

Entwicklung der Kooperation zwischen Studienseminar, Schule und Universität Kassel seit 1971

Eine Zwischenbilanz auf dem festlichen
Kooperationsrat am 4. Mai 2011



Axel Knüppel / Dorit Bosse (Hrsg.)

**Entwicklung der Kooperation zwischen
Studienseminar, Schule und Universität
Kassel seit 1971**

Eine Zwischenbilanz auf dem festlichen
Kooperationsrat am 4. Mai 2011

Kassel 2011

kassel
university



press

Axel Knüppel / Dorit Bosse (Hrsg.)

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN print: 978-3-86219-200-7
ISBN online: 978-3-86219-201-4
URN <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-32012>

© 2011, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsschutzgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Axel Knüppel / Dorit Bosse: Einleitung	4
Bernd Wollring: Begrüßung	6
Rudolf Messner: Das Kasseler Reformmodell der Lehrerbildung – Wie es entstanden ist und sich entwickelt hat	8
Heinrich Dauber: Das Gründungsmotto „Keiner kann’s allein“ – Die Gründungsidee des Kasseler Modells der phasenübergreifenden Kooperation	13
Alexander Kraus: Eine Positionsbestimmung	17
Helmut Dörr: Partner der Schulen in der Region	19
Marianne Huttel: Befragung von Persönlichkeiten der Auf- und Ausbauphase: Impulse aus der Vergangenheit in die Zukunft	21
Frauke Stübig: Das Netzwerk verdichten	24
Annette Heckmann: Ausbau der Zusammenarbeit	25
Brigitte Bergholter: Schule erlebbar machen	26
Klaus-Peter Wirth: Vier Wünsche als Impulse für die Bildungsregion Nordhessen	27
Gerhard Gerdsmeyer: Gegenseitige Wertschätzung	28
Ariane Garlichs: In die Fremde gehen – Reisen und andere nachhaltige Erfahrungen	29
Wolfgang Lübcke: Öffentlicher Appell	30
Karl Garff: Interdependenz der Lehrerbildung	30
Kasseler Appell	31
Der Kooperationsrat seit 1997	32
Beteiligte	38

Festlicher Kooperationsrat im Rahmen der 40-Jahrfeier der Universität Kassel

Im vorliegenden Jubiläumsheft wird die festliche Sitzung des Kooperationsrats des Zentrums für Lehrerbildung dokumentiert, die am 4. Mai 2011 im Rahmen der Feierlichkeiten zum 40-jährigen Bestehen der Universität Kassel im Eulensaal der Murhardschen Bibliothek stattgefunden hat. Wir wollen mit dieser Dokumentation eine Zwischenbilanz ziehen, um aus der Rückschau auf vier Jahrzehnte Lehrerbildung Impulse für den gemeinsamen Aufbau einer Lehrerbildungsregion Nordhessen zu bekommen. Zur Feier des 40-jährigen Hochschuljubiläums kann auf eine lange erfolgreiche Lehrerbildung zurückgeblickt werden. Wesentlich dazu beigetragen hat die gute Zusammenarbeit mit den Studienseminaren als Zweite Phase der Lehrerbildung und den Schulen als dem Ort, an dem in der Arbeit mit den Schülern die Qualität der Ausbildung ihrer Lehrer jeden Tag aufs Neue auf dem Prüfstand steht. Wie bewusst die Verantwortlichen der beteiligten Institutionen die Lehrerbildung von Anfang an als gemeinsame Aufgabe wahrgenommen haben, zeigt eine frühe Veröffentlichung des Referats für Schulpraktische Studien. Im Jahr 1985 hatten der damalige Studienseminarleiter Horst Weiß und der Leiter des Referats für Schulpraktische Studien Erhard Wicke zusammen eine Broschüre unter dem Titel „Pädagogische Theorien und schulische Ernstsituation – Diskussionen zwischen Studienseminar und Hochschule in Kassel“ herausgegeben. Sie verweisen auf eine mehrjährige Kooperation und schreiben im Vorwort:

„Der vorliegende 4. Arbeitsbericht des Referats für Schulpraktische Studien der Gesamthochschule Kassel ist aus einem Gesprächszusammenhang zwischen den Studienseminaren der Kasseler Region und der Gesamthochschule hervorgegangen, der seit Jahren zu einer festen Einrichtung geworden ist. Diese Gespräche sind Teil des Bemühens, zur Vermittlung von pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis durch die kritisch-selbstkritische Diskussion zwischen den in ihrer Funktion verschiedenen, in ihrer Zielsetzung aufeinander bezogenen Institutionen der Lehrerbildung beizutragen.“

In dieser Zeit hatten sich die Treffen des „Gesprächskreises Studienseminare – Hochschule“ längst etabliert. In den bildungspolitischen Diskussionen Ende der 1990er Jahre spielt die Frage, wie die Zusammenarbeit zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen intensiviert werden könnte, eine große Rolle. So auch in der vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst eingesetzten Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an hessischen Hochschulen, der so genannten



„Bohnsack-Kommission“, in deren Abschlussbericht 1997 die Gründung eines „Kooperationsrats“ an jeder Universität empfohlen wird.

Wie weit der Weg ist, ein gemeinsames Verständnis von guter Lehrerausbildung zu entwickeln und daraus Konsequenzen zu verabreden, die handlungswirksam werden können, zeigt die Dokumentation der Geschichte des Kooperationsrats seit 1997 im vorliegenden Jubiläumsheft. Der Kooperationsrat ist heute ein Beratungsgremium mit Vertretern der drei Phasen der Lehrerbildung sowie des Amts für Lehrerbildung und des Staatlichen Schulamts. Die Sitzungen des Kooperationsrats werden inhaltlich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen der unterschiedlichen Institutionen vorbereitet und auch gemeinsam durchgeführt. Das zentrale Anliegen des Kooperationsrats ist es, über das gegenseitige Informieren über aktuelle Entwicklungen hinaus die unterschiedlichen Perspektiven der drei Phasen zur Geltung kommen zu lassen und zusammen tragfähige Handlungskonzepte für eine qualitätsvolle Lehrerausbildung zu entwickeln und umzusetzen. Das festliche Zusammentreffen bestand neben musikalischen Beiträgen, auf die das Foto auf dem Heftleinband hinweist, aus einer feierlichen Begrüßung durch Bernd Wollring, vier Kurzvorträgen und einer Diskussionsrunde mit Weggefährten der ersten und zweiten Stunde der Kasseler Lehrerbildung. Kommen wir zunächst zu den Vorträgen. Rudolf Messner beschreibt „märchenhaft“ die Entwicklung der reformorientierten ausgerichteten Lehrerbildung an der Gesamthochschule und späteren Universität Kassel, ohne die Schwierigkeiten zu verschweigen, die mit der Durchsetzung eines progressiven Stufenlehrerkonzepts verbunden waren. Heinrich Dauber fährt fort, indem er sich auf die Gründung

des Zentrums für Lehrerbildung konzentriert. Er zeigt am Beispiel des Projekts „Psychosoziale Basis-kompetenzen für den Lehrerberuf“ auf, was eine institutionsübergreifende Herangehensweise bewirken kann. Alexander Kraus liefert eine Positionsbestimmung der Zweiten Phase, indem er deren Mittlerrolle zwischen Universität und Schule hervorhebt. Auf den besonderen Stellenwert der Schule innerhalb der Lehrerausbildung verweist Helmut Dörr. Die Bedeutung der Schule als Ausbildungsort wird im Zuge der Entwicklung zur selbstständigen Schule, so Tenor seines Vortrags, weiter wachsen.

Als vermittelnde Instanz zwischen den drei Phasen fungiert das Amt für Lehrerbildung, das durch Marianne Huttel vertreten ist. Sie hat die Diskussionsrunde mit wichtigen Persönlichkeiten, die die Kasseler Lehrerbildung maßgeblich vorangebracht haben, moderiert und das schriftlich eingereichte Statement des ehemaligen Ministerialrats Hartmut Storch verlesen, das im vorliegenden Heft nachzulesen ist.

Die Beiträge der Diskussionsrunde wurden als kurze Statements verfasst. Frauke Stübig bestärkt den Kooperationsrat in seiner Initiative zum Aufbau der Lehrerbildungsregion Nordhessen und verweist auf konkrete Kooperationsmöglichkeiten der Ersten und Zweiten Phase. Annette Heckmann mahnt die noch immer ausstehende Angleichung der Lehrämter untereinander an, und zwar sowohl auf die Ausbildung bezogen als auch auf Arbeitsbedingungen der tätigen Lehrerinnen und Lehrer. Die Sichtweise der Schule verbindet sich bei Brigitte Bergholter mit der einer amtierenden Stadträtin. Sie greift den Gedanken der Bildungsregion auf und stellt die große Bedeutung einer praxisorientierten Lehrerbildung heraus. Klaus-Peter Wirth formuliert seine Impulse in Form von vier Wünschen, in denen er u.a. die Sonderstellung der institutionsübergreifenden Kasseler Kooperation innerhalb Hessens betont. Gerhard Gerdsmeyer weist darauf hin, wie notwendig ein wertschätzendes Umgehen miteinander ist und fordert Freiräume, um die lokalen Bedingungen der beteiligten Institutionen so berücksichtigen zu können, dass alle Kooperationspartner von gemeinsamen Vorhaben profitieren. Ariane Garlichs illustriert am Beispiel der Grundschulwerkstatt, wie aus globalen Erkundungen Impulse für lokale Entwicklungen entstehen können. Wolfgang Lübcke stellt die Verbindung zur aktuellen bildungspolitischen Situation her und fordert das Verfassen eines gemeinsamen Aufrufs, um die drohende Rückentwicklung der Lehrerbildung zu verhindern und die notwendigen personellen Ressourcen zu sichern. Karl Garff befürchtet durch Fragmentierung des Ausbildungsprozesses Qualitätseinbußen in der Lehrerausbildung

und betont die große Bedeutung einer aufeinander abgestimmten Lehrerbildung.

Es sei angemerkt, dass aus der Sitzung des festlichen Kooperationsrats, wie von Wolfgang Lübcke vorgeschlagen, tatsächlich ein gemeinsam verabschiedeter Appell hervorgegangen ist, dessen Wortlaut nach den Diskussionsstatements abgedruckt ist.

Kirsten Ammermüller sei für die Fotos und die grafische Gestaltung des Jubiläumshfts gedankt.

Kassel, September 2011

Axel Knüppel
Geschäftsführer des
Referats für Schul-
praktische Studien

Dorit Bosse
Leiterin des Referats für
Schulpraktische Studien,
Vorsitzende des Zentrums
für Lehrerbildung

Bernd Wollring: Begrüßung

Liebe verehrte Anwesende,

festlich haben wir den Kooperationsrat für heute vorgesehen, wenngleich er als „Sitzung“ gekennzeichnet ist. Aber es erschien notwendig, einmal feiernd innezuhalten, dazu möchte ich Sie heute hier in den Räumen mit den ältesten Textdokumenten in Kassel herzlich begrüßen.

Schier unlösbar erscheint es, bei dieser Begrüßung einzelne Menschen zu benennen. Jede Auswahl wäre mit nahezu gefährlichen Schwierigkeiten verbunden, denn viele Menschen haben dazu beigetragen, dass der Kooperationsrat seine heutige Vitalität aufweist. Gestatten Sie mir dennoch eine abwesende und drei anwesende Personen mit meinem Gruß persönlich anzusprechen:

Abwesend begrüße ich Herrn Ministerialrat Dr. Hartmut Storch, der aus gesundheitlichen Gründen leider heute nicht bei uns sein kann, aber uns verbunden ist. Er hat aus Nordhessen kommend die Bildungsideen dieser Region im Hessischen Kultusministerium vertreten und uns hier in Kassel eine anhaltend wirksame Verbindung nach Wiesbaden gegeben. Es war eine stete Freude mit ihm zusammen zu arbeiten, der seine Bildungsideale aus Kassel in Wiesbaden versuchte in Realität umzusetzen und die Grenzerfahrungen, die er dabei machte, stets mit feinem, teilweise etwas scharfkantigem Humor zu würzen wusste.

Anwesende zu begrüßen ist schwieriger. Jeder hier nimmt aus einer bedeutsamen Rolle heraus am heutigen Geschehen teil. Dennoch gönnen Sie mir bitte, drei Personen zu würdigen, denen es in ihrer offiziellen Funktion nicht gegeben ist, sich selbst zu würdigen, die aber gleichwohl eine Würdigung verdient haben. Bitte fühlen Sie sich alle je nach Affinität mit einem dieser Menschen angesprochen.

Außerhalb unseres Hauses eine Partnerin mit nie nachlassendem Engagement für Bildung in Nordhessen und einer stets intensiven Beimischung von Herzblut ist uns Marianne Huttel. Wer weiß, mit welchen konzeptionellen und logistischen Problemen sie in dem intellektuellen Zonenrandgebiet zwischen den Systemen, in denen sie arbeitet, zu kämpfen hat, den nimmt es wunder, dass sie bislang nicht von irgendeiner Mine getroffen ihre Bemühungen aufgegeben hat. Jede Begegnung mit Marianne Huttel ist von neuer Kraft geprägt, von dem Mut, auch Ungewohntes anzugehen und vom Lenken bis zum Betteln zu gehen, wenn es denn der gemeinsamen Sache, der Bildung in Nordhessen, dient.

Ebenso benötigt das Engagement innerhalb unseres Hauses Kompetenz und Seele im gleichen Maße.

Dorit Bosse vereinigt in ihrer Person faszinierend diese zwei Seiten einer wirksamen Hochschullehrerin. Mit weiten Verbindungen über unsere Region hinaus und dennoch bis ins Einzelne unserer Region verpflichtet, investiert sie ihre Identität in die Lehrerbildung Nordhessens. Sie ist für mich wahrlich ein Leuchtturm, der ausstrahlt aus unserem Hause hinaus, gelegentlich auch durch geschlossene Fenster und Türen, meist aber in geöffnete Häuser hinein. Sie stammt aus dieser Universität Gesamthochschule Kassel, und gibt dem akademischen Migranten aus Münster den Mut, seine dort erworbenen Vorbehalte gegen Bildungseinrichtungen, die mit „Gesamt-“ beginnen, abzubauen.

Auch purpurrote demokratische Strukturen erhalten ihre Strahlkraft gelegentlich durch Päpste. Eine Struktur, die nicht umsonst in der Katholischen Kirche seit einigen Jahrtausenden kultiviert wird. Auch Päpste haben nicht immer garantiertes Glück mit ihren Initiativen. Auch ihre Nichtfehlbarkeit schützt sie nicht vor Misserfolgen. Kennzeichnend aber ist, dass sie ihr Leben der einen Sache gewidmet haben, und nie ermüdend diese Sache durchdenken und darstellen, für sie kämpfen und auch mit den ihnen zugeeigneten Machtmitteln versuchen wirksam zu entfalten. Darin verdienen sie Anerkennung. Gleichsam ein solcher überzeugender Papst an der Universität Kassel ist für mich Rudolf Messner. Stets auf dem Laufenden, stets im Engagement, bis an die gesundheitliche Grenze befasst und von einer enormen Festigkeit gegen Rückschläge. Könnte man sagen, die Konzeption der Kasseler Lehrerbildung einschließlich ihrer kooperativen Strukturen ist sein Lebenswerk, gleichsam die „Epoche M“? Trifft die Beobachtung zu, dass er sich aus dem Vatikan des Kernstudiums heraus, dessen Titulierung für ihn Dogma ist, auch den anderen Konfessionen in der Lehrerbildung konstruktiv öffnet und mit ihnen den Dialog pflegt? Gaudeamus: papam habemus!

