

Liebe Leserin, lieber Leser,

die Lehrerbildung an den deutschen Hochschulen befindet sich nach der Einführung von Bachelor-Master-Modellen in den meisten Bundesländern und im Zuge verstärkter Professionsorientierung in einem Umbruchprozess. Die zweite Phase, die in besonderer Weise die Umstellung auf Kompetenzen und Standards voranbringen soll und kann, hat einerseits komplexe zusätzliche Aufgaben wie z. B. in den Bereichen Heterogenität, Interkulturalität, Inklusion und Medienbildung bekommen, ist aber andererseits gleichzeitig fast überall auf 18 Monate (teilweise auch noch weniger!) verkürzt worden. Dies kann die Verlängerung von Praxisphasen (z. B. Praxissemester) nicht wettmachen. Ebenso wandeln sich vielerorts die Schulstrukturen; der Trend geht im allgemeinbildenden Bereich zu einem Zwei-Säulen-Modell. Mit den Konsequenzen aus all dem wird sich SEMINAR 1/2015 ausführlich auseinandersetzen.

In Zeiten dramatischer Veränderungen in Schule und Lehrerbildung ist es wichtig, sich über die Grundlagen der eigenen Arbeit zu verständigen. Auf welche Lehrer kommt es an? Braucht es dafür reflektierte Praktiker und Pädagogen, die ein Unterrichtsgeschehen nicht nur analysieren, sondern auch exemplarisch vorführen, ihre didaktisch-methodischen Entscheidungen begründen und nicht zuletzt langfristig eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung gestalten können? Ist es nicht Erweis professioneller Kompetenz genug, gerade heute mit dieser schwierigen 8b in der fünften Stunde einen gestern noch nicht für möglich gehaltenen Lernfortschritt zu erzielen, der auch den Schwächeren Mut gemacht hat?

Ist die souveräne Beherrschung von Standardsituationen das Wesentliche oder die souveräne Meisterung unvorhergesehener Problemsituationen? Bietet nicht erst die Fähigkeit, das Zielführende und Erfolgreiche oder Alternativen in einer Lehr-Lern-Situation auch im Nachhinein benennen und verallgemeinern zu können, ein breites Spektrum professionellen Handelns? Wie bedeutsam sind die subjektiven Theorien, die Rollen, die Fächer- und Schul-Kulturen und die Schulentwicklung bei unserer Sicht? Was lässt sich von alledem vermitteln, organisieren, kommunizieren, normieren und evaluieren, kurz: in ein funktionierendes System gießen? Wieviel Bindekraft braucht ein solches System, wieviel Freiheitsgrade von Person oder Persönlichkeit lässt es zu? Diese und noch viel mehr Fragen werden in Expertenrunden, Konferenzen und Beratungsgesprächen immer wieder thematisiert.

Da mag einem Padgett Powells „Roman in Fragen“ („The Interrogative Mood. A Novel?“, 2012) als willkommene Anregung durch den Kopf gehen: In diesem Werk reiht der Autor nur Fragen aneinander und macht damit den Leser zur Hauptperson. Nicht seine eigenen Gedanken hält er für das Wesentliche, sondern die Antworten, die der Leser selber formuliert.

Lehrerausbildung in Deutschland ist keine Fiktion. Die oben gestellten Fragen sind kein intellektuelles Spiel. Und die Antworten geben immer Andere. Wie kann eine mehrphasige Lehrerausbildung, in der die Akteure und Perspektiven wechseln, als stimmig erlebt werden? Wie können deren Erkenntnisse konstruktiv in einen individuellen Lernweg integriert werden. Wie wird heute die Kooperation von Seminar und Schule gesehen und gestaltet, wie wird sie von den Akteuren erlebt? Was sind die Kennzeichen gelingender Zusammenarbeit, wo liegen die Probleme? Wie kann die Kooperation verbessert werden? Der Versuch, hier eine definitive Antwort zu finden, muss scheitern. Den Versuch jedoch, gleichwohl verschiedene erfahrungsgesättigte Zugänge zu einer Antwort anzubieten, unternimmt die vorliegende Ausgabe des SEMINAR zur „Kooperation von Seminar und Schule“.

Die Theorie-Praxis-Verzahnung mit der Dualität der Lernorte ist für die zweite Phase ein grundlegendes Merkmal, ein Proprium, auch wenn für die Seminarschulen in Bayern und teilweise in Thüringen ein etwas anderes Modell gilt. In dieser Phase, in der Anwärter zwischen den Welten von Seminar und Schule, zwischen einem Ort der Reflexion und des Trainings und dem Schulalltag selber als dem immerwährenden Ernstfall hin- und herwandern, kommt dem Zusammenwirken der sie ausbildenden Akteure oder zumindest ihrem gegenseitigen Verständ-

nis eine Schlüsselrolle zu. Das meint den gegenseitigen Respekt in gleicher Weise wie den konstruktiven Einbezug der jeweils anderen Expertise. Das meint den Abgleich praxiswirksamer Leitvorstellungen ebenso wie die Einsicht und Bereitschaft anzuerkennen, dass viele professionelle Erkenntnisse und Erfahrungen nicht in Konkurrenz miteinander stehen, sondern sich komplementär ergänzen.

