

Gelingende Zusammenarbeit mit den Ausbildungsschulen

Johannes Grünhag und Josef Leisen

(erschieden in SEMINAR 3(2014), S. 20-32)

Fallbeispiele

1. Ein Referendar hält die Stunde des Fachlehrers. In der Nachbesprechung wechselt dann unmerklich der Fokus vom Referendar auf den Fachlehrer und der Fachlehrer fühlt sich bewertet.
2. Nach der offiziellen Nachbesprechung mit der Fachleitung erfolgt eine informelle durch den Fachlehrer. Dort sagt er, was er wirklich über die Unterrichtsstunde denkt und was er in der offiziellen Nachbesprechung nicht geäußert hat.
3. Eine gute Referendarin zeigt eine schwache Unterrichtsstunde. Bei der Nachbesprechung gibt es unterschiedliche Betrachtungsweisen. Der Fachleiter fokussiert den stundenbezogenen Lernprozess, die schulischen Vertreter richten ihr Interesse auf die grundsätzliche Eignung und die Lehrerpersönlichkeit. In der Nachbesprechung wird der Entwicklungsstand der Referendarin gewürdigt und zugleich werden die sich aus der Stunde ergebenden Arbeitsfelder für den Fortschritt in der Entwicklung der Unterrichtskompetenz klar herausgestellt.
4. Der Fachleiter und der Fachlehrer tauschen sich aus, coachen den Referendar absprachegemäß und ziehen am selben Strang. Der Referendar gewinnt Vertrauen, kann und will die Ausbilder nicht mehr gegeneinander ausspielen, stellt sich endlich den Baustellen und macht deutliche Fortschritte.

Die Kooperation zwischen Schule und Seminar ist bisweilen kompliziert, sie kann schwierig und fragil sein. Es gibt nämlich Vorbehalte, Unsicherheiten, wirkmächtige Erfahrungen, (Berührungs)Ängste und jede Menge Gefühle. Neben und in allen strukturellen Fragen sind es Menschen, die die Ausbildung und damit auch die Kooperation gestalten. Gelingende Kooperation ist vor allem kein Geschenk und schon gar nicht selbstverständlich, sondern sie muss sich täglich neu bewähren. Aber, und auch das muss betont werden: Die gelingende Kooperation, es gibt sie, sie ist kein Phantom und sie ist erreichbar. Zudem ist die Kooperation kein Selbstzweck, sondern dient der Ausbildung von Referendarinnen und Referendaren. Jedwedes Gefälle und jedweder Loyalitätskonflikt erschwert die Ausbildung.

Damit ist dann auch zu fragen, welche Rolle die Ausbildung von Referendaren für die Schule spielt und welche Rolle die Schule in der Ausbildung einnimmt. In der Kooperation zwischen Schule und Seminar gibt es vielfältige Berührungspunkte und damit auch Kollisionsmöglichkeiten. Wir wollen diese vorstellen und aufzeigen, wie man sie angehen kann.

- Abstimmung zwischen den Ausbildungsorten
- Unterrichtsverständnis
- Ausbildungsverständnis
- Subjektive Theorien

– Ausbildungsperspektiven

Gelingende Kooperation zwischen Schule und Seminar, so unsere Ansicht, hat eine strukturelle und eine professionelle Ebene. Beide müssen sich in den relevanten Arbeitskontakten bewähren. Strukturen schaffen Klarheit und ordnen, Professionalität sorgt für Verlässlichkeit und Vertrauen. Gelingende Kooperation muss einem Grundsatz folgen, der nie infrage stehen darf: „Wir sprechen miteinander und nicht übereinander.“ Die meisten Konflikte lösen sich auf, werden entschärft, werden gar nichtig, wenn miteinander gesprochen wird. Insofern gelingt Kooperation durch Menschen, wenn sie miteinander sprechen und wenn sie professionell agieren und dabei von passenden Strukturen gestützt werden.

Abstimmung zwischen den Ausbildungsorten

In sinnvoller Aufgabenteilung findet in Rheinland-Pfalz wie in den meisten Bundesländern die Ausbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer in der zweiten Phase an zwei Ausbildungsorten - an Studienseminar und Schule - statt. Unterrichtskonzepte werden in den Veranstaltungen des Studienseminars vorgestellt, gemeinsam entwickelt und diskutiert. Sie erscheinen dem Anfänger zunächst aber oft nur als blasse Theorie, bis er sie in der Praxis erprobt und damit konkretisiert hat. Die Erfahrungen aus dem täglichen Unterricht an der Schule werden im Studienseminar gemeinsam mit den Ausbildern mit Rückgriff auf wissenschaftliche Ergebnisse aus Fachdidaktik, Lerntheorie und Pädagogik reflektiert, ergänzt und verbessert. Die Lehrerinnen und Lehrer der jeweiligen Ausbildungsschule sind dabei vielfältig in die Ausbildung der Referendare eingebunden: durch Unterstützung der Referendarinnen und Referendare in der Planung und durch Unterrichtsbeobachtung, durch Beratung und durch ihre Teilnahme an den Besprechungen von Unterrichtsmitschauen und Unterrichtsbesuchen (Lehrproben).