Vergleiche der hessischen Lehrerbildung nördlich von Fulda mit der Kirche entbehren nicht eines gewissen Reizes. Bisweilen sehe ich gerne die Universität Kassel in Bezug auf die Lehrerbildung und die Schulen wie ein Kloster, das sich der Entwicklung der Region in verantwortungsvoller Weise widmet. Selbstverständlich ist das nicht, wie man an anderen Universitätsorten gelegentlich schmerzhaft sieht und spürt. Und seitens der Schullandschaft erwünscht oder befürwortet ist dies auch nicht immer, auch dafür gibt es Beispiele.

Dies ist in Kassel anders. Es gibt hier Strukturen des Austauschs von Konzepten und Positionen, es gibt einen gepflegten stetigen und wirksamen Dialog zwischen den an der Lehrerbildung und an der Schulentwicklung beteiligten Einrichtungen. Das



ist unser Markenzeichen in Kassel. Dies kann man nicht formal verorten. Schon gar nicht kann man es regulierend vorschreiben. Die Einrichtung der Zentren für Lehrerbildung in Hessen war vielleicht ein Versuch dahingehend. Aber das Formelle allein schafft keine Struktur, es gibt nur einen Rahmen, und auch der bleibt leer, wenn nicht Ideen existieren, ihn zu füllen.

Der Ort des Entstehens dieser gemeinsamen Ideen ist der Kooperationsrat. Wie genau er zu seinem Namen kam, bleibt ungewiss, aber für derartige Bezeichnungen, die Geschichtlichkeit spiegeln, gibt es viele Beispiele. Der Wert des Namens besteht darin, dass er mittlerweile zu einem, wie man es heute wohl nennt, „Label“ geworden ist.

Unser Kooperationsrat ist kein Gremium, kein Parlament, eher ähnelt er vielleicht einer Art Ständerversammlung oder Interessengemeinschaft der Bildungsinteressierten. Im Bezug auf die Bildung in Nordhessen lebt man dort, redet man dort, denkt man dort in einer Art permanentem Vormärz.

Man könnte momentan geneigt sein, sich das Feiern zu vergällen, blickt man auf die derzeitige Bildungslage in Hessen. Die Karlsbader..., pardon, die Wiesbadener Beschlüsse zum Praxissemester, erzeugen Unruhe und Unsicherheit und entbehren noch der konstruktiven Kraft. Aber ich bin zuversichtlich, dass wir mit dem Potential, das der Kooperationsrat konzeptionell hervorbringt, auch diese Phase überstehen oder gar konstruktiv bewältigen. Lehrerbildung, so darf ich vielleicht meine persönliche Entwicklung vom Romantiker zum Realisten kennzeichnen, ist eben keine Sache, die sich ständig positiv fortentwickelt, sondern in ihrem Auf und Ab ständigen Umwälzungen unterworfen ist. Gutes zu erhalten ist ebenso aufwändig wie Gutes zu erfinden. In der berühmten Abtei der Benediktiner zu Melk

stellen die Mönche das Schicksal ihres Ordens in einem originellen Raum dar: Sein Boden ist wellenförmig, er symbolisiert das Auf und Ab in den Geschichten des Ordens. Es gab Zeiten, da der Orden bis in die politischen Strukturen hinein mächtig war, was manche Kaisersuite in Klosteranlagen dokumentiert. Aber es gab auch Zeiten, da die Kirche als Magazin, als Stall oder als Hospital diente, und es erschien nahezu unglaublich, dass dieser Zustand sich je wieder ändern würde. Heute haben die Orden eine erstaunliche caritative und intellektuelle Kraft. Sie haben sie sich im Auf und Ab ihrer Geschicke bewahrt, möglicherweise dadurch, dass sie sich bei Wahren ihres Glaubens in ihrer Geschichtlichkeit begriffen haben und begreifen.

Genau dieses Verständnis scheint mir bei aller Wahrscheinlichkeit des Vergleichs auch für unseren Kooperationsrat angemessen. Ich wünsche ihm und damit Ihnen allen, dass künftig wie bisher der Kooperationsrat ein Ort der intellektuellen Begegnung, ein Ort des politischen Austauschs, ein Ort der heterogenen Verantwortlichkeiten und ein Ort der Kraft für künftige Entwürfe ist. Bitte fühlen Sie sich in diesem Sinne hier und heute wohl und genießen Sie bei aller Unbill außerhalb dieses Saales die Freude, sympathischen Menschen zu begegnen, die ihr Anliegen um die Lehrer und die Schulen in Nordhessen mit Ihnen teilen.

Ihnen allen, die Sie uns durch Ihr Hiersein ehren, danke ich für Ihr Kommen und für Ihr Engagement in unserer Kooperation.

Rudolf Messner, ein Mensch, dem wahrlich die Kraft der Rede gegeben ist, sagte mir einmal, er würdige festliche Anlässe dadurch, dass er seine Beiträge dazu aufschreibt. Heute folge ich dieser Anregung, meine Würdigung ist das Aufgeschriebene, das ich hiermit an Dorit Bosse übergebe. Und noch eine Anregung stammt von ihm: „Unterrichtet wird auch morgen noch.“

Rudolf Messner: Das Kasseler Reformmodell der Lehrerbildung – Wie es entstanden ist und sich entwickelt hat

Kassel ist die Stadt der Märchen. Hier haben Jakob und Wilhelm Grimm als knapp über Zwanzigjährige in den Jahren nach 1807 die Märchen gesammelt und zum Weltkulturgut gemacht. Nach 1814 haben sie ganz in der Nähe, im Nördlichen Torbogen am Grimm-Platz, gewohnt.

Es drängt sich auf, auch die Entstehung und Entwicklung der Kasseler Lehrerbildung ab 1971 in der Art eines Märchens zu beschreiben. Dies soll in sieben Episoden geschehen:

1. In den Zeiten, in denen das Wünschen noch geholfen hat
2. Es gilt, Prüfungen zu bestehen
3. Eine eingeschränkte Idee vom Glück
4. Um Märchen Wirklichkeit werden zu lassen, müssen dicke Bretter gebohrt werden
5. Es geht nur gemeinsam
6. Im Wunschland der Modularisierung
7. Es gibt weder ein happy noch ein unglückliches Ende: Lehrerbildung hört nie auf

Episode 1: In den Zeiten, in denen das Wünschen noch geholfen hat

Der Anfang der Kasseler Lehrerbildung in den frühen 70er Jahren lässt sich, ganz im Sinne eines Märchens, als Wunscherfüllungsgeschichte beschreiben:

Es waren einmal in Hessen eine Landesregierung und ein Kultusminister von altem Adel mit Namen Friedeburg, der übrigens Kultus- UND Wissenschaftsminister war. Regierung und Minister ruhten nicht, bis 1971 in der nordhessischen Provinz eine Universität mit dem ausdrücklichen Ziel gegründet war, in ihrem Kernbereich das Modell einer reformierten Lehrerbildung einzurichten. Zwei Kommissionen, denen weise Männer mit Namen Mollenhauer und Rauschenberger vorsäßen, wurden beauftragt, Wissenschaftler aus dem ganzen Land zusammenzuholen, denen zuzutrauen war, für eine solche Aufgabe Freude und Weisheit mitzubringen ...

Woher kamen der Antrieb und das Strukturkonzept für ein solches Vorhaben? Das Kasseler Reformmodell der Lehrerbildung ist ein Kind der Bildungsreform, die 1970 ihren Höhepunkt erreichte. Im Bundesland Hessen, das sich als Vorreiter der Schulreform verstand, wurden bis 1974 auf Initiative Ludwig von Friedeburgs mehr als hundert Gesamtschulen, davon 64 integrierte, eingerichtet. In der gesamten Bundesrepublik wurde die Re-

form des Gymnasiums durch die Einführung einer bundeseinheitlichen gymnasialen Oberstufe vorbereitet, welche ab 1976 die verwirrende Vielfalt von Gymnasialtypen abgelöst hat. Auch hinsichtlich der Reform der Lehrerbildung gab es einen weitgehenden, heute kaum mehr vorstellbaren Konsens aller politischen Parteien, der von der Kultusministerkonferenz, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und dem damals existierenden Deutschen Bildungsrat mitgetragen wurde, sodass das Jahr 1970 mit Recht als „Lehrerbildungsjahr“ bezeichnet worden ist.

Wie sahen die Grundzüge einer neuen Lehrerbildung aus, über die damals Einvernehmen herrschte? Einigkeit bestand

- über die gleichwertige wissenschaftliche Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer nach dem Stufenprinzip (Primarstufe, Sekundarstufe I und II),
- über eine gemeinsame Studiendauer von vier Jahren für alle Lehrämter,
- über die vier Studienteile („Säulen“), die für alle Lehramtsstudierenden gemeinsam sein sollten, nämlich
 - Fachwissenschaft und
 - Fachdidaktik (jeweils in zwei Fächern),
 - Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften
 - sowie Berufspraktische Teile (die späteren Schulpraktischen Studien).
- Einigkeit bestand auch darüber, dass die Anteile der drei Bereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik sowie Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften im Verhältnis 1:1:1 geteilt werden sollten.

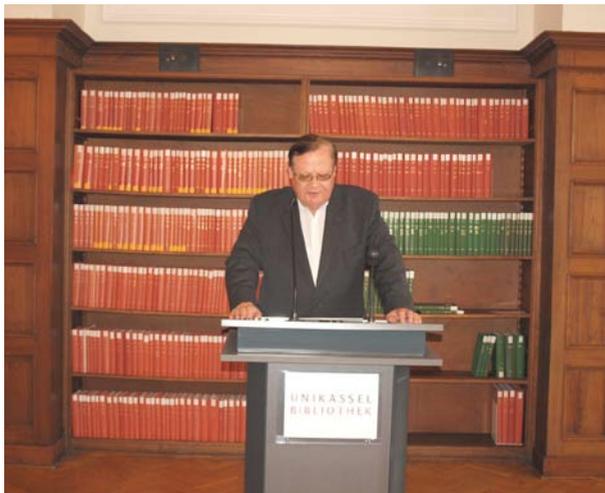
Um die damals erreichte Harmonie nicht völlig ungetrübt erscheinen zu lassen, sei angemerkt, dass die CDU in einem Sondervotum zum Bildungsgesamtplan für eine Aufteilung der Lehrämter in 6 Semester für Primarstufen- und Sekundarstufen-I-Studierende sowie 8 Semester für künftige Gymnasiallehrerinnen und -lehrer eintrat. Die Stufenorientierung trug damals die CDU jedoch mit. Die von Friedeburg in Hessen eingesetzte „Kommission für Lehrerausbildung“ ging in ihren Vorstellungen noch wesentlich über den beschriebenen Konsens hinaus, etwa in den Forderungen nach fachintegrativen Gegenstandsbereichen, nach Projektstudien oder nach einer Verflechtung von Studium und Referendariat. Alle drei Punkte sollten an der neugegründeten Gesamthochschule Kassel von Bedeutung werden, z.B. im Fach Gesellschaftslehre, in der Projektpraxis des Kernstudiums sowie

in der Zusammenarbeit von Erster und Zweiter Phase. Hier liegt die Wurzel des Kooperationsrates.

Episode 2: Es gilt, Prüfungen zu bestehen

Es war eine beinahe märchenhafte Situation. Ohne große eigene Anstrengung war dem Lehrkörper und den Studierenden, die sich 1971/72 an ihrer als Gesamthochschule organisierten Universität zur Reform der Lehrerbildung eingefunden hatten, ein wahres Wunschpaket von Rahmenbedingungen in den Schoß gefallen. Aber so konnte es nicht einmal im Märchen weitergehen. Und Pläne waren noch keine Studienrealität. Die bescheidenen baulichen Anfänge des sogenannten AVZ I in der Heinrich-Plett-Straße, in dem die Kasseler Lehrerbildung damals untergebracht war, wies nur allzu deutlich auf den Kontrast zwischen Reformideen und einer erst zu verwirklichenden Lehrerbildung hin. Märchen sind auch Initiationsgeschichten. In ihnen kann Neues nur errungen werden, wenn man Prüfungen besteht. Existentieller ausgedrückt: das Neue wird nur unter Schmerzen geboren.

Eine erste Realitätsprüfung hatte die Kasseler Lehrerausbildung mit der Einrichtung einer den Rahmenvorgaben entsprechenden Studienpraxis zu leisten. Die Umsetzung erfolgte in den damals bestehenden drei Organisationseinheiten, der OE 1 Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften, der OE 2, Sprache und Literatur, sowie OE 3, Mathematik und Naturwissenschaften. Auf einer gemeinsamen Tagung wurden das Grundkonzept einer Stufenlehrausbildung von acht Semestern für alle Lehramtsstudierenden sowie die Dritte-



lung der Ausbildungsbereiche, einschließlich der Einrichtung berufspraktischer Teile, die als schulpraktische Studien mit der dreigeteilten fachlichen Ausbildung verzahnt werden sollten, als Grundlage bestätigt. Im weiteren Verlauf zogen sich jedoch die drei Fachgruppen und die Kunst – die ihr Eigenleben in der Kunsthochschule nur ungern aufgegeben hatte und ihre primäre Aufgabe verständlicherweise nicht in der Lehrerbildung sah –, in ihre jeweiligen Enklaven zurück und verwirklichten in den Organisationseinheiten innerhalb der gemeinsamen Strukturen teilweise divergierende Lösungsvarianten. Trotz aller bescheidenen Anfänge hatte jedoch die Lehrerbildung in Kassel gegenüber den alteingesessenen Nachbaruniversitäten in Marburg und Gießen den Startvorteil eines von traditionellen Revierabgrenzungen und Verkrustungen freien Neubeginns.

Die zweite Prüfung, die der sich anbahnenden Lehrerbildungsreform in Kassel bevorstand, sollte sich als noch wesentlich gravierender erweisen. Inzwischen – für Hessen sei nur das Stichwort Auseinandersetzung um die „Rahmenrichtlinien“ genannt – hatte sich der bildungspolitische Wind in der Bundesrepublik gründlich gedreht. Für die Kasseler Lehrerbildung kulminierten die Konsequenzen der neuen Entwicklung im sogenannten „Eckdatenerlass“ von 1974. Das unschuldige Wort „Eckdaten“ wurde dadurch zum Horrorbegriff, dessen Schrecken den Beteiligten noch bis heute nachklingt. Was war geschehen? Die Idee der gleichen Studiendauer für alle Lehrämter wurde von den Ländern der Bundesrepublik aufgegeben (und zwar interessanterweise primär aus finanziellen Gründen). Dadurch zerfiel die Lehrerbildung in einen Ausbildungszweig für Grundschul- und Sek-I-Lehrkräfte mit 6 Semestern und einem Lehramt für Sek-I- und Sek-II mit 8 Semestern. Die Folge war, dass sich die Spannungen zwischen den Organisationseinheiten erheblich steigerten. Zwar wurde noch Einigkeit erreicht, dass die 120 Semesterwochenstunden für Primarschul- und Sekundarstufenlehrerinnen und -lehrer gedrittelt werden sollten. Um die 160 SWS für Sek-I- und Sek-II-Lehrer entstand jedoch ein langwieriger Verteilungskampf. Er endete schließlich damit, dass der Kernstudienanteil auf 32 SWS, das ist ein Fünftel des Gesamtstudiums von späteren Gymnasiallehrerinnen und -lehrern, zurückgedrängt wurde. Unklar blieben Umfang und rechnerische Zuordnung der Schulpraktischen Studien (ein Problem, das erst mit der Modularisierung gelöst werden sollte).

