lehrerbildung (2000): Abschlussbericht Hamburg 2000. Internet: <http://www.gew.de/Binaries/Binary11547/Dok-LeBi-2002-02.pdf>.
- Hessischer Kultusminister (2002): Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen.
- Hessischer Kultusminister (2004): Hessisches Lehrerbildungsgesetz vom 16. November 2004.
- Hessischer Kultusminister (2005): Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLBG-UVO) vom 16. März 2005.
- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (HMWK) (Hrsg.) (1997): Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen. Opladen: Leske und Budrich.
- König, Karl (2004): Charakter, Persönlichkeit und Persönlichkeitsstörung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kühnel, Werner (2002): Erwartungen an Projekte, Erfahrungen aus Projekten und Perspektive. Universität Kassel (Hrsg.): Berichte aus Seminaren und Projekten, Band 44.
- Kühnel, Werner (2004): Konzeptionelle Grundüberlegungen zur Gestaltung eines Einführungsmoduls im Rahmen der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Universität Kassel, unveröffentlichtes Manuskript.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Internet: <http://www.kmk.org/hschule/strukvorgaben.pdf>.
- Mayring, Philipp (1993): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Messner, Rudolf (2004): Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. In: Seminar. Themenheft Lehrerbildung und Schule. Heft 4/2004, Hohengehren: Schneider, S. 9-27.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno u. a. (Hrsg.): Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pekrun, Reinhard (1999): Emotionen beim Lernen und Leisten. In: Jerusalem, M. & Pekrun, R. (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen: Hogrefe.
- Riemann, Fritz (1999): Grundformen der Angst – Eine tiefenpsychologische Studie. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Storch, Hartmut (2004): Herausforderungen an die zweite Phase der Lehrerausbildung. In: Döbrich, Peter & Frommelt, Bernd (Hrsg.): Europäisierung und Reform der Lehrerausbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. Materialien zur Bildungsforschung Band 9, Frankfurt.
- Strauss, Anselm u. a. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Stübig, Frauke & Mayer, Ulrich (2005): Das Intensivpraktikum. In: Dauber, Heinrich & Krause-Vilmar, Dietfrid: Schulpraktikum vorbereiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-245.
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Weinheim: Beltz.
- Universität Kassel (2001): Praktikumsordnung: Ordnung für die Schulpraktischen Studien an der Universität Gesamthochschule Kassel vom 25.01.2001.
- Zentrum für Lehrerbildung: Jahresbericht 2006. Universität Kassel (zlb@uni-kassel.de).

## **Anlage:**

### **Interviewleitfragen**

zur Kooperation der Ausbildungsinstitutionen im Rahmen der phasenübergreifenden Lehrerbildung und deren professioneller Weiterentwicklung

---

Interviewdauer: 45 Minuten

#### **Themenbereich:**

Das Hessische Lehrerbildungsgesetz sieht die Kooperation der beiden Phasen der Lehrerbildung vor. Das wird von manchen sehr begrüßt, andere sehen die Realisierungsmöglichkeiten sehr skeptisch. Die Forderung ist nicht ganz neu und von daher stellt sich auch die Frage, warum die Zusammenarbeit so schwer fällt.

#### **Zusicherung:**

Ich möchte gerne in Gesprächen mit wichtigen Personen der Lehrerbildung aus der Region, aber auch aus Hessen eine subjektiv gefärbte Momentaufnahme des derzeitigen Entwicklungs- und Diskussionsstandes bekommen.

Mitschnitt des Gespräches für mich selbst, um jetzt nicht so viel notieren zu müssen und später nichts Relevantes zu vergessen.

Niemand erfährt, wer welche Meinung vertreten hat. Das sichere ich zu.

Ich möchte mit Ihnen ein offenes Gespräch führen, bei dem die Fragen Gesprächsanlässe bieten sollen. Wichtig sind Ihre eigenen Erfahrungen.

Es wäre schön, von Gelungenem zu erfahren. Wichtig ist es aber auch, von Schwierigkeiten zu hören.

#### **Leitfragen:**

1. Wenn Sie an die letzte Woche zurück denken:  
Hatten Sie in der Praxis der Referendarausbildung/der universitären Lehrerbildung ein erfreuliches Erlebnis?  
Nachfrage: näher ausführen, genauer schildern  
Gibt es auch Unerfreuliches zu berichten?
2. Was sind die Stärken in Ihrer Ausbildungsphase, was kann für andere nachahmenswert sein?  
Was sind die Schwächen?
3. Welche sind die Hauptaufgaben in Ihrer Ausbildungsphase? Gibt es dabei auch Überschneidungen mit der anderen Phase? Worin sehen Sie Abgrenzungen, die unterschiedlichen Aufgaben?
4. Was erwarten Sie von der anderen Phase?  
Wie weit erfüllt die andere Phase Ihre Erwartungen?

Da die Daten anonymisiert werden, können Sie frisch von der Leber weg reden!

Wie wird Ihrer Meinung nach die Ausbildungspraxis Ihrer Phase von der anderen Phase gesehen?

Gibt es eine gemeinsame theoretische Grundlage oder unterscheiden sich dabei die Phasen sehr voneinander?

5. Wie schätzen Sie die gegenwärtige Zusammenarbeit zwischen den beiden Phasen ein? Bitte nur kurz beantworten.

Ich möchte Ihnen einige Stichworte zur Kooperation auf den Karten\* zeigen. Bitte legen Sie drei für Sie wichtige Karten heraus, zu denen Sie etwas sagen wollen.


6. Hoffnungen und Befürchtungen bezüglich der geforderten Kooperation. Welche Formen der Zusammenarbeit gibt es bereits?  
 7. Welche praktischen Formen können Sie sich vorstellen, die in den nächsten zwei Jahren verwirklicht sein können?

Nachfrage: Haben Sie Ideen oder Vorschläge, wie man die Zusammenarbeit verbessern könnte?

8. Wie wird es in 8 Jahren sein?  
 9. Was würden Sie in der Rolle des Gesetzgebers machen?  
 10. Gibt es noch Ergänzungen, Wünsche Ihrerseits?

Danke für die Mitarbeit!

\* Inhaltsbereiche der vorgelegten Karten:

Ansprechpartner - Interesse an der anderen Phase - Offenheit - Bereitschaft	Status Hierarchie Tradition	Inhaltliche Ansprüche - Aufgaben - Systematik
Belastung - Zeit - Zusatzbelastung - Zu viele Einsatzorte	Angebote für Zusammenarbeit Management	Theorie-Praxis-Verständnis Wissenschaftlichkeit
Professionalität - Routine - Reflexion	 Ist besser als es scheint	<u>Sachzwänge</u> • Organisatorische Strukturen • Rhythmen • Ressourcen

Als zehnte Karte konnte ein Joker ausgesucht werden.