In welcher Weise die Institutionen und ihre Akteure sich verstehen und zusammenarbeiten, das kann starke Auswirkungen auf die jungen Lehrer/innen haben, auf Kompetenzaufbau und Ausbildungserfolg, auf ihr Erleben und ihre weitere berufliche Entwicklung. Inwiefern sich dies auf dem Weg einer Kooperation realisieren lässt, und welche Aspekte dafür zu bedenken sind, das ist das Thema dieser Ausgabe.

In dem Einführungsbeitrag von *Bernhard Seelhorst* vom Studienseminar (Gymn.) Wilhelmshaven wird ein fundiertes und weitgespanntes Modell einer systematisch betriebenen Zusammenarbeit vorgestellt. Ausgehend von der Feststellung Terharts, dass die Lehrerbildung in der ersten Phase keine „Steigerung der berufspraktischen Brauchbarkeit“ bewirken und man an der Universität nicht wirklich erlernen könne, „wie man gut unterrichtet“, beschreibt Seelhorst die zweite Phase als den geeigneten Ort dafür, der jedoch nur dann wirksam sei, wenn Seminar und Schule gezielt und systematisch in der Ausbildung zusammenwirken. Er unterscheidet vier Stufen der Kooperation, von der „Erfüllung rechtlicher und organisatorischer Vorgaben“ (1.) über die „aktive und einvernehmliche Wahrnehmung von Ausbildungsaufgaben“ (2.) sowie „Ausbildung als Teil von Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (3.) bis zur „Vernetzung“ von Seminar und Schule (4.). Ausgehend von der Überzeugung, dass vor allem eine Haltung auszubilden sei, die „Reflexion als wesentliches Merkmal der Lehrerverberufung“ sieht, sollte mindestens die Stufe 3 angestrebt werden.

Im zweiten grundlegenden Beitrag von *Johannes Grünhag* und *Josef Leisen* werden ausgehend von den praktischen Erfahrungen am gymnasialen Studienseminar Koblenz und Altenkirchen Gelingensbedingungen der Kooperation systematisch ausgeleuchtet. Neben der strukturellen fokussieren die Autoren besonders die professionelle und persönliche Ebene und skizzieren ihre Modelle des Lehr-Lern-Prozesses und einer kohärenten Ausbildung sowie ihre detaillierte Matrix für einen gestuften Kompetenzaufbau als rahmende Leitkonzepte und als gemeinsame Verständigungsbasis. Aus dem Diskurs und der Klärung der Grundlagen soll sich ein zielführendes Handeln aller Beteiligten ergeben. Durch eine Fülle von Arbeitskontakten, durch Vernetzung, Transparenz, Wertschätzung und Rollenklarheit könne die Kooperation wirklich gelingen – und dazu beitragen, dass die Anwärter/innen die Stufe der „bewussten Kompetenz“ erreichen.

In den folgenden Beiträgen wird der Zusammenhang von „Lehrerbildung und Schulentwicklung“ aus der Sicht verschiedener Schularten thematisiert.

Die Erfahrungen, die *Helmut Hochschild* in über 30 Jahren als Hauptschullehrer und -leiter (u. a. als Interimsschulleiter der Rütli-Schule in Berlin-Neukölln), als Schulrat und nun Seminarleiter in Berlin machen konnte, führen ihn zu der Erkenntnis, dass die Lehrerbildung eine unterschätzte Chance für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung darstellt. Er gibt Beispiele dafür, wie die Ressourcen der Lehrerbildung – im Viereck von Anwärter, Mentor, Ausbilder und vor allem auch Schulleiter – verstärkt für die individuelle Fortbildung der Mentoren und anderer Akteure und für die Schulentwicklung genutzt werden können.

*Barbara Rossié*, Direktorin der IGS Wilhelmshaven, konstatiert, dass sich die Schularten annähern, aber die alten schulartspezifischen Seminare erhalten blieben. Das sei kontraproduktiv im Blick auf den wünschenswerten „Lehrer für alle Gelegenheiten“, der angesichts der zunehmenden Heterogenität im Grunde in allen Schularten gefordert sei. Besondere Probleme der Kooperation ergeben sich an den Gesamtschulen dadurch, dass es im Lande keine Gesamt-

schulseminare gebe, sodass sie von zwei Seminaren verschiedener Schularten Lehramtsanwärter mit entsprechend differentem Ausbildungs- und Unterrichtsverständnis erhalten.