Im Märchen gibt es immer die magische Zahl von drei Prüfungen. In diesem Sinne lässt sich für die Kasseler Lehrerbildung als dritte Prüfung der zweite Erlass von Eckdaten durch Kultusminister Hans Krollmann von 1978 anführen. Unter dem Druck der KMK und gewandelter politischer Verhältnisse – von Ferne kündigte sich schon der Regierungswechsel in Hessen zur CDU/FDP von 1987 an – wurden statt der Stufenkonzeption Lehrämter nach Schulformen, also für die Grundschule, die Haupt- und Realschule und das Gymnasium, eingerichtet. Zudem wurde die Regelstudienzeit eingeführt und damit die Spielräume für die Studierenden beschnitten.

Episode 3: Eine eingeschränkte Idee vom Glück

Die beiden Eckdatenerlasse bedeuteten für die Kasseler Lehrerbildung schockartig erlebte Abstriche vom ursprünglichen Reformkonzept. Um der Wahrheit willen muss aber auch gesagt werden, dass manche der Neuberufenen darin eine Rückkehr zu ihnen vertrauten Uni-Verhältnissen gesehen haben. Zur konzeptuellen Beschneidung kam eine vor allem unter den gewandelten politischen Verhältnissen zunehmende Bemühung seitens der Wiesbadener Zentrale, das Kasseler Reformmodell der Lehrerbildung analog zu den an den anderen hessischen Universitäten bestehenden Regelungen zurückzuschneiden. Es war für die Vertreter des Kasseler Reformmodells, vor allem auch für die studentischen Initiatoren, nur schwer zu verkraften, dass diese zählebigen unreformierten Lehramtsstrukturen immer wieder zum Maß für Kassel genommen wurden. Das Ringen um die Bewahrung des Kasseler Modells füllt Bände.

Die Träger der Kasseler Lehrerbildung brauchten bis in die 80er Jahre, um zu begreifen, dass die Geschichte der Kasseler Lehrerbildung trotz allem teilweise zu einem guten vorläufigen Ende gelangt war. Wie im Märchen war sie durch die „Prüfungen“ nicht nur beschädigt worden, sondern aus ihnen ein Stück weit reifer und realitätsbezogener hervorgegangen. Wesentliche Elemente, die sie von der Praxis der anderen (hessischen) Hochschulen positiv abhoben, blieben erhalten. Eine Idee vom Glück, wenn auch eine eingeschränkte, war gerettet.

Es sind sieben Merkmale – der Märchenbezug bei der Siebenzahl ist eher zufällig –, die das Kasseler Modell der Lehrerbildung bis heute prägen:

- Trotz Schulform-Lehrämter konnte der Stufenbezug bewahrt werden. Dies geschieht z.B. dadurch, dass in Kassel – bei aller Berücksichtigung der Schulformen – Didaktik oder Fachdidaktik stufenbezogen gelehrt werden.
- In Kassel sind alle Bereiche in einer gemeinsamen Konzeption integriert, von der Grundschule bis zur beruflichen Bildung, auch Kunst und Musik.
- Längst vor PISA ist in Kassel die hohe Bedeutung der Fachdidaktiken institutionell verankert worden.
- In Kassel wurde mit dem „Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudium“ eine neue Form der pädagogischen Ausbildung etabliert.
 - Prinzip des Kernstudiums ist die Verbindung von Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug in der Ausbildung aller künftigen Lehrerinnen und Lehrer (wenn auch mit stufenspezifischen Konkretisierungen).
 - Das Studium ist nicht nach den beteiligten Einzelwissenschaften – Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Bildungssoziologie, Politikwissenschaft, Philosophie u. a. – gegliedert, sondern nach vier Themenschwerpunkten: Unterricht, Bildung und Lernen; Entwicklung und Erziehung; Schule und Bildungsinstitutionen; Bildung und Gesellschaft.
 - Der Kerngehalt der Pädagogik realisiert sich also aus der Erziehungs- und Bildungsrelevanz der gemeinsam auf die Praxis von Schule und Unterricht hin interpretierten Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften.
 - Das Kernstudium gilt ungeschmälert auch für die Gymnasiallehrer.
- Ausgebaute Schulpraktische Studien, einschließlich „Basiskompetenzen“. 1976 hat die Gesamthochschule Kassel als erste deutsche Universität verbindliche schulpraktische Studien mit eigenem Unterricht auch für AbsolventInnen des Lehramtes an Gymnasien eingeführt.
- Projektstudium als konstitutives Element. Das heißt vor allem: Studierende nehmen ihre Ausbildung aktiv und selbstorganisiert in die Hand.
- Kooperation mit Studienseminaren und Schulen; aus Arbeitstreffen von universitären Lehrerbildnern mit den Vertretern der Zweiten Phase, die von den damaligen Leitern der Studienseminare Grix und Weiß angeregt worden sind, und ersten Kontakten zu Schulen, ist inzwischen ein für Kassel typisches Netz intensiver Zusammenarbeit entstanden.

Ein Wort sei noch zur besonderen Rolle des Kernstudiums im Kasseler Modell der Lehrerbildung angefügt. Dieses begründet sich nicht etwa aus Hegemonieansprüchen der Pädagogik oder der Sozialwissenschaften. In ihm kommt vielmehr eine von allen Bereichen, insbesondere auch der Fachdidaktik – deren in Kassel immer schon erkannte Bedeutung inzwischen internationale Bestätigung erfahren hat – gemeinsam vertretene Idee von Lehrerbildung zum Ausdruck. Es ist der Gedanke, dass es nicht genügt, Lernziele und Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler sowie für künftige Lehrpersonen zu formulieren. Im Mittelpunkt des Kernstudiums steht vielmehr die Vermittlung des Ethos‘ des Kasseler Modells, im Sinne einer identitätsstiftenden pädagogischen Idee, die für alle auszubildenden Lehrerinnen und Lehrer orientierender Maßstab für die Ausübung ihres Berufes sein sollte. In einem 1988 in *Publik* erschienenen Summary zum Kasseler Modell wurde dieses Ethos in fünf Punkten formuliert (Nr. 7, S. 4):

1. Kinder und Jugendliche im Bildungsprozess als entwicklungsfähige und förderungsbedürftige Individuen anzusehen, denen Zeit, Impulse und Geduld zur Entfaltung ihrer Begabungen und ihrer Mündigkeit gelassen werden – und deren Wert als Menschen nie nur nach ihrer Leistungsfähigkeit in gesellschaftlich gerade hochgeschätzten Lerngebieten bestimmt werden darf.
2. Allen Schülern die wesentlichen Inhalte unserer Kultur durch eine wissenschaftlich begründete und geschulte Lehrkunst zugänglich und Interessenbildungen auf hohem Niveau möglich zu machen.
3. Die Beteiligten erfahren zu lassen, dass sie gleiche Chancen haben, das heißt, dass sie im Bildungsgang nicht vorschnell auf den durch die Gunst oder Ungunst ihrer Herkunft geprägten Stand ihrer Individualität festgelegt werden.
4. Den Bildungsbereich selbst als soziale Praxis, als ein Stück Gesellschaft im Kleinen, zu verstehen, in dem gemeinsames verantwortliches Tun, das Umgehen mit der Unterschiedlichkeit der anderen, die Artikulation der eigenen Interessen und das demokratische Austragen von Konflikten erprobt und gelernt werden.
5. Und dazu gehört schließlich: Bildung, Schule und Lehrertätigkeit aus ihren geschichtlich-gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen zu begreifen – nicht um bloß darüber zu wissen, sondern um sachkundiger initiativ sein zu können. –

Der Rest der Märchengeschichte sei nur kurz beschrieben.

Episode 4: Um Märchen Wirklichkeit werden zu lassen, müssen dicke Bretter gebohrt werden

Es sei Ihnen erspart, im Einzelnen zu schildern, wie aufwendig es war, das Kasseler Modell durch die 80er und 90er Jahre des letzten Jahrhunderts zu bringen. Wie schon erwähnt, wurde immer wieder von staatlicher Seite versucht, das verbliebene Kasseler Modell auf die unreformierte Praxis der anderen hessischen Unis, wie ein Referent unvergesslich formulierte „zurückzustutzen“. Jede Landesregierung glaubte, den Stein der Weisen gefunden zu haben und, obwohl es in Sachen Lehrerbildung einen langen Atem braucht, die Lehrerbildung vor der nächsten Wahl umkrepeln zu müssen. Der Schülerrückgang und die Lehrer-Arbeitslosigkeit spielten dabei eine entscheidende Rolle. Viele Kolleginnen und Kollegen haben mitgeholfen, das Kasseler Konzept zu bewahren und, wo nötig, zu adaptieren. Exemplarisch seien Klaus Heipcke, Ariane Garlichs, Dietfried Krause-Vilmar, Alfred Pressel, Klaus Grimmer, Helmut Nölker und Kay Spreckelsen genannt.

Episode 5: Es geht nur gemeinsam

Eine alte Märchenweisheit lautet, dass man, um zum Ziel zu gelangen, Helfer und gute Geister, Einigkeit und Zusammenhalt braucht. Schon im letzten Punkt wurde erwähnt, dass dies inneruniversitär gesichert war. Dies galt auch – bei allen natürlicherweise divergierenden Interessen – für die Zusammenarbeit mit den studentischen Repräsentanten. Erlauben Sie mir, dies durch eine Anekdote zu illustrieren.

Kommissionssitzung in Wiesbaden im Büro von Wissenschaftsminister Dr. Wolfgang Gerhard. Es ging um die Regelung des Prüfungsverfahrens für das Lehramt an Gymnasien. Im Unterschied zu den anderen Lehrämtern war dort im Kernstudium keine Klausur vorgesehen. Die Vertreter der Kasseler Professoren: „Wir fordern auch für Absolventen des Gymnasiallehramtes eine Klausur!“ Herr Gerhard sah erstaunt auf und wandte sich dann, in der sicheren Erwartung, auf energischen Protest zu stoßen, an Heidi Noll, welche als Vertreterin der Kasseler Studenten mitgekommen war. „Einverstanden, wir schließen uns dieser Forderung an“, sagte Frau Noll. Darauf der erstaunte Minister:

„Das ist ein besonderer Augenblick. Ich habe in diesem Raum noch nie erlebt, dass sich Studenten der Forderung von Professoren zur Erweiterung ihrer Prüfung anschließen. Ich beglückwünsche Sie zu dieser Kasseler Einigkeit.“ Herr Gerhard konnte nicht wissen, dass wir die Sache mit den Studenten genau vorgeklärt hatten. Die meisten Gymnasialabsolventen waren für diese Klausur, weil sie sich auf eine schriftliche Prüfung besser vorbereiten konnten. Dazu gehörte aber auch, dass mit den Studierenden im Kernstudium der Themenbereich einer Klausur – nicht das Thema selbst – vorher abgeklärt wurde, sodass sie die Beherrschung eines Gebietes demonstrieren konnten.

Das Prinzip „Es geht nur gemeinsam“ bewährte sich besonders in den Kooperationsformen, welche in Kassel allmählich aus den kleinen Anfängen der regelmäßigen Arbeitstreffen mit den Studienseminaren – auch dies eine nordhessische Spezialität – entstanden waren. Mit dem Zentrum für Lehrerbildung, das in Kassel als erster Universität in funktionsfähiger Weise eingerichtet worden ist, erhielt die Kasseler Lehrerbildung eine neue Dimension und Qualität. Dies deshalb, weil es insbesondere Heinrich Dauber in Zusammenarbeit mit Wolfgang Gabler verstanden hat, den sozial-kommunikativen Aspekt des Kasseler Modells mit Leben zu erfüllen. Durch die gekonnte Vernetzung aller Beteiligten ist eine besondere Kommunikationskultur entstanden, in der sich das Können des Sozialtherapeuten mit dem des souveränen Verwalters verbunden hat. An diesem Netzwerk haben von Seite der Hochschule viele „mitgestrickt“. Wiederum seien beispielhaft Frauke Stübig und Bernd Wollring genannt (der eine hessische „Expertenkommission“ mit landesweiter Wirkung geleitet hat) sowie Witlof Vollstädt, Dorit Bosse als Mitgestalterin modellgerechter Schulpraktika und last not least Axel Knüppel.

Viel verdankt die Hochschule auch der Zusammenarbeit mit den Exponenten der Studienseminare und Schulen und dem großen Kreis von Lehrerinnen und Lehrern, die als Pädagogische Mitarbeiter an der Kasseler Lehrerbildung mitgewirkt haben. Wiederum in Auswahl seien neben den Herren Grix, Weiß und Lübcke, Frau Heckmann und Frau Hagelüken sowie die Herren Wirth, Pohl und Garff genannt, ebenso meine heutigen Mitredner, Herr Dörr und Herr Kraus, sowie als Vertreter der Schulverwaltung, dem die Kasseler Lehrerbildung viel verdankt, Herr Lück. Auch Frau Marianne Huttel, ohne die große Teile des Netzwerkes Papier geblieben wären.

Episode 6: Im Wunschland der Modularisierung

Weil ich schon beim Nennen von Namen bin, möchte ich anführen, dass wir es Friedrike Heinzel verdanken, dass die wesentlichen Intentionen der Kasseler Lehrerbildung, besonders des Kernstudiums, unter den Bedingungen der Modularisierung bewahrt werden konnten. Auf der Basis einer gelingenden Kooperation wird die Kasseler Lehrerbildung auch das Wunschland der Modularisierung bewältigen, indem der Intensivierung der Studienverpflichtungen eine Intensivierung der Studienformen, z. B. in Form Forschenden Lernens oder von Studienprojekten, nachfolgt.

Episode 7: Es gibt weder ein Happyend noch ein unglückliches Ende

Mit diesem letzten Punkt meines Vortrags kommt auch die Analogie zu Märchen an ihr Ende. Märchen enden – jedenfalls für die Heldinnen und Helden – in einem starren, gleichsam verewigten Glückszustand. Lehrerbildung muss immer weiterentwickelt werden, allein schon weil sich die Verhältnisse und die Menschen ändern und neue Einsichten gewonnen werden.

Allerdings erinnern uns die Märchen daran, dass für eine solche Weiterentwicklung nicht nur das Weiterstreben auf der Realebene genügt. Es braucht begleitend dazu immer auch die Wunschebene, auf der das (noch) nicht Mögliche, aber Wünschenswerte, gedacht und ausgesponnen wird. Auch wenn sich die Grundzüge des Kasseler Modells der Lehrerbildung mit dem neuen Jahrhundert in ganz Hessen annähernd durchgesetzt haben, ist noch längst nicht alles Wünschbare erreicht – von dem Ursprungsgedanken einer gleichwertigen Ausbildung aller Lehrpersonen ganz zu schweigen.