Schulische Ausbildungsleitungen koordinieren und gestalten die Ausbildungsarbeit an der jeweiligen Ausbildungsschule. Sie bringen die Ausbildungsanforderungen des Seminars (z.B. die Ausbildung in der Sekundarstufe II) in Einklang mit den schulischen Gegebenheiten. Sie unterstützen die Referendare in der konkreten Unterrichts- und Erziehungsarbeit und in der Reflexion der unterrichtlichen und erzieherischen Anforderungen. Zusätzlich gestalten sie die schulische Ausbildung in eigenen Ausbildungssitzungen.

Die Ausbildung an der Schule ist immer konkret und exemplarisch zugleich. Referendarinnen und Referendare setzen sich in der schulpraktischen Ausbildung mit den Gegebenheiten der konkreten Schule auseinander und erlernen die Bewältigung des schulischen Alltags. Zugleich muss die Ausbildung sie aber auch befähigen, an jeder anderen Schule ihres Lehramts tätig zu werden. Dies erreicht die Ausbildung durch schulische Standards, die für alle Schulen des Ausbildungsbereichs gelten, und durch eine thematische Abstimmung der schulischen Ausbildungssitzungen.

Daher ist in den rechtlichen Ausbildungsregelungen in Rheinland-Pfalz für die zentralen und damit sensiblen Bereiche der strukturellen Kooperation, wie dem Einsatz von Referendarinnen und Referendaren im eigenverantwortlichen Unterricht, der Bestellung von schulischen Ausbildungsleitungen und der Regelung der Ausbildung an der Ausbildungsschule ein Einvernehmen zwischen Schulleitung und Seminarleitung vorgesehen.

Gelingende Kooperation hängt stark vom Agieren der Beteiligten ab. Wichtig ist, dass alle Ausbilder in ihrem Bereich professionell und wertschätzend agieren. Ein tatsächliches oder

gefühltes Professionalitätsgefälle erschwert die Kooperation und dann in der Folge auch die Ausbildungsarbeit. So ist festzuhalten, was die involvierten Fachlehrerinnen und –lehrer aus ihrer Sicht zur Ausbildung beitragen können. Schulische Ausbildungsleitungen bereichern die Ausbildung durch den Blick auf beide Ausbildungsfächer und die bisherigen Ausbildungsentwicklungen. Fachleiterinnen und Fachleiter blicken vor allem auf die Planung und Gestaltung von Unterricht.

Unterrichtsverständnis

In der Ausbildung treffen Ausbildungsbeteiligte in Schule und Seminar aufeinander, deren Blick auf Unterricht mitunter unterschiedlich ist. Ein pragmatischer Blick unter der Berücksichtigung des schulischen Alltags stößt auf ein Unterrichtsverständnis, das Lernprozesse und deren Sichtbarkeit und damit die Lernerperspektive zentral betrachtet. Der Blick auf Unterricht aus langjähriger Erfahrung trifft auf moderne Inszenierungsmuster. Wer den Unterricht als Zentrum der Ausbildung erachtet, hat Rechenschaft über das eigene Unterrichtsverständnis abzulegen, etwa in Form eines Modells zum Lehren und Lernen. Das Unterrichtsverständnis muss zum Diskurs offengelegt werden und der Diskurs muss geführt werden. Am Studienseminar Koblenz und Altenkirchen wurde dazu ein praxistaugliches Lehr-Lern-Modell entwickelt (www.lehr-lern-modell.de) und konsequent in allen Fächern eingesetzt.

Das Lehr-Lern-Modell fungiert in der Ausbildung als Referenz- und Strukturierungsrahmen. Es ist darüber hinaus Erkenntnismittel (Differenzierung von Lernerperspektive und Lehrerrolle), Planungsinstrument (für Entwürfe und Stundenraster), Kommunikationsmittel (Bezugsmodell für Begrifflichkeiten) und Reflexionsmittel (Kriterien der Unterrichtsbewertung).

Im Zentrum des Lehr-Lern-Modells steht das Lernen – was auch sonst – und nicht das Lehren. Die Aufgabe und das Ziel von Lehrern ist viel und erfolgreiches Lernen bei den Lernern. Es gibt viele Wege zu erfolgreichem Lernen, aber nicht jeder Weg führt zu erfolgreichem Lernen.