In ähnliche Richtung weist der Beitrag von *Uwe Brauns* und *Reinhard Aulke* von der kooperativen Gesamtschule Wittmund. Sie behaupten eine fehlende Passung zwischen dem traditionellen Unterrichts- und Ausbildungsverständnis vieler gymnasialer Fachleiter und den neuen Anforderungen zieldifferenter und individualisierter Lernprozesse, der Förderung und Inklusion, und bedauern, dass ihre breitgefächerte Ausbildungsumgebung von den Seminaren zu wenig genutzt werde. Themen wie z. B. Differenzierung, Diagnose und Mitarbeit am Schulcurriculum müssten in der Aus- und Fortbildung einen höheren Stellenwert bekommen.

Und wie äußern sich zwei junge Lehrpersonen im Rückblick auf ihre Ausbildung in Seminar und Schule?

Eingebettet in eine pointiert auf die Lehrprobensituation hin verfremdeten Geschichte von Peter Hacks blickt *Gesche Charlotte Funke*, inzwischen an der IGS Friesland in Schortens tätig, auf ihre Ausbildungserfahrungen zurück. Neben dem Lob für das Engagement der Ausbildungsschulen und betreuenden Lehrkräfte und besonders anregende Gemeinsame Unterrichtsbesuche berichtet sie von verbreiteten Vorbehalten gegen die „verkopfte Ausbildung“ am Seminar, äußert sich selbst aber auch sehr anerkennend über die Arbeit des Seminars. Als Ort der Theorie-Praxis-Verknüpfung sei es „mehr als nur ein notwendiges Übel“, sie bezeichnet es als „Innovationspool“. Es klingt schon fast wehmütig, wenn sie resümiert: „Es fehlt mir, das Seminar“ – und wenn sie anregt, die Zusammenarbeit in anderer Form fortzusetzen, um den Austausch zwischen Praxis und Theorie zu erhalten.

Deutlich distanzierter fällt das Urteil von *Dominik Lindemann* aus, inzwischen Lehrer an einer Grundschule in Berlin: Er bedauert das häufige Fehlen eines verbindlichen Konsenses über guten Unterricht und mangelnde Zieltransparenz. Er setzt sich für „mehr Miteinander und weniger Nebeneinander von Schule und Seminar“ ein, will die Praxisbezüge auch im Seminar stärken und durch mehr Mitsprache der betreuenden Lehrkräfte eine „‘Prägung’ auf einzelne Ausbilder“ vermeiden.

Am Ende des Thementeils steht der Erfahrungsbericht eines „Wandlers zwischen den Welten“ der Ausbildung – und den Bundesländern. *Günter Karrasch* war Referendar in Hamburg, viele Jahre Lehrer und Fachleiter für Deutsch sowie Landessprecher des BAK in Rheinland-Pfalz – sicher werden sich noch manche an den Seminartag in Speyer erinnern – und er arbeitet jetzt als Stellvertretender Schulleiter an einem Gymnasium in Baden-Württemberg. Karrasch nimmt in seinem kritischen Erfahrungsbericht Reibungsfelder in der Begegnung von Ausbildern und Fachlehrern wahr, die Spannungen in die Ausbildungspartnerschaft trügen. Diese rührten teilweise von der Fremdwahrnehmung der anderen Institution aber auch dem eigenen Rollenverständnis her, die als nicht stimmig empfunden würden. In alledem spielen nach Auffassung des Verfassers die verfügbaren Ressourcen wie die Gesamtdauer der Ausbildung und die Entlastung der Beteiligten eine Schlüsselrolle, die er bisher nicht optimal gelöst sieht.

In der Kolumne „Diskussion“ steht der Zwischenruf eines erfahrenen Lehrerbildungsexperten und ehemaligen Seminarleiters: „Mehr Selbstständigkeit im Referendariat“, der auch auf das Hefthema beziehbar ist. *Helmut Frommer* markiert den Kontrapunkt zu einer Engführung durch eine allzu reglementierende und festgezurte Ausbildungsstruktur. Als Vor- und Querdenker plädiert er für mehr persönliche Freiräume und konzeptionelle Selbstbestimmung. Tatsächlich steht Lehrerbildung immer in der „Verantwortung zwischen Autonomie und Normierung“ – das war der Titel des 44. Seminartags 2010 in Karlsruhe – und die spannungsvolle Balance muss immer wieder neu austariert werden.