Um einen konkreten Punkt zu nennen – ich habe von der Methodik der Zukunftswerkstatt, wie sie von Axel Burow praktiziert wird, gelernt, dass der Beschreibung von Themen und Zielen immer auch eine möglichst konkrete Vergegenwärtigung dessen folgen muss, was als Nächstes anzupacken ist. Als dringlich erscheint mir für die Kasseler Lehrerbildung unter dieser Perspektive insbesondere eine noch bessere Vermittlung von Theorie und Praxis in der konkreten Zusammenarbeit von Erster und Zweiter Phase unter Einbezug von Ausbildungsschulen auf gleicher Augenhöhe. Ein Punkt, der die heute im Mittelpunkt stehende Kooperation im Kasseler Modell der Lehrerbildung entschieden herausfordern wird.

Heinrich Dauber: Das Gründungsmotto „Keiner kann’s allein“ Die Gründungsidee des Kasseler Modells der phasenübergreifenden Kooperation

Im Blick auf die Gründung von Zentren für Lehrerbildung vor 10 Jahren ließen sich fünf Richtungen oder Ansätze (in Anlehnung an Sigrid BLÖMEKE, Zentren für Lehrerbildung: Entstehungszusammenhang, Modelle, Analyse der Leistungsfähigkeit, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2000, S. 257 ff.) unterscheiden:

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

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

Das Modell der *formalen Kompetenzen* statet eine fachbereichs- und eventuell sogar über die Universität hinaus reichende Einrichtung mit klar definierten Entscheidungsbereichen aus, z.B. im Hinblick auf Studienordnungen oder Praktikumsbetreuung, und kennt eindeutige Mitgliedschaften, die nach definierten Proporzregelungen zusammengesetzt sind. Das *Forschungsmodell* konzentriert seine integrative Funktion auf schul- und unterrichtsbezogene Forschung und Entwicklung. Es hat damit selbstverständlich eine Ausstrahlungswirkung auch auf die Lehre, erzielt auch einen Wissenschaftstransfer und dient insbesondere auch der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Diese Effekte stehen jedoch nicht im Vordergrund.

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

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

Beim *Modell der Praxisentwicklung* liegt der Schwerpunkt in der projekthaften, themenbezogenen institutionsübergreifenden Kooperation. Dabei ist die Zielperspektive nicht auf die konkreten Projektergebnisse beschränkt; es geht vor allem auch um die Entwicklung von Gemeinsamkeiten



zwischen den Institutionen – in Zielen, in gegenseitigem Verständnis von Konzepten, Eigenheiten und Interessen.“ (Dauber, Heinrich/Gabler, Wolfgang (2002): Gründung eines Zentrums für Lehrerbildung, in: Reinhard Fuhr/Heinrich Dauber Hg.; Praxisentwicklung im Bildungsbereich – ein integraler Forschungsansatz; Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2002, 114f.)

Im Blick auf die Gesamtstruktur des Zentrums für Lehrerbildung bildete sich eine vierfache Zielperspektive von *Lehre, Forschung, Lehrerfortbildung und regionaler Schulentwicklung* heraus, durch die interdisziplinär, interinstitutionell und phasenübergreifend arbeitende Projekte relativ lose miteinander verbunden waren.

Beispiel: Die Arbeitsgruppe „Psychosoziale Belastungen im Lehramt“

Ausgehend von der hohen Anzahl aus Krankheitsgründen frühpensionierter Lehrerinnen und Lehrer bildete sich im Jahre 2002 eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe aus Erziehungswissenschaftlern, Psychologen, Medizinern, Lehrern, Schulleitern, Schulverwaltungsbeamten und Supervisoren, die ein Konzept erarbeiteten, das eine frühzeitige Identifizierung der Personengruppe mit problematischen Ausgangsvoraussetzungen schon während des Studiums ermöglichen sollte. Mitglieder dieser und der 2006 als Nachfolgegruppe gegründeten Arbeitsgemeinschaft „Psychosoziale Basiskompetenzen“ waren: Dr. Dorit Bosse, Geschäftsführerin des Referats für Schulpraktische Studien der Universität Kassel; Helmut Beutler, Oberstudienrat an einem Berufsschulzentrum, Fachbereich Sozialpä-

dagogik, und Supervisor; Prof. Dr. Heinrich Dauber, Erziehungswissenschaftler an der Universität Kassel und Psychotherapeut, Vorsitzender des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel und Koordinator der Arbeitsgruppe; Dr. Elke Döring-Seipel, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie der Universität Kassel; Marianne Huttel, Psychologin, im Amt für Lehrerausbildung, Außenstelle Fulda, für die Konzeption von Fortbildung für die Zweite Phase der Lehrerausbildung zuständig; Werner Kühnel, Oberstudienrat an einer Berufsschule, Pädagogischer Mitarbeiter am Fachbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Kassel sowie Fachleiter am Studienseminar für Berufliche Schulen Kassel; Dr. Hanns-Georg Poppe, als Mediziner und Psychoanalytiker am Gesundheitsamt Kassel für die Begutachtung bei Frühpensionierungen von Lehrerinnen und Lehrern zuständig; Lona Rothe-Jokisch, Schulpsychologin und Psychotherapeutin; Claudia Seiler, Oberstudienrätin an einer kooperativen Gesamtschule mit Oberstufe und Sportinternat und Supervisorin; Dr. Frank Starke, Mediziner, Fachleiter am Studienseminar für Berufliche Schulen Kassel.

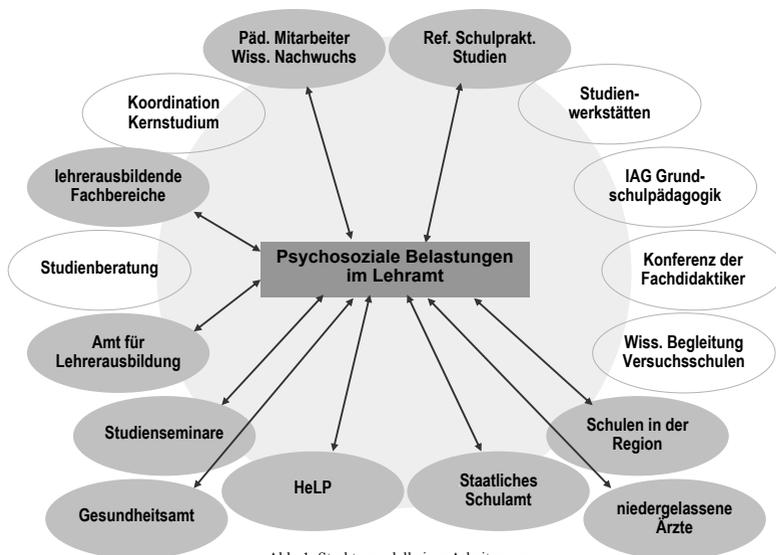


Abb. 1: Strukturmodell einer Arbeitsgruppe
Abbildung aus dem Gründungsjahr der AG 2003

Zunächst informierte sich die AG anhand der vorliegenden wissenschaftlichen Literatur über diese Problematik und organisierte eine öffentliche Vortragsreihe zum Thema. Nachdem diese Gruppe sich als Experten mit verschiedenem Hintergrund und entsprechend verschiedenen Blickrichtungen auf

erste Kriterien geeinigt hatte, wer für den Lehrberuf „geeignet“ sei, erbrachte eine empirische Studie zur Lehrerbildung (Dauber & Vollstädt, 2004) erste Hinweise darauf, dass ein Teil der Lehrkräfte mit problematischen Voraussetzungen in den Beruf starten und diese erhöhte Vulnerabilität in der Folge das Erkrankungsrisiko und die Wahrscheinlichkeit des frühzeitigen Ausscheidens aus dem Beruf erhöht. Auf dieser Basis entwickelte die Arbeitsgruppe eine Pilotvariante des Seminarmodells „Psychosoziale Basiskompetenzen“, die vorsah, Studenten in einem zweitägigen Seminar verschiedene Handlungssituationen durchlaufen zu lassen, sie dabei von geschulten Beobachtern beobachten zu lassen und anschließend zu beraten.

Während dieser Erprobungsphase, die vor allem Informationen darüber liefern sollte, ob das entwickelte Verfahren geeignet war, Personen mit problematischen Eingangsvoraussetzungen zu entdecken, konnten Studentinnen und Studenten dieses Angebot auf freiwilliger Basis zu beliebigen Zeitpunkten während ihres Studiums wahrnehmen. Die Erfahrungen in der Testphase zeigten, dass die meisten Teilnehmer nach eigenen Angaben von diesem Angebot zur Klärung ihrer Motivation und ihrer Kompetenzvoraussetzungen profitierten und dass ein kleiner Teil durch deutliche Schwierigkeiten im Umgang mit den gestellten Anforderungen auffiel. Die abschließenden Beratungsgespräche mit diesen auffälligen Teilnehmern offenbarten in aller Regel unklare Motivationslagen, persönliche (Entwicklungs-)krisen bis hin zu klinisch relevanten Auffälligkeiten, Kompetenzdefizite im psychosozialen Bereich oder unrealistische Bilder vom Lehrerberuf und den damit verbundenen Anforderungen.

Diese Ergebnisse waren einerseits ermutigend, gelang es doch offenbar Studierenden mit ungünstigen Voraussetzungen für den weiteren Studien- und Berufsweg zu identifizieren. Andererseits beruhten die Ergebnisse – so mussten wir zumindest annehmen – auf einer systematisch verzerrten Stichprobe, die dadurch zustande

kam, dass die Freiwilligkeit der Teilnahme, die für die Studierenden keinen „Gewinn“ für ihr Studium in Form von Credit Points etc. abwarf, nur einen kleinen Teil der Population erreichte und vor allem diejenigen ansprach, die hoch engagiert waren oder sich mit der Eignungsthematik schon zuvor

aus eigener Initiative auseinandergesetzt hatten. Diese Überlegungen führten dazu, das Seminar „Psychosoziale Basiskompetenzen“ als Pflichtveranstaltung einzuführen, die von allen Studierenden des Lehramts für Grund-, Haupt- und Realschulen und Gymnasien im Rahmen des Einführungsmoduls während der ersten beiden Studiensemester durchlaufen werden muss. Diese „Feldphase“ begann im Herbst 2008; bis heute haben vier komplette Jahrgänge – insgesamt ca. 2 800 Studierende – teilgenommen. Im Dezember 2008 erhielt Prof. Dr. Heinrich Dauber, Prof. Dr. Dorit Bosse und Dr. Elke Döring-Seipel für das Seminarmodell „Psychosoziale Basiskompetenzen im Lehrerberuf“ den 1. Preis für Exzellenz in der Lehre der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung und des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst.

Die Ausweitung des Seminars auf eine komplette Kohorte führte nicht nur zu völlig neuen organisatorischen Herausforderungen, z. B. der Notwendigkeit, ein Team auszubilden, das ca. 60–65 Kompaktseminare pro Jahr abdecken und kompetent durchführen kann. Die Erfahrungen der ersten Jahre veränderten – unterstützt durch begleitende Evaluationsstudien – auch den Blick auf Aufgaben und Ziele des Seminars und führten zu einer Infragestellung des Konzepts von „Eignung“ als Studienvoraussetzung zugunsten einer Überprüfung und Beratung im Blick auf „Lernmotivation und Ausbildungsbereitschaft“ der Studierenden.

Eine zweite empirische Studie (Dauber/ Döring-Seipel 2009) ging im Unterschied zur ersten Untersuchung der „pathogenen“ (krankmachenden) Faktoren von der Frage aus, welche „salutogenen“ Ressourcen und Bewältigungsstrategien Lehrer angesichts hoher Belastungsfaktoren „gesund“ erhalten. Deren Ergebnisse führten erneut zu einer internen Revision des Seminarmodells.

Betrachtet man den Arbeitsprozess dieser Arbeitsgruppe unter innovationsstrategischen Gesichtspunkten (Havelock, Ronald G.: Schulinnovation – ein Leitfadens Verlag Paul Haupt, Bern/ Stuttgart 1976), zeigt sich idealtypisch ein an der Aktionsforschung orientiertes Problemlösungsmodell, in dem Phasen der Expertenbefragung mit Phasen praktischer Erprobung und Revision, empirischer Grundlagenforschung und interner formativer Evaluation mehrfach rückgekoppelt wurden. Im Unterschied zu weit verbreiteten Formen linear ablaufender Innovationen von Forschung, Entwicklung und Dissemination (research-development-dissemination), in denen die Forscher sich im Wesentlichen auf die Vermittlung ihres Expertenwissens beschränken, hat ein solches Vorgehen von Praxisentwick-

lungsforschung den Vorteil, sehr viel besser mit den Problemdefinitionen und Bedürfnissen der verschiedenen Adressatengruppen vermittelbar zu sein. Dies setzt allerdings ein Netz komplexer Interaktionszusammenhänge und Rückkoppelungen voraus. Im Projekt „Psychosoziale Basiskompetenzen“ zeigt sich dies neben der regelmäßigen Vorstellung des Projektes auf Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen der 3. Phase gegenwärtig auch etwa in einem erweiterten regelmäßigen Austausch mit Vertretern der 2. Phase in der Region.

Eine moderne Führungskultur

Wenn ich heute auf die Anfangszeiten des ZLB, insbesondere den Entwicklungsverlauf des Seminars „Psychosoziale Basiskompetenzen“ kritisch zurückblicke (vgl. Scharmer, Otto C.: Theorie U. Von der Zukunft her führen. Heidelberg (Carl-Auer) 2009, 223f.), scheinen mir im Blick auf die Initiierung, Leitung und Durchführung von interinstitutionellen/ phasenübergreifenden Projekten folgende acht Punkte von Bedeutung:

- Bildung einer *Kerngruppe*, die repräsentativ für alle im Gesamtfeld Betroffenen und geeignet ist, deren Erfahrungen zu spiegeln und zu reflektieren.
- Orientierung an der *Praxis* im Sinne professioneller Erfahrungen und Kompetenzen mit dem Ziel, diese zu verbessern; im Sinne persönlicher Praxis, für sich selbst den besten Weg herauszufinden und im Sinne einer relationalen Praxis, gemeinsame Denkprozesse und Handlungsinitiativen zu fördern.
- Bereitschaft, neue *Formen der Umsetzung* selbst konkret auszuprobieren und zu trainieren.
- *Gleichberechtigte Kooperations- und Lernstrukturen*, in denen alle Erfahrungen, Vorschläge und Einwände Platz haben und gewürdigt werden.
- Primäre Orientierung an den Problemen und Fragen der betroffenen *Adressaten* und erst in zweiter Linie an den Interessen der Institution.
- Etablierung einer kontinuierlichen, *integrierenden Leitung*, die das Projekt personalisiert und verkörpert.
- Ausbildung einer *wertschätzenden Kultur*, eigene Wahrnehmungen und Einsichten anderen als „Geschenk“ zur Verfügung zu stellen und nicht primär eigene Ziele zu verfolgen.
- Ausrichtung an einem *konkreten Produkt*, das sowohl den eigenen Kompetenzen wie der Gemeinschaftsentwicklung dient.