- Gutes Lehren führt nicht zwingend zu erfolgreichem Lernen, aber erfolgreiches Lernen braucht gutes Lehren.
- Jede Unterrichtsform (Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Offener Unterricht, Projektarbeit, Direkte Instruktion, ...) kann zu erfolgreichem Lernen führen, aber nicht bei allen Lernern, nicht bei allen Themen, nicht bei allen Kompetenzentwicklungen.
- Jeder Lehrstil, jeder Lehrertyp vermag wirksam und erfolgreich für das Lernen zu sein, aber auch hier nicht bei allen Lernern, nicht bei allen Themen, nicht bei allen Kompetenzentwicklungen.

Nicht ideologische Konzepte (Paradigma) und nicht die Merkmallisten guten Unterrichts machen guten Unterricht, sondern die alltägliche, harte, professionelle Arbeit am Lerner und **mit** dem Lerner **an** der Sache **in** einer Lerngruppe, in der mit Anstrengung und Konsequenz eine Lernkultur aufgebaut wurde. Lehrkräfte benötigen ein **Modell** guten Lernens und Lehrens, als Hilfe zur Steuerung der Lernprozesse und sie brauchen handwerklich professionelles **Können**, um die Wirkung auch zu entfalten.

Im Zentrum eines Lehr-Lern-Modells muss das wirksame und erfolgreiche Lernen stehen. Ob Lehren an sich gut und schlecht ist, ist nicht die Frage, sondern, wie das Lehren wirkt. Lehren steht im Dienste des Lernens und zwar des erfolgreichen Lernens. Insofern muss ein Lehr-Lern-Modell auf den Lernprozess und auf die Lernschritte fokussieren. Gutes und erfolgreiches Lehren zeigt sich darin, wie Lernprozesse initiiert, gestaltet und gesteuert werden. Die Steuerung erfolgt material und personal. Die Forderung an die Lehrkraft lautet somit, diese Steuerung fachdidaktisch, methodisch und handwerklich nach professionellen Standards zu gestalten. Der Lehrerausbildung fällt die Aufgabe zu, in und nach diesen professionellen Standards auszubilden.

Unabhängig von der favorisierten Unterrichtsform, seinem Lehrstil und dem ihm eigenen Lehrertyp muss sich jede Lehrkraft immer und ohne Einschränkung als **Anwalt des Lernens** verstehen. Die Anwaltsfunktion verpflichtet die Lehrkraft dazu, das Recht zum Lernen zu verteidigen, für eine gute Lernumgebung zu sorgen und dafür Sorge zu tragen, dass dem Lernprozess Vorrang eingeräumt und bei Störungen des Lernprozesses Abhilfe geschaffen wird. Die Anwaltsfunktion verpflichtet die Lehrkraft, den Lernprozess mit guten Aufgabenstellungen zu initiieren und in Gang zu halten, das Lernen mit passenden Materialien und Methoden zu unterstützen. Als Anwalt des Lernens ist die Lehrkraft in ihrer ganzen Person gefordert. Die Lehrkraft kann und darf sich nicht aus dem Geschehen herausziehen, ganz im Gegenteil. Köllers Resümee zur Hattie-Studie ist dementsprechend (*PÄDAGOGIK, 1(2014), S. 20*):

- Die Lehrkraft muss Herr des Unterrichtsgeschehens sein.
- Kognitive Aktivierung der Schüler ist das Hauptkriterium für Lernerfolg.
- Strukturierung unterstützt Lernprozesse enorm.
- Feedback, Feedback, Feedback.

Die Lehrkraft wird ihrer Anwaltsfunktion durch eine achtsame evaluative Ausrichtung auf die Lernfortschritte und auf die Verstehensprozesse für jeden einzelnen Lernenden gerecht. Mit der Idee des „Visible teaching and learning“ meint Hattie alles, was dazu beiträgt, die Wirksamkeit von Lernprozessen sichtbar zu machen, und zwar sichtbar im Sinne von erkennbar, belegbar, einsehbar, aber auch thematisierbar und verhandelbar.

Das auf Wirksamkeit von Lernprozessen abzielende Lehrerhandeln erfordert daher einen Referenzrahmen, Qualitätsstandards und Leitlinien. Und genau das leistet das Lehr-Lern-Modell (Abb. 1).

In der Ausbildung im Studienseminar Koblenz und Altenkirchen hat sich der Einsatz des Lehr-Lern-Modells bewährt (Ausführungen unter www.lehr-lern-modell.de). Nicht das Lehr-Lern-Modell an sich macht guten Unterricht, sondern wie es von den einzelnen in der und für die Ausbildung genutzt wird. Hierbei sind das Verhandeln und der Diskurs zwischen Schule und Seminar unabdingbar. Das Lehr-Lern-Modell schafft eine Verständigungsgrundlage, konturiert Begrifflichkeiten und damit die Sache. Einwände und Anfragen müssen beantwortbar sein und beantwortet werden. Und auch nicht alle Fachlehrerinnen und -lehrer an den Ausbildungsschulen müssen das Lehr-Lern-Modell in ihrem Unterricht einsetzen. Es ist ein Instrument, nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Modell des Lehr-Lern-Prozesses