Eine wichtige Frage in diesem Zusammenhang ist, wie es um die Selbststeuerungs-Potenziale der Referendarinnen und Referendare bestellt ist und vor allem wie sie gefördert werden können. *Mathias Balliet* und *Udo Kliebisch* arbeiten plastisch und sehr detailliert heraus, wie sich

Haltungen und Handlungen, Entscheidungskraft und Zeitmanagement der jungen Lehrer/innen verändern lassen. Wahrscheinlich kennt jeder nicht nur junge Lehrer/innen, für die die Lektüre dieses Artikels hilfreich sein könnte.

Desweiteren finden Sie im „Magazin“ eine reflektierte Matrix für die Beurteilung von Kolloquien/Prüfungsgesprächen und Überlegungen für den Umgang damit. Ausgehend von den drei Dimensionen Kenntnisse/Wissen, Theorie-Praxis-Bezug und Gespräch/Interaktion entwickelt *Wolfgang Klenck*, Bereichsleiter am GWHS-Seminar in Heilbronn, damit bereits bestehende Konzepte sinnvoll weiter.

Der jährlich vom Bundesministerium für Bildung und Forschung vorgelegte Bericht zur Situation in Deutschland wird von *Helmut Kretzer*, dem ehemaligen Seminarleiter aus Oldenburg, erläutert. Neben mutmachenden Verbesserungen wird auch darauf hingewiesen, dass die neuen „BA- und MA-Systeme weder zur Reduktion der Studienabbrecherquoten noch zur Verkürzung der Studiendauer“ geführt haben.

Mit dem Praxissemester in NRW befasst sich *Karim Fereidooni*, Lehrer in Dorsten und Lehrbeauftragter an Universitäten. Er referiert die rechtlichen Grundlagen mit den neuen Kooperationsmöglichkeiten, die Zielsetzungen der universitären Lehre und Forschung und erörtert die Chancen und Risiken. In seinem Fazit fordert er alle Institutionen und Akteure auf, „die administrativen Vorgaben flexibel, ressourcenschonend und personalfreundlich auszulegen“.

In der Kolumne „Weitergedacht“ wird eine empirische Studie zum Belastungserleben in der zweiten Phase vorgestellt. Wodurch fühlen sich Lehramtsanwärter/innen aus Bayern besonders belastet? Das Autorenteam von der LMU München, *Sabine Weiß*, *Gabriele Kurz*, *Karina Stanglmayr* und *Ewald Kiel* präsentieren einen Teil des Projekts „LeguPan“: Lehrgesundheit: Prävention an Schulen für Referendare. Der Multi-Method-Ansatz mit quantitativer und qualitativer Erhebung fördert viele bemerkenswerte Ergebnisse zutage. Die Autoren resümieren die Befunde als „gemischtes Bild des Erlebens bzw. der Belastung“. Einerseits sei z. B. von einem „durchschnittlichen bis hohen Kompetenzerleben“, von „Identifikation mit der Lehrerrolle“ und positiver „sozialer Eingebundenheit“ die Rede, andererseits werde ein „hohes Belastungserleben“ z. B. durch Rahmenbedingungen, Arbeitspensum und Prüfungen konstatiert.

Rezensionen von Handbüchern für Referendare, Mentoren und Lehrer finden Sie in der Kolumne „Medien“: *Enrico Wagner* bespricht die 7., überarbeitete Neuauflage des „Leitfadens Schulpraxis“ (Hrsg. Bovet/Huwendiek), *Jürgen Golenia* das Praxishandbuch „Wie sag’ ich’s meinen Referendaren“ (Bubke/Förmer/Henning) und *Bernhard Seelhorst* den „Lernwirksamen Unterricht“ (De Florio-Hansen). Außerdem skizziert *Helmut Frommer* in einer Sammelbesprechung zu „Was für Schulen“ Geschichte und Hintergründe des Deutschen Schulpreises (Qualitätsbereiche, Jury, Schulporträts). *Eberhard Seelhorst* rezensiert Ewald Terharts Zusammenstellung der aktuellen Hattie-Diskussion, die vor allem auf der Inhaltsebene geführt wird. Die jüngst in dieser Zeitschrift erschienene grundsätzliche Kritik (Schulmeister/Loviscach) an der zugrunde gelegten Methode hat ersichtlich die Debatte noch nicht erreicht.

In den „Mitteilungen des BAK“ finden Sie Informationen von der Sitzung des Erweiterten Vorstands und von der Delegiertenversammlung 2014 am Rande des 48. Seminartags in Berlin, wobei der Schwerpunkt auf den personellen Veränderungen an der Spitze des BAK liegt.

Eine Vorschau auf die nächsten beiden Hefte von SEMINAR ist auf der Umschlagseite 3 abgedruckt – verbunden mit der Anregung, uns Ideen, Konzepte und eigene Beiträge zur Verfügung zu stellen.

Wir danken Bernhard Seelhorst für die Moderation des aktuellen Hefes und wünschen anregende Lektüre!

Volker Huwendiek

Albert Mäder

Jörg Dohnicht