Eine Metapher

Diese Grundsätze einer modernen Führungskultur will ich nochmals metaphorisch anhand eines Führhalters für Pferde veranschaulichen, mit dem z.B. man ein Pferd von der Weide holt. Dabei greife ich auf die älteste überlieferte Reitlehre des griechischen Historikers Xenophon *Hipparchikus oder von den Obliegenheiten eines Reiterobersts* (vermutlich 369 a.Chr.) zurück.

„Wenn man ferner das Pferd an der Hand führen muss, so loben wir das Hintersicherführen nicht, weil so einerseits der Führende am wenigsten sich in acht zu nehmen vermag, andererseits aber das Pferd am ehesten thun kann, was es will. Hingegen das Pferd an langer Leine geführt, vor sich hergehen zu lehren, tadle ich nicht minder aus folgendem Grund. Das Pferd hat ja so Freiheit, nicht nur Unart zu treiben, nach welcher von beiden Seiten es will, sondern auch umzukehren und auf seinen Führer loszugehen. Vollends aber eine ganze Koppel von Pferden also geführt, wie könnten die je sich voneinander entfernt halten? Ein Pferd dagegen, das gewohnt ist, von der Seite geführt zu werden, wird Pferde sowohl als Menschen am wenigsten schädigen können und sogleich für den Reiter in der besten Bereitschaft sein.“ (Langenscheidtsche Bibliothek sämtlicher griechischen und römischen Klassiker, 61. Band Xenophon IV, Berlin und Stuttgart 1855–1911, S. 96)

Mit dieser Reitlehre hat Alexander der Große, der erste Pferdeflüsterer, vermutlich reiten gelernt. Von ihm gibt es die Geschichte, wie er seinen berühmten Hengst Boukephalos bei der ersten Begegnung *gezähmt* hat. Dieses Pferd war seinem Vater Philipp von Makedonien zum Kauf

angeboten worden. Der Hengst hatte drei Tage in einem Zelt gestanden und war, als er in die Sonne geführt wurde, vollkommen unkontrollierbar. Der 12jährige Alexander ergriff sein Halfter, drehte das Pferd um und brachte es zur Verblüffung der Umstehenden augenblicklich zum Stillstand. Boukephalos hatte vor seinem eigenen, wild auf- und abtanzenden Schatten gescheut. Gegen die Sonne gerichtet, konnte er ihn nicht mehr sehen.

Will sagen: In voller Sonne vorgeführt, erzeugen wir bei anderen (und uns selbst) immer auch Schatten, die uns ängstigen und in Panik versetzen können. Dies wissend, können wir uns (und andere) so aufstellen, dass wir gelassen nach vorn blicken und uns nicht in Selbstzweifeln und Ängsten verlieren.

Was man sonst noch von „Pferdeflüsterern“ lernen kann, soll ein andermal erzählt werden...



Statuette des jungen Alexander mit Boukephalos



Führen eines Pferdes (auf Glatteis)

Alexander Kraus: Eine Positionsbestimmung

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

die Einschätzungen hinsichtlich der bislang erreichten und gegenwärtig stattfindenden Kooperation auf dem Gebiet der Lehrerbildung in Nordhessen können sich zweifelsfrei sehen lassen. Aus Sicht der Zweiten Phase möchte ich in meinem kurzen Beitrag einige Aspekte anführen, die in besonderer Weise als Gelingensbedingungen zu sehen sind.

1. Alle Akteure der Lehrerbildungsregion Nordhessen wissen um die große Bedeutung der engen regionalen Vernetzung. Dabei spielt sowohl die Vernetzung auf der vertikalen Achse Universität – Studienseminar – Schule, als auch die horizontal dazu liegende Ebene über die jeweiligen Institutionen in unsere individuellen und gemeinsamen Überlegungen hinein.
2. Durch den beständigen, vertrauensvollen und persönlichen Dialog miteinander haben wir die Gewissheit, dass jede/r von uns durch die gemeinsame Sicht auf Qualität von Schule und Unterricht nachhaltig wirksame Perspektiven für die Anforderungen und Aufgaben in den jeweiligen Verantwortungsbereichen entwickelt.
3. Schließlich wird in unseren gemeinsamen Arbeitsbeziehungen und den damit verknüpften Anstrengungen immer wieder deutlich, dass unser Engagement, das auf die gemeinsame Verantwortung zielt, heute und in Zukunft gute Lehrerinnen und Lehrer zu bilden, fern von Interessen um individuelle Profilierung geleitet ist.

Ich kann also daher sagen, dass für eine Lehrerbildung, die auf Beständigkeit, Verlässlichkeit und nachhaltige Wirksamkeit ausgerichtet ist, wir uns selbst sehr gute Rahmenbedingungen gegeben haben.

Auch wenn ein feierlicher Rahmen, wie der des heutigen Abends, nicht allzu sehr überschattet werden sollte von politischen Überlegungen, die unsere Handlungsfelder drastisch und bedrohlich einschränken könnten, wäre es naiv, hierauf in der gegenwärtigen Situation nicht einzugehen.

Daher will ich mit den folgenden Ausführungen kein Klagelied anstimmen, sondern vielmehr Optionen für die Zukunft aufzeigen.



Gegenwärtig ist (erneut) im Gespräch, die erste Ausbildungsphase durch ein Praxissemester zu ergänzen. Wie wir von Herrn Prof. Wollring wissen, sollen Pläne hierzu recht zügig entwickelt werden. Das Wissen um unsere gemeinsamen Stärken und die individuellen Kompetenzen eines jeden Einzelnen von uns lassen mich zu der Überzeugung gelangen, dass wir gemeinsam diese Überlegungen zu einem positiven Gesamten entwickeln und dabei gleichzeitig die unvermeidlichen Stolpersteine beseitigen können. Herr Dörr wird diesen Punkt später erneut aufnehmen und hierbei die besondere Situation der Schule in den Blick nehmen. Am Beispiel des Praxissemesters werden wir, die Akteure der lehrerbildenden Institutionen in Nordhessen, ein weiteres Mal anschaulich zeigen, dass wir in der Lage sind, Herausforderungen gemeinsam und konstruktiv anzunehmen. Weitere Aufgaben warten künftig auf die Zweite Phase, die besonders dann gelingend gelöst werden können, wenn sie in enger Abstimmung mit Universität und Schule angegangen werden:

- Wie wird es künftig um die Fortbildung der Lehrkräfte bestellt sein? Die Studienseminare haben hierzu bereits an verschiedenen Orten Vorschläge unterbreitet. Besonders in Nordhessen erleben wir hierbei eine sehr große Bereitschaft seitens der Schulen, Ausbilderinnen und Ausbilder in der Fortbildung willkommen zu heißen.
- Wie werden Lehrkräfte künftig auf ihren Berufseinstieg vorbereitet? Aus Studien wissen wir, dass die nachhaltige Wirksamkeit der beiden Ausbildungsphasen häufig durch den

„Praxisschock“ – vorsichtig formuliert – stark gemildert wird. Gegenwärtig beobachte ich nicht selten, dass Absolventinnen und Absolventen bereits relativ kurze Zeit nach Antreten ihrer ersten Stelle den Stundenumfang ihrer Tätigkeit in der Schule reduzieren. Diese Zeichen sollten wir nicht ignorieren. Wir stehen bereit, um in gemeinsamer Verantwortung Konzepte für einen gelingenden Berufseinstieg zu gestalten.

- Insgesamt beweisen wir, die Vertreterinnen und Vertreter der Studienseminare in der Bildungsregion Nordhessen, dass wir willens und in der Lage sind, flexibel, kompetent und hoch motiviert auf bildungspolitisch sinnvolle Forderungen ein-zugehen und diese Setzungen in konkrete Handlungen zu überführen. Dabei sind wir in der für uns besonders glücklichen Lage, Universität und Schulen als starke Partner zu erleben, die uns in hohem Maße unterstützen und stärken.

Im Ergebnis führt dies dazu, dass die Mittlerrolle der Studienseminare zwischen Universität und Schule, die von keiner anderen Institution in gleichem Maße ausgefüllt werden könnte, in hohem Maße anerkannt und geschätzt wird.

In dieser Weise bestärkt befinden sich die Studienseminare auf einem guten Weg, sich zu echten Kompetenzzentren in der Region zu entwickeln: Aus der Reflexion aktueller Ergebnisse aus Forschung und Wissenschaft entwickeln wir nachhaltige Prozesse für Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Praxis. Es wäre ein fatales Signal, hier voreilig den Rotstift anzusetzen.

Ich möchte gern die Ministerin beim Wort nehmen, wenn sie sagt, dass sie zur Erfüllung der Sparvorgaben des Kultusbereichs nicht an den Schulen und am Unterricht sparen wolle. In diesem Zusammenhang sei daran erinnert,

- dass Ausbilderinnen und Ausbilder hoch qualifizierte, engagierte Lehrpersonen sind,
- Studienseminare zu allererst Bildungsaufgaben erfüllen
- und unsere Arbeit somit unmittelbar auf Schule hin wirkt.

Insbesondere der letzte Aspekt wird im Übrigen als ein zentrales Ergebnis am Ende einer intensiven Organisationsprüfung durch den Hessischen Rechnungshof durch die Prüfer am Ende des heutigen Nachmittags bestätigt und in genau dieser Weise formuliert.

Bei aller Bereitschaft zur Veränderung wünschen wir uns von der Politik für die Zukunft dauerhafte, verlässliche Rahmenbedingungen, um Entwicklungsprozesse sorgfältig auf den Weg zu bringen und nachhaltig wirksam werden zu lassen. Lassen Sie uns in der Hoffnung hierauf den Blick gemeinsam nach vorn richten.

Helmut Dörr: Partner der Schulen in der Region

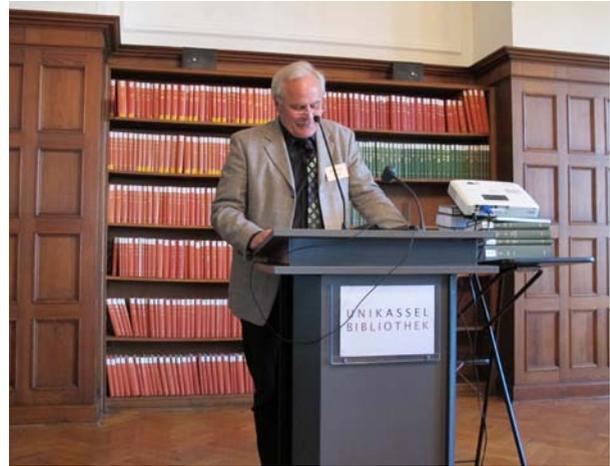
Ich möchte meinen Beitrag aus der Sicht einer zunehmend selbstständigen Schule leisten, aus der heraus ich Sie, die anwesenden Expertinnen und Experten von Studienseminaren und Universitäten, als Unterstützer betrachten und würdigen möchte.

Was hat sich in den letzten Jahren verändert?

Die Ergebnisse internationaler Schulleistungs- vergleichsstudien rückten die Qualität und Leistungsfähigkeit u.a. auch von Schulen in das Zentrum des öffentlichen Interesses. Inzwischen erleben wir in den Schulen die kritische Begleitung der Bildungs- und Erziehungsarbeit durch eine interne und externe Evaluation und die Stärkung und Erweiterung der Eigenverantwortung als Basis für eine zielgerichtete und effektive Schulentwicklung. Der Schule wird schrittweise mehr Gestaltungsraum in pädagogischen, personellen, finanziellen und organisatorischen Fragen zugestanden. Die Einzelschule trägt im Gegensatz zu früher eine höhere Qualitätsverantwortung. Dazu gehören auch die selbstkritische Befragung nach den eigenen Stärken und Schwächen sowie die Umsetzung als notwendig erachteter Entwicklungsvorhaben. Als Grundlage dient der gemeinsame Referenzrahmen für Schulqualität an hessischen Schulen, in dem festgelegt ist, dass die Qualität des Bildungs- und Erziehungsprozesses an einer Schule wesentlich bestimmt wird durch die Motivation und die Kompetenzen der in ihr Arbeitenden und die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen.

Wir Schulleiterinnen und Schulleiter suchen die passenden Lehrerinnen und Lehrer für unsere Einrichtung aus und begleiten unterstützend deren Berufsbiographie. Curriculumentwicklung wird nicht nur als die Arbeit von Individuen gesehen, sondern als Arbeit von Lerngemeinschaften. Schulen entwickeln sich zunehmend zu Kompetenzzentren: die Fachkonferenzen, früher nannte man sie „die schlafenden Riesen“, tragen maßgeblich zum Erfolg bei. Auf unserem Weg zur eigenverantwortlichen und zielgerichteten Schulentwicklung suchen wir selbstbewusst Partner, mit deren Unterstützung die Qualität von Bildung und Ausbildung gestärkt und koordiniert werden kann.

Im Kooperationsrat der Universität Kassel haben wir starke Partner gefunden. Regelmäßig treffen sich hier Bildungsexpertinnen und -experten der Region Nordhessen, um ihre Sichtweisen über Qualitätsansprüche und Merkmale guter Lehrerbildung auszutauschen und anzunähern. Der Dialog über die Grenzen der Institutionen



hinweg wird durch den Vorbereitungskreis zum Kooperationsrat gestärkt, in dem Vertreterinnen und Vertreter der Ausbildungsschulen, Studienseminare und Universität relevante Themen sichten und bereitstellen.

Die anwesenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Ausbildungsschulen haben den eingangs erwähnten Referenzrahmen für Schulqualität im Blick und suchen gemeinsam mit Universitäts- und Studienseminarvertretern Themen, durch die der Prozess der Zusammenarbeit vertieft werden kann. Drei aktuelle Themen der gelungenen Zusammenarbeit möchte ich beispielhaft darstellen: Die Wirksamkeit von Mentoren im Ausbildungsprozess, die Erstellung von Kriterien für gute Ausbildungsschulen und die Gestaltung eines geplanten Praxissemesters.

Die Wirksamkeit von Mentorinnen und Mentoren im Ausbildungsprozess

In Fallstudien zum Thema Mentorinnen und Mentoren in der Lehrerbildung wird deutlich, dass nicht nur individuelle Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale von Mentoren die Qualität ihrer Tätigkeit bestimmen, sondern es zunehmend darauf ankommt, in welchem Umfeld die Arbeit realisiert wird, in welcher Weise sie für diese Tätigkeit vorbereitet und unterstützt werden und welche Form der Anerkennung sie dafür erhalten. Eine förderliche und anregungsreiche Lernumgebung im Kontext der Schule und im weiteren Zusammenhang der Lehrerbildung kommt den Studierenden im Praktikum und den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst zugute. Wir entwickeln Vorschläge für gemeinsame Fortbildungsangebote und Strategien zur Aufwertung, Zertifizierung und Honorierung der Arbeit von Mentoren, die einen

bedeutenden Ausbildungsanteil leisten und zur schulischen Qualitätsentwicklung beitragen. Die Schulen haben viel von einer gelingenden Arbeit von Mentoren. Diese kann auch als Teil der schulinternen Personal- und Teamentwicklungsmaßnahmen werden. Kooperative Arbeitsbeziehungen werden gefördert.

Erstellung von Kriterien für gute Ausbildungsschulen

Im Kooperationsrat schauen wir gemeinsam auch auf die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsschulen, Studienseminaren und Universität. Wie lässt sich die Zusammenarbeit im gegenseitigen Interesse verbessern? Wir wollen keine Ausbildungsschulen, die das Zentrum für Lehrerbildung umkreisen und bei Bedarf zur Praktikumsbetreuung herangezogen werden. Wir wollen, so wie es in Kassel gute Tradition ist, im Kooperationsrat Qualitätsstandards unter der Fragestellung „Was erwarte ich von einer guten Ausbildungsschule?“ gemeinsam entwickeln und verantworten. Natürlich fragen wir auch danach, was eine gute Ausbildungsschule benötigt, um die Aufgaben zu leisten.

Die Gestaltung des Praxissemesters

Herr Kraus nannte in seinem Vortrag das geplante Praxissemester. Die nordhessischen Schulen könnten sehr gelassen auf die Schulen, Studienseminare und Universitäten in Südhessen blicken und abwarten, was dort passiert. Wir könnten auch mit der angekündigten zeitlichen Entzerrung eines Praxissemesters argumentieren und sagen, dass dies ja schon Kasseler Praxis sei. Dies sollten wir aber nicht tun. Unsere Stärke ist es, im Kooperationsrat gemeinsam nach sinnvollen Lösungen zu suchen, die dem gemeinsam entwickelten Qualitätsanspruch gerecht werden, ohne dabei den einzelnen Partner zu überfordern.

Was ist neu, was hat sich verändert??

Ich gehe in meinem Kurzvortrag von selbstbewusst auftretenden Schulleitungen und Lehrkräften in zunehmend selbstständigen und eigenverantwortlichen Schulen aus, die schon heute eine hohe Qualitätsverantwortung tragen und für eine zielgerichtete und effektive Schulentwicklung sorgen. Dazu gehört auch die Übernahme von Ausbildungsverantwortung für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und für Studierende in den Praxisphasen.

Wir wünschen uns, und da greife ich die von Herrn Kraus angesprochene drohende Kürzung von Ressourcen auf, nicht nur den Erhalt der hohen Ausbildungsqualität von Studienseminaren, sondern deren Ausbau zu regionalen Kompetenzzentren mit qualifizierten Ausbilderinnen und Ausbildern, die uns vor Ort bei der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung, z.B. auch in den Fachkonferenzen, unterstützen.

Wir wünschen uns vom Zentrum für Lehrerbildung, dass es die erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Schulen stärkt und Angebote deutlicher als bisher von der Bedürfnislage der Ausbildungsschulen her denkt.

Ich verbinde auch künftig mit dem Kooperationsrat kooperative Arbeitsbeziehungen zwischen gleichberechtigten und sich gegenseitig wertschätzenden Personen in Institutionen, die im Sinne einer professionellen Lerngemeinschaft verlässliche Absprachen treffen. Diese werden der Unterrichts- und Schulentwicklung sowie der Lehrerbildung in der Region Nordhessen zugute kommen. Auf die gegenseitige Verlässlichkeit wird es vorrangig ankommen.

Marianne Huttel: Befragung von Persönlichkeiten der Auf- und Ausbauphase: Impulse aus der Vergangenheit in die Zukunft

Marianne Huttel interviewt eine Gruppe von ehemaligen Experten unterschiedlicher Professionalität, die gemeinsam in vertrauensvoller Zusammenarbeit und gegenseitigem Respekt die Lehrerbildung in der Region Nordhessen weiterentwickelt haben.

Die Gesprächsteilnehmer haben jahrelang dazu beigetragen, dass unsere Bildungsregion Nordhessen sich so darstellen kann. Das Statement von Dr. Hartmut Storch kann wegen seiner Erkrankung nur verlesen werden.

Festliche Sitzung des Kooperationsrates der Universität Kassel am 04. Mai 2011

Kurzstatement

- Schwerpunkte der Kooperation aller Trägereinrichtungen der Lehrerbildung in der Bildungsregion Nordhessen sollten weiterhin, ganz im Sinne des § 6 Abs. 2 HLbG, „die Abstimmung von Lehr- und Lerninhalten und von Evaluierungsverfahren (Unterstreichung vom Autor) sowie die Regelung des Personalaustauschs“ sein.
- Dabei ist die Abstimmung und Vereinbarung verbindlicher Vorhaben einem allgemeinen Palaver über „gute Schule“ ganz entschieden vorzuziehen.
- Eine Verschlechterung der Arbeitsbedingungen in den Trägereinrichtungen der Lehrerbildung machte die erstrebte noch engere Kooperation vorerst unmöglich; der Kooperationsrat sollte die Gelegenheit der Jubiläumsfeier zu einem „Kasseler Appell“ an die bildungspolitisch Verantwortlichen nutzen, bestehende Kürzungspläne zu überdenken.
- Für die zurückliegende Arbeit gebührt dem Kooperationsrat nachdrücklicher, ernsthafter Dank.

Hartmut Storch , im April 2011







Frauke Stübig: Das Netzwerk vedichten

Was zeichnet eine Bildungsregion aus? Ihr Kern besteht in einem von allen pädagogischen Institutionen und deren Akteuren gemeinsam getragenen Verständnis von Bildung. Sodann geht es um regelmäßige gegenseitige Information. Dazu gehört insbesondere die Zusammenarbeit über die Grenzen der einzelnen Bildungs- und Ausbildungsphasen hinaus; sie prägt ein funktionierendes Netzwerk. Nun ist eine derartige Kooperation im Kasseler Raum erfreulicherweise besser ausgebildet als in anderen hessischen Regionen, das lässt sich schon an der starken Präsenz prominenter Vertreter aller Phasen bei diesem Kooperationsrat ablesen. Gleichwohl kann diese Zusammenarbeit durchaus noch intensiviert werden. Eine Intensivierung erscheint auch deswegen notwendig, weil es nach wie vor deutliche interinstitutionelle Vorbehalte gibt, wie ich anlässlich von Interviews, die ich kürzlich mit Lehrkräften führen konnte, bemerkt habe. Vorbehalte aber machen das Netzwerk löchrig und zeitigen Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und der Studierenden. Nun lässt sich Kooperation freilich nicht verordnen, sie kann nur auf freiwilliger Basis und auf Augenhöhe stattfinden, zudem muss sie derzeit aus auf der Hand liegenden Gründen aufwands- und kostenneutral sein.



Meine Vision von einer gelingenden Kooperationsvertiefung sieht folgendermaßen aus: Verantwortliche von Studienseminaren und Kernstudium überprüfen die Module der ersten und der zweiten Phase auf Überschneidungen hin. Dabei meine ich nicht die Identität der Modulbezeichnungen, vielmehr geht es um konkrete Inhalte der einzelnen Veranstaltungen. Wenn sich die Veranstalter bzw. Veranstalterinnen beider Phasen auf ein gemeinsam geleitetes Seminar einlassen könnten, dann wäre ein erster Schritt in diese Richtung getan. Nehmen wir einmal an, es gäbe ein solches Überlappungsangebot zur Thematik „Umgang mit Kompetenzen und Standards“. Diese Veranstaltung würde im ersten Modulsemester von dem Dozenten oder der Dozentin der Universität geleitet und von dem Ausbilder bzw. der Ausbilderin des Studienseminars begleitet. Für diese Person wäre die Mitwirkung in dieser Veranstaltung, z.B. über eine Abordnung, kapazitätswirksam. Sie wäre für Studierende und LiV geöffnet, beide Gruppen können ihre Leistungsnachweise erbringen. Der zweite Modulteil, der ebenfalls von beiden Gruppen von Lernenden besucht und für sie angerechnet wird, würde dann von der Ausbilderin des Studienseminars in unterrichtspraktischer Hinsicht weitergeführt und von dem Universitätsdozenten begleitet.

Aus den unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Veranstalter und ihren unterschiedlichen professionellen Kompetenzen könnten für beide Dozenten erfreuliche Zugewinne entstehen, die für eine erneute Zusammenarbeit im nächsten Turnus eine gute Grundlage darstellen würden. Die Studierenden und LiV könnten von der gemeinsamen Arbeit auf einer informellen Ebene profitieren. Vor allem aber hätten beide Gruppen die Erfahrung von ertragreicher Kooperation, die sie in ihr künftiges Lehrerdasein mit hineinnehmen könnten. Nicht Abgrenzung, sondern gemeinsam getragene Arbeit, hieße diese Erfahrung. Sie könnte die Motivation dafür stiften, auch in anderen Phasen der beruflichen Tätigkeit, jenseits der Ausbildung, selber solche kooperativen Vorhaben weiterzutreiben und mit persönlichem Gewinn das Netzwerk dichter zu gestalten.

Annette Heckmann: Ausbau der Zusammenarbeit

Prof. Messner hat vorhin ausführlich die Zielrichtung der Kasseler Stufenlehrerausbildung und deren Entwicklung samt ihrer Problembereiche beschrieben. Auch ich als ehemals junge Gymnasiallehrerin an einer integrierten Gesamtschule und als Ausbilderin mit erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichem Arbeitsschwerpunkt am Kasseler Studienseminar für Gymnasien, hoffte auf eine konsequente Umsetzung und Fortführung des Konzeptes, die aber leider nicht passierten. Dr. Grix als einer der Protagonisten des Gesprächskreises Gesamthochschule – Studienseminare hatte mich Anfang der 80er Jahre gebeten, meine Erfahrungen als Ausbilderin im Gesamtschulbereich im Gesprächskreis vorzutragen. Für eines meiner damals dargelegten Probleme gibt es bis heute keine Lösung: In vergleichbaren Lerngruppen und Unterrichtssituationen einer Gesamtschule arbeiteten technische sowie Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrerinnen und -lehrer mit deutlich unterschiedlichen Pflichtstundenkontingenten und unterschiedlicher Bezahlung; nach wie vor eine inakzeptable Situation. In einem anderen von mir damals als defizitär angesprochenen Bereich haben sich jedoch seitdem klare Fortschritte ergeben: die damals häufig noch fehlenden Erfahrungen vor allem der gymnasialen Ausbilderinnen und Ausbilder mit der Lehrerausbildung an Gesamtschulen, vor allem natürlich an integrierten, sind konsequent entwickelt worden. Auch hier hat der im Gesprächskreis mögliche Diskurs interessierter, kompetenter und aufge-

schlossener Partner aus Hochschule, Schulen, Schulaufsicht und Studienseminaren aller Lehrämter wichtige Entwicklungshilfe geleistet, z.B. konzentriert auf die Erfahrungen mit den schulpraktischen Studien oder auf die Diskussionen um das Lehrerbildungsgesetz und das Praxissemester.

In diesem Netz von Erfahrungsaustausch und Kooperation ist mir auch immer bewusst gewesen, welche reiche Vielfalt an Schulen die nordhessische Bildungslandschaft prägt. Ich hoffe, dass sich die Zusammenarbeit in der Fläche noch weiter ausbauen lässt.

Skeptisch bin ich allerdings angesichts der sich andeutenden Veränderungen von Rahmenbedingungen, ob die Studienseminare ihren Beitrag zur Sicherung des Netzes wie angestrebt und erforderlich ausbauen können. Meine guten Wünsche dazu gelten allen Kooperationspartnern.



Brigitte Bergholter: Schule erlebbar machen

Ich denke, wir sind uns alle einig, dass der Aufbau einer Bildungsregion die Verantwortung und Kompetenzen vor Ort bündelt und die Bildungschancen aller Kinder einer Region verbessert. Ich sehe das als einen kontinuierlichen, gemeinsamen Verständigungsprozess, der auf interaktiver Entscheidungsfindung und kooperativem Handeln beruht.

Kooperationen brauchen Zeit und setzen Wertschätzung der Lernpartner (sowohl in ihrer Persönlichkeit als auch in ihrer Fachkompetenz) auf den verschiedenen Ebenen (Universität, Studienseminar, Schulen) voraus.

Erfolgreiche Zusammenarbeit wird eher in kleinen Organisationseinheiten und Kooperationsteams gewährleistet, die die Gestaltung der Bildungslandschaften erleichtern (Beispiel: wenige Schulen mit Uni).

„Kleine Einheiten im Großen“

Wenn Vertreter unterschiedlicher Institutionen mit unterschiedlichen Kompetenzen gemeinsam an einem Thema arbeiten, profitieren alle davon (Beispiel: „Arbeitsgruppe Psychosoziale Belastung im Lehramt“).

Hier wird deutlich, dass die Universität Kassel seit ihrer Gründung in den 70er Jahren eine Vorreiterrolle in der Lehrerbildung hat und jetzt die Möglichkeit wahrnehmen kann, eine Bildungsregion Nordhessen profilbildend zu gestalten (nicht nur Leuchttürme sondern die ganze vielfältige Schullandschaft in den Blick nehmen). Für wichtig halte ich an dieser Stelle eine gelingende Kommunikation und Wirkung nach außen.

Sie alle werden Mut, Kraftanstrengung und mit Sicherheit Verbündete brauchen, um sich gegen den drohenden Rotstift in der Lehrerbildung zu wehren und Qualitätsstandards zu halten.

Dabei brauchen Sie schon so viel Mut und Kraft, um neue Wege zu gehen und um die Ausbildung noch stärker an der Praxis zu orientieren. Sie können stolz sein, dass das vor Jahren hier in Kassel geplante, in Wiesbaden verworfene, Praxissemester nun doch bildungspolitische Wirklichkeit wird. Ein weiterer Trittstein auf dem Weg zur nachhaltigen Zusammenarbeit haben Sie mit der Einführung Ihres Kooperationspraktikums gesetzt.

Auf Grund meiner schulischen Erfahrungen muss Schule erlebt werden. So lassen sich diese Ansätze weiter entwickeln, wenn man die Schule in ihrer ganzen Komplexität in den Blick nimmt.

Warum nicht aus dem Praxissemester ein ganzes Praxisjahr machen? Denn ein Schuljahr zu erleben, bedeutet echte Einblicke in die Arbeitsabläufe dieser Einrichtung und in die Schulentwicklung zu gewinnen und gibt den Studierenden so die Möglichkeit, Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler zu begleiten, welche schließlich für die Entwicklung des eigenen Berufsbildes und der Lehrerpersönlichkeit unerlässlich ist. Denn den Beruf eines Lehrers kann man nicht aus Büchern lernen. Er muss erfahren werden, er muss ausgehalten werden und dann muss sich dafür entschieden werden.



Klaus-Peter Wirth: Vier Wünsche als Impulse für die Bildungsregion Nordhessen

Der erste Wunsch gilt dem Kooperationsrat

Zunächst ist anzumerken, dass dieses Gremium Vorläufer hatte. Der Ursprung liegt in einem „Gesprächskreis“ zu Beginn der 70er Jahre : GhK-Schulpraktische Studien und Studienseminar. Das Historisch-Spannende: es waren alle Lehrämter vertreten. Was heute Normalität ist, dies war damals ein Novum. Kassel war darin ein Unikat. Wir lernten aufeinander zuzugehen. Es war nicht immer leicht, neu Wachsendes zu hegen und alte Zöpfe und Vorurteile hinter sich zu lassen. Leider sind einige verdienstvolle Kollegen nicht mehr. Bis hin zum Kooperationsrat haben die Themen wohl variiert, aber das gemeinsame Denken und Handeln der Institutionen blieb Maxime. Und wir wehrten uns auch. Deswegen wünsche ich, dass sich auch der zukünftige Kooperationsrat nicht instrumentalisieren lässt.

Der zweite Wunsch gilt der Lehrerbildung

Für die Lehrerbildung wünsche ich mir, dass sie nicht nur phasenübergreifend gedacht wird, sondern wieder praxisnaher. Früher war der „Unterrichtsbesuch“ mit Reflexion ein Schwerpunkt der Lehrerbildung. Bei aller Kritikwürdigkeit von Unterrichtsbesuch und Bewertung bewirkt aber heute eine starke Theorielastigkeit der Lehrerbildung gerade in der Zweiten Phase – nach Bologna – eine Entfremdung vom eigentlichen Unterrichtenkönnen.



Der dritte Wunsch geht an die Universität

Von der Forschung wünsche ich mir eine Studie, die belegt (oder nicht), dass gemeinsames Lernen soziale Unterschiede mildert und benachteiligte Schüler besser fördert – damit solche Fragen nicht Themen jedes Wahlkampfes werden. Letztlich geht es mir um die Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg.

Der vierte Wunsch geht an die gesamte Lehrerbildung

Am heutigen Abend habe ich bisher das Wort Schülerin/Schüler nicht vernommen, vielleicht nicht gehört ... ich vermisse es. Deshalb und wegen meiner Grundüberzeugung (*Salus publica suprema lex est*): Lehrer(aus)bildung ist nicht um ihrer selbst willen da. Ziel von Lehrerbildung ist immer die Schülerin/der Schüler und deren Lernerfolg.

Gerhard Gerdsmeyer: Gegenseitige Wertschätzung

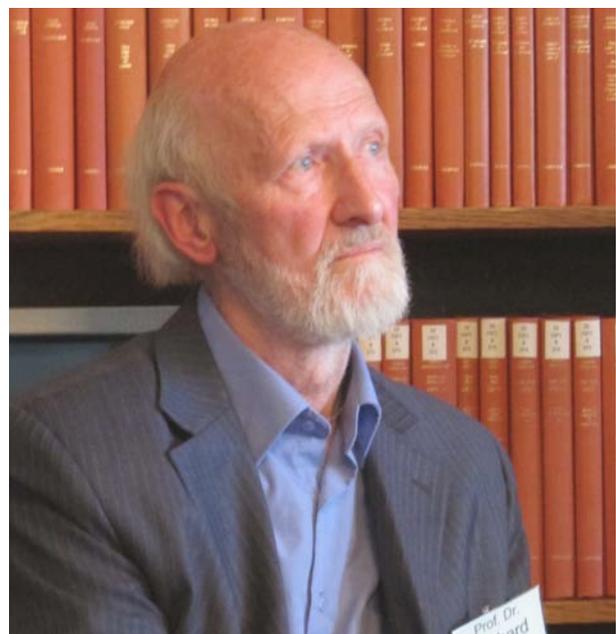
Kooperationen haben eine sozial-institutionelle und eine inhaltlich-intentionale Seite. Das gilt natürlich auch für Kooperationen zwischen Hochschule und Studienseminar im Bereich der Berufsbildung.

In sozial-institutioneller Hinsicht spreche ich vor dem Hintergrund einer etwa 20jährigen Erfahrung, in der die Kooperation nach und nach aufgebaut und ausgebaut wurde und schließlich zu curricularen Verschränkungen führte. Im Rückblick wird deutlich, dass diese Entwicklung nur möglich war, weil die verschiedenen daran Beteiligten stets wertschätzend aufeinander zugegangen und miteinander umgegangen sind. Das klingt wie eine Selbstverständlichkeit, man vergisst dabei aber leicht, dass es nur eines von mehreren sozial möglichen Mustern ist und der Kooperationspartner in aller Regel institutionell gesetzt ist. Man kann ihn sich nicht aussuchen und er wird immer die Interessen seiner Institution und seinen Handlungsrahmen im Hinterkopf haben, was leicht dazu verleitet, die Belange des anderen zu wenig wahrzunehmen. Mir scheint aber, dass wertschätzendes Miteinander eine der zentralen Gelingensbedingungen für Kooperationen ist – zumindest im pädagogischen Feld: Man ist nur an Lösungen interessiert, die alle voranbringen.

Dieses Verständnis von kooperativem Gestalten enthält eine wichtige Implikation. Wenn also die Beteiligten sich auf die Verfolgung und Ausgestaltung von Ideen konzentrieren, die gemeinsamen Interessen dienen oder in anderer Form allen Vorteile bringen sollen und die also nicht auf die bloße Umsetzung von Vorgaben und Fremderwartungen beschränkt ist, dann muss es Raum für lokale Lösungen geben. Bei allem Verständnis für die Notwendigkeit allgemein verbindlicher Rahmenbedingungen: die Vitalität und Bedeutung kooperativen Handelns resultieren aus der Möglichkeit, genau das einzubeziehen, was den Partnern wichtig ist. Und das erfordert Freiräume für die Entwicklung lokaler Muster.

Unter inhaltlich-intentionalen Gesichtspunkten fällt mir ein Punkt auf, den ich eher sorgenvoll betrachte. Man versucht über Kooperationen das zu erreichen, was allein nicht erreichbar ist – nämlich bestimmte Formen von Professionalität der Lehrkräfte zu etablieren. Wir wissen, dass dazu bestimmte kognitive Muster, bestimmte Handlungspläne, bestimmte reflexive Kompetenzen und Haltungen nachhaltig kultiviert werden müssen. Und diese Nachhaltigkeit entsteht, wenn überhaupt,

in der Regel nur im Verbund der Beteiligten. Als besondere Problemstellen habe ich den Aufbau veränderter Skripts, also szenisch-handlungsleitender Muster, erlebt und den reflexiven und beweglichen Umgang mit den Stoffen und Lernern. Im Augenblick will es mir scheinen, dass zwar viel für die Veränderung der Skripts getan wird, dass darüber aber das fachdidaktische Raisonieren vergessen wird. Und das droht letztlich auch die Zugewinne im Methodischen auszuhöhlen.



Ariane Garlichs: In die Fremde gehen – Reisen und andere nachhaltige Erfahrungen

Wenn ich mir rückschauend überlege, welche meiner Ausbildungsveranstaltungen die wirkungsvollsten waren, fallen mir sofort die vielen Reisen ein. Nicht gerade bequem waren die meisten und zunächst auch fast ohne finanzielle Unterstützung, aber das lebendige Interesse, Schulsysteme in andern kulturellen Kontexten kennen zu lernen, sich darüber während der Reise in einer Gruppe austauschen zu können, hat Kräfte mobilisiert, die Widerstände überwinden halfen. So entwickelten sich die ersten Pläne zu Auslandsreisen ab 1975 und haben mich in der Überzeugung bestärkt, dass die unmittelbare Begegnung mit fremden Systemen sich durch nichts ersetzen lässt. Eine Reisegruppe, die sich als Reflexionsgemeinschaft versteht, nimmt nicht nur Eindrücke in der Fremde auf, sondern begegnet dabei sich selbst. Was vorher weitgehend selbstverständlich war, das Bild von guter Schule/gutem Unterricht, wird hinterfragt, führt zur Revision fester „Glaubenssätze“ und manchmal auch zu Reformimpulsen, die nach den Reisen handelnd erprobt werden.

Es gäbe die Kasseler Grundschulwerkstatt nicht ohne den Besuch von Kasseler Studentinnen und Studenten im Herbst 1977 in Schulen mit „Open Education“ und „Open Planning“ in England. Die leibhaftigen Erfahrungen und der Austausch mit Pädagogen, Eltern und Schülern hat sie mehr überzeugt, war glaubhafter, als das vorausgegangene Studium von Texten. Dabei blieb es nicht, sie wollten ihre Erfahrungen gleich weiter vermitteln und bauten im AVZ (in dem unwirtlichen Raum 1403) so etwas wie eine englische Lernlandschaft auf. Dafür schleppten sie aus ihren Wohnungen Regale, Sessel, Tische, Pflanzen und Lernmaterialien herbei und demonstrierten den eingeladenen LehrerInnen und KommilitonInnen, wie in Englischen Grundschulen gearbeitet wird. Nur schade, dass die Möbel später wieder abgebaut werden mussten. Ab 1978 entstand dann ein „Grundschulraum“ (ebenfalls im AVZ in Raum 1415) und 1979 der Plan zu einem „Grundschulpädagogischen Labor“. Dies ist das eindrucksvollste „Ergebnis“ der Exkursionen, denn hier findet unter der Leitung von Herbert Hagstedt seit langem eine fruchtbare Kooperation über Schul-, Fach- und regionale Grenzen hinweg statt.

Um noch ein weiteres Beispiel zu nennen: Auch die Grundschule Vollmarshausen verdankt viele Reformimpulse einer Exkursion. Der spätere Schulleiter Ernst Purmann hat sich dort mit uns in den Niederlanden Jenaplan- und andere Reformschulen angesehen. Im Gegenzuge war diese Schule

immer offen für Praktikumsstudenten und Referendare.

Ich sagte bereits, die Reisen waren nicht immer bequem: Herbert Hagstedt hat z.B. seinen VW-Bus im Dienst einer Schulexkursion 16 Tage durch Finnland, Estland und Polen gesteuert; ich war da „nur“ Mitfahrende, aber das Liegen auf einer Isomatte zwischen nächtlich plaudernden StudentInnen im Saal einer freikirchlichen Gemeinde in Helsinki hat mir auch gereicht. Diese Anstrengungen verknüpfen sich mit den fachlichen und menschlichen Erträgen und sind nachhaltige Erinnerungen – eingraviert in Leib und Seele.

Menschen, die Lehrer ausbilden oder Lehrer werden wollen, sollten immer wieder in die Fremde gehen, auch in die „soziale Fremde“ in ihrer Nähe – nicht als Augenblickserfahrung, sondern beharrlich teilnehmend, fragend, begleitend. Das „Kasseler Schülerhilfeprojekt“ hat Studentinnen und Studenten die Möglichkeit geboten, ein ganzes Jahr lang ein besonderes Kind aus einer fremden Kindheit zu begleiten und unterstützen, flankiert durch ein dichtes Netz von Begleitveranstaltungen. Das war für die meisten der teilnehmenden Studierenden die nachhaltigste Erfahrung ihres ganzen Studiums.



Wolfgang Lübcke: Öffentlicher Appell

Die Professionalisierung künftiger Lehrerinnen und Lehrer ist ein individueller Prozess. Diesen Prozess zu begleiten und zu unterstützen, war stets Ziel unseres Studienseminars – eine Konzeption mit langer und guter Tradition. Das zeigt ein Blick in die Schrift „Lehrer für morgen“ meines verehrten Amtsvorgängers Horst Weiß. Die Modularisierung hat nun leider die prozessorientierte Ausbildung deutlich erschwert.

Ein an künftiger Praxis zu messender Prozess erfordert selbstverständlich auch eine engere Kooperation von Universität und Studienseminaren. Ich war damals Mitglied der sog. Wollring-Kommission, in der alle Beteiligten an diesem Thema intensiv gearbeitet haben. Stichwort: Praxissemester!

Aus meiner Sicht haben die an sich wegweisenden konzeptionellen Überlegungen einen zentralen Punkt nicht ausreichend bedacht, nämlich die personellen Ressourcen. Eine effektive Kooperation kann nicht geleistet werden, wenn die Ausbilder an den Studienseminaren und die Lehrenden an den Hochschulen überlastet sind.

An der Lehrerbildung sparen – das geht zu Lasten eines guten Unterrichts und einer guten pädagogischen Arbeit für unsere Schülerinnen und Schüler. Deshalb schlage ich vor, dass wir gemeinsam einen öffentlichen Appell verfassen, der deutlich macht: Sparen bei der Ausbildung schädigt die Schule von morgen.



Karl Garff: Interdependenz der Lehrerbildung

Unterrichten und Schwimmen lernen haben gemeinsam, dass man schlecht einzelne dazu notwendige Fertigkeiten von einander isoliert lernen kann. Man muss sich – so schlecht und recht das auch sein mag – gleich auf den gesamten Vorgang einlassen, sonst geht man unter. Alle Kompetenzen, auf die es in unserer Profession ankommt, sind miteinander verwoben. Auf die Interdependenz kommt es an. Ganz schlimm wird es, wenn – um im Bild zu bleiben – ein Bademeister sich mit den Arm- und ein anderer sich mit den Beinbewegungen beschäftigt. Die neuere hessische Ausbildungsverordnung berücksichtigt die Interdependenz zu wenig. Sie strukturiert und fragmentiert den Ausbildungsprozess ungünstig und befrachtet ihn mit einem einengenden Bewertungssystem und allerlei wenig zielführenden Aufgaben. Das wird vermutlich dazu führen, dass wir wieder einen Zustand erreichen, den es vor vielen Jahrzehnten schon gab: Die theoretisch seminaristische Ausbildung und die Praxis des Berufsanfängers driften immer weiter auseinander – und das, obwohl es längst wissenschaftlich fundierte und erprobte Alternativen gibt, die die Dialektik zwischen der realistischen Betrachtung der Praxis und thematischen Aspekten besser berücksichtigen. Immerhin: Der Geist der Kooperation, der hier heute deutlich aus der Flasche stieg, macht Hoffnung. Kooperation aller Beteiligten ist die Voraussetzung für eine Ausbildung, die die ange-deutete Interdependenz beachten will.



Kasseler Appell zu aktuellen Veränderungsabsichten für die Lehrerbildung und die Bildungsverwaltung

Das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel und der institutionenübergreifende Kooperationsrat sehen in der phasenübergreifenden Kooperation einen entscheidenden Ansatz zur kontinuierlichen und nachhaltigen Verbesserung von Unterricht, Schulentwicklung und Lehrerbildung. Reformen und Veränderungen im Bildungsbereich müssen das Ziel haben, die Ausbildung der zukünftigen Generation zu verbessern. Sie fordern vor dem Hintergrund der bekanntgewordenen geplanten Einsparungen im Bereich der Lehrerbildung die offene Erörterung einer Aufgabenkritik der bisherigen Arbeitsstrukturen, der möglichen Risiken und Nebenwirkungen der geplanten Veränderungsprozesse sowie des Anforderungsprofils und der inhaltlichen Perspektiven zukünftiger Lehrerbildungsarbeit in einem an Diskurs und Transparenz orientierten Prozess:

1. Grundsätzlich ist es zu begrüßen, dass die Schulen in Hessen von Budgetkürzungen ausgenommen werden sollen.
2. Einsparungen in der Bildungsverwaltung und in der Lehrerbildung im Hinblick auf den notwendigen generationengerechten Umgang mit den Staatsfinanzen werden nicht grundsätzlich zurückgewiesen. Sie müssen aber unter dem Gesichtspunkt der Sicherung der Qualität der Lehrerbildung in allen drei Phasen und nicht unter dem Primat der Finanzen gesehen werden. Außerdem müssen sie nicht zuletzt angesichts zu erwartender steigender Steuereinnahmen überdacht werden.
3. Mit großer Sorge werden aber sowohl das Ausmaß der gegenwärtig offenbar geplanten drastischen Kürzungen in den Bereichen der Studienseminare, des Amtes für Lehrerbildung und der Schulämter betrachtet. Jede Kürzung von Referendarstellen stellt auch eine Kürzung in der Unterrichtsversorgung dar. Eine Reduzierung der Ausbilderstellen im Studienseminar und der Fort- und Weiterbildungsangebote des Amtes für Lehrerbildung wirkt sich negativ auf die Qualität der Lehrerbildung aus. Die Stellen für Ausbilder und für Referendare, die Funktionen des Amtes für Lehrerbildung und das dafür benötigte Personal muss eher gestärkt als reduziert werden, um eine qualitätsvolle Lehrerbildung zu sichern.
4. Bei den unterstützenswerten Bemühungen, Lehrerbildung und Bildungsverwaltung effektiver zu gestalten, scheint bisher das Gefüge von Wechselwirkungen zwischen den Institutionen in seiner hohen Bedeutung für die Entwicklung der Schulqualität gerade auch unter regionalem Aspekt – wir sprechen für die Bildungsregion Nordhessen – keine Beachtung gefunden zu haben. Kooperation benötigt Unterstützung. Sie muss in Form von institutioneller Absicherung und durch personelle Ressourcen gewährt und aufgebaut werden, statt Bewährtes abzubauen.

Kassel, den 17.6.2011

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel und der Kooperationsrat

Der Kooperationsrat seit 1997

1997

03.12.1997 Erstes Treffen als „Arbeitsgruppe Praxissemester“

Aus den Mitgliedern des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und der Präsidialverwaltung der Hochschule Kassel hat sich eine Initiativgruppe „Lehrerbildungszentrum“ gebildet, die ein Konzept für das im Entwurf des neuen Hessischen Hochschulgesetzes vorgesehene „Zentrum für Bildungsforschung und Lehramtsausbildung“ entwickeln möchte. In dem Bericht von Heinrich Dauber heißt es:

„Wir wollen versuchen, gemeinsam mit Vertretern der Bereiche Staatliches Schulamt, Studienseminare und Hochschule eine geeignete Gestaltungsform für die geplante Zusammenlegung von Teilen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung zu konzipieren...“

Es ist geplant, dass die einzelnen Arbeitsgruppen ihre Gestaltungsentwürfe bis Ende Februar 1998 der Initiativgruppe vorlegen, die dann gebündelt zu einem Konzept „Lehrerbildungszentrum“ an das Wissenschaftsministerium weiter geleitet werden soll.“

1998

„In Übereinstimmung mit dem am 31.08. und 05.10.98 in der Kommission verabredeten Arbeitsauftrag hat sich an der GhK ein vorläufiger Kooperationsrat gebildet und in den letzten Wochen mehrfach getagt, in dem folgende Institutionen vertreten waren: Hochschulleitung, Erziehungswissenschaftler, Fachdidaktiker, pädagogische Mitarbeiter, Staatliches Schulamt, Studienseminare, HeLP, Referat für Schulpraktische Studien. Auf der Sitzung am 22.10.98 dieses vorläufigen Kooperationsrates wurde einstimmig folgender Beschluss gefasst:

„Eine Entscheidung über die grundsätzliche Zustimmung zur Einführung eines Praxissemesters an der GHK ist abhängig von der Erprobung verschiedener konkreter Modelle vor Ort im Laufe der nächsten drei Jahre und deren wissenschaftlicher Auswertung. Aus Sicht des vorläufigen Kooperationsrates an der GHK kann nur so eine qualitative Verbesserung der schulpraktischen Ausbildung erreicht und die dazu notwendigen Ressourcen bestimmt werden.“

Der vorläufige Kooperationsrat an der GHK versteht diesen Vorschlag ausdrücklich als konstruktiven Beitrag zu den gemeinsamen Bemühungen um eine qualitative Verbesserung des Theorie-Praxis-Bezuges in der Lehrerbildung. Die rechtlichen und ressourcenmäßigen Voraussetzungen für die Erprobungs- und Übergangsphase sind zu schaffen“

Im Blick auf das weitere Vorgehen wurde verabredet, bis Mitte Januar in drei Untergruppen für verschiedene Schularten und Organisationsformen konkrete Modelle konzeptionell und ressourciell auszuarbeiten.

- 02.02.1999 Berechnung des Betreuungsbedarfs
- 10.03.1999 Beratung über weiteres Verfahren nach Regierungswechsel in Hessen. In der Einladung von Frauke Stübig und Manfred Lück heißt es:
„Noch vor dem Regierungswechsel in Hessen hatten wir uns im Vorläufer des Kooperationsrates der GhK zu einem neuen Treffen verabredet. Wir sollten diesen Termin trotz der veränderten Ausgangslage wahrnehmen, um miteinander zu beraten, wie wir weiter verfahren wollen.“
- Ergebnisse der Sitzung:
 Die zwischen den verschiedenen beteiligten Institutionen entstandene gute Kooperation nicht abreißen zu lassen.
- 24.06.1999 Vorstellung einer neuen Praktikumskonzeption in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik
 Mentorenbetreuung der Studierenden an den Schulen
- Qualifikation der Mentorinnen und Mentoren
 - Gewinnung für die Mentorenschaft
- 18.11.1999 *Nancy - Kassel: Deutsch-französische Kontakte in der Lehrerbildung* (Karl Garff / Manfred Lück)
- Mentorenqualifizierung für die Leimbornschule* (Marianne Huttel)
- Ein Konzept zur Einrichtung eines Lehrerbildungszentrums an der GhK wurde im Sommersemester von den zuständigen Gremien der GhK verabschiedet. Folgende drei Aufgaben werden realisiert:
1. Die vernetzte Kooperation aller an der Lehrerausbildung Beteiligten entwickeln
 2. Die Vertretung der inhaltlichen und organisatorischen Interessen der Lehrerausbildung nach außen (in einer Hand) bündeln und übernehmen
 3. Eine Forschungskoooperation, die sich auf Schulentwicklungsprozesse, auf den gesamten schulpraktischen Bereich bezieht, initiieren und steuern



- 10.02.2000 Information über Aufgabe und Struktur des Lehrerbildungszentrums an der GhK (Wolfgang Gabler)
 Diskussion zur Perspektive des vorläufigen Kooperationsrates
 Information über schriftliche Befragung der Studierenden zu den Schulpraktischen Studien (Witlof Vollstädt / Dorit Bosse)

2000

- 25.05.2000 *Was ist aus der Reform der 2. Phase der Lehrerausbildung geworden?*
Folgende Statements führen in die Diskussion ein:
- Einstellung ins Referendariat: Verfahren und Probleme (Annette Heckmann)
 - Struktur und Gestaltung der Ausbildung in der 2. Phase (Wolfgang Lübcke)
 - Aktuelle Reform- und Strukturdiskussion der Lehrerausbildung in der 2. Phase (Annette Heckmann)
 - Berufliche Perspektiven nach dem Referendariat (Wolfgang Lübcke)
 - Reflexion der Praktikumserfahrungen aus der 1. Phase der Lehrerausbildung (Annette Heckmann / Wolfgang Lübcke)
- 23.11.2000 *Die zugespitzte Situation im HeLP angesichts der Umstrukturierungspläne des Hessischen Kultusministeriums*
Elfriede Huber-Söllner und Marianne Huttel informieren über den aktuellen Stand und erörtern, welche Auswirkungen die sich abzeichnende Entwicklung auf die Kooperation mit der GhK haben können.

2001

- 14.02.2001 Annette Heckmann und Wolfgang Lübcke berichten über:
- Rückmeldung über Praktikumserfahrungen der Referendarinnen und Referendare in der 1. Phase
 - Aktuelles zur Situation der Studienseminare
- 25.04.2001 Möglichkeiten und Aufgaben der künftigen Kooperation
- 25.09.2001 *Lehrerbelastung – Zwischen Kreativität und Burnout*
Hans-Georg Poppe vom Gesundheitsamt Kassel führt durch einen kurzen Erfahrungsbericht aus seiner Arbeit in die Diskussion ein.
- 19.12.2001 *SINUS* - Prof. Dr. Werner Blum und Michael Bendrien stellen das schulnahe Fortbildungsprojekt für den Mathematikunterricht vor.

2002

- 17.04.2002 *PISA 2000: Ergebnisse Lesekompetenz – Konsequenzen für die Lehrerbildung*
- 28.08.2002 *PISA und die Konsequenzen für die Lehrerausbildung*

16.10.2002 *PISA und die Konsequenzen für die Lehrerbildung*
Fortsetzung der vorangegangenen Sitzung

2002

11.12.2002 *Lesekompetenz - Bausteine für die Praxis der 1., 2. und 3. Phase der Lehrerbildung*

19.03.2003 *Das Portfolio-Konzept – eine Möglichkeit zur Stärkung selbstverantwortlichen und kooperativen Lernens*
Impulsreferat von Dorit Bosse und Klaus Höhmann

2003

14.05.2003 *Lese- und Sprachförderung in allen Fächern*
Impulsreferat von Armin Ohlwein, Mitglied der Projektgruppe „Lese- und Sprachförderung“ des HeLP und Leiter des Vereins „Literatur und Schule“

17.09.2003 *Der Bologna-Prozess und die Lehrerbildung*
Impulsreferat von Ursula Uezerli
Abstimmung über die von Klaus-Peter Wirth initiierte “Kasseler Erklärung des Kooperationsrates zur Lehrbildung und Lesekompetenz (PISA)“

19.11.2003 *Weiterentwicklung des Kerstudiums und der Schulpraktischen Studien als Teil der Neuorganisation der Lehrerbildung*

15.01.2004 *Eckdaten zur Lehrerbildung (zweite Phase) ab 2005*

2004

20.04.2004 *Dritte Phase der Lehrerbildung*
Impulsreferate von: Elisabeth Gessner, Horst Kuhley und Christoph Schwab:
Neue Chancen für die phasenübergreifende Lehrerbildung – Beispiele für Weiterbildungsformate

Bernd Wollring: *Erhalt der Grundqualifikation für Lehrerinnen und Lehrer: Lebenslanges Lernen*

23.06.2004 *Kerncurriculum Fachdidaktik*
Impulsreferat von Helmut Vogt
Orientierungsrahmen für die Lehrerbildung in den Fachdidaktiken

03.11.2004 *Modularisierung in der 1. und 2. Phase der Lehrerbildung*

2005

Die nächsten Sitzungen werden von der Kooperationsrat-Arbeitsgemeinschaft zur inhaltlichen Ausgestaltung des Moduls „Schulpraktische Studien“ bestritten

28.06.2005

Inhaltliche Ausgestaltung des Bereichs ‚Unterricht/ Unterrichten‘ in einer modularisierten Lehrerbildung

09.11.2005

Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf

Bricht von Marianne Huttel über ein Studienelement zur schulpraktischen Ausbildung, welches die Arbeitsgruppe „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ entwickelt hat

2006

07.06.2006

und

28.06.2006

Kooperationspraktikum

Vorstellung ausgewählter Ergebnisse der Expertenbefragung zur Kooperation zwischen der Ersten und Zweiten Phase von Axel Knüppel

2007

26.06.2007

Modularisierung – Erfahrungen, Chancen und Gefahren

13.11.2007

Veränderungen und Perspektiven der Lehrerbildung auf europäischer Ebene

2008

29.01.2008

Schritte zur Verzahnung der 1. und 2. Phase

24.04.2008

Folgerungen aus den Empfehlungen zur gestuften Lehrerbildung

18.06.2008

Der Stellenwert eines Praxissemesters aus unterschiedlichen Perspektiven

22.10.2008

Die Bedeutung der Zusammenarbeit von 1. und 2. Phase

28.01.2009 *Die Bedeutung der Schulen in der Lehrerausbildung*

2009

26.04.2009 *Lehrerbildung zwischen Universität, Studienseminar und Schule*

28.10.2009 *Aktuelle Untersuchungsergebnisse zur Lehrerbildung in Hessen und Gestufte Studiengänge in der hessischen Lehrerausbildung*



27.01.2010 *Modellregion Lehrerbildung Nordhessen – Zusammenarbeit der drei Phasen von Anfang an*

2010

30.06.2010 *Auf dem Weg zur Lehrerbildungsregion Nordhessen – Freiräume und Zwänge in der Lehrerausbildung*

27.10.2010 *Tätigkeitsbereiche von Mentorinnen und Mentoren in den drei Phasen der Lehrerbildung*



26.01.2011 *Was macht eine Schule zu einer guten Ausbildungsschule für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer?*

2011

04.05.2011 *Aus der Vergangenheit in die Zukunft - Entwicklung der Kooperation und Ausblicke*

Beteiligte



Prof. Dr. Dorit Bosse

Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe an der Universität Kassel, Leiterin des Referats für Schulpraktische Studien, Vorsitzende des Zentrums für Lehrerbildung seit 6/2011



Axel Knüppel

Axel Knüppel, Geschäftsführer des Referats für Schulpraktische Studien



Brigitte Bergholter

Schulleiterin der Gesamtschule Fulda until 2006, Ehrenamtliche Stadträtin



Prof. Dr. Heinrich Dauber

Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel bis 2009, Vorsitzender des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel von 2000 bis 2005, mehrfach Leitung des Referats für Schulpraktische Studien



Helmut Dörr

Schulleiter der Georg-Christoph-Lichtenberg-Schule Kassel, Mitglied des Vorbereitungsteams des Kooperationsrats



Prof. Dr. Ariane Garlichs

Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel bis 1999, Leitung des Referats für Schulpraktische Studien



Prof. Dr. Gerhard Gerdsmeyer

Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel bis 2008



Annette Heckmann

Leiterin des Studienseminars für Gymnasien Kassel bis 2009



Marianne Huttel

Leiterin des Dezernats Fortbildung für Ausbilderinnen und Ausbilder im Amt für Lehrerbildung, Fulda



Alexander Kraus

Leiter des Studienseminars Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen Kassel; Mitglied des Vorbereitungsteams des Kooperationsrats



Wolfgang Lübcke

Leiter des Studienseminars für Gymnasien Kassel bis 2006



Prof. Dr. Rudolf Messner

Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Bildungstheorie, Schulpädagogik und Schulentwicklung bis 2009; mehrfach Leiter des Referats für Schulpraktische Studien



Dr. phil. Hartmut Storch

Leitender Ministerialrat a.D. im Hessischen Kultusministerium, Leiter der Referatsgruppe Lehrerbildung



Prof. Dr. Frauke Stübiger

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik – Gymnasiale Oberstufe, Vorsitzende des Zentrums für Lehrerbildung 2005 – 2007, Leitung des Referats für Schulpraktische Studien



Prof. Dr. Bernd Wollring

Professor für Mathematikdidaktik, Vorsitzender des Zentrums für Lehrerbildung 2007 – 6/2011



Klaus-Peter Wirth

Leiter des Studienseminars für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen Kassel bis 2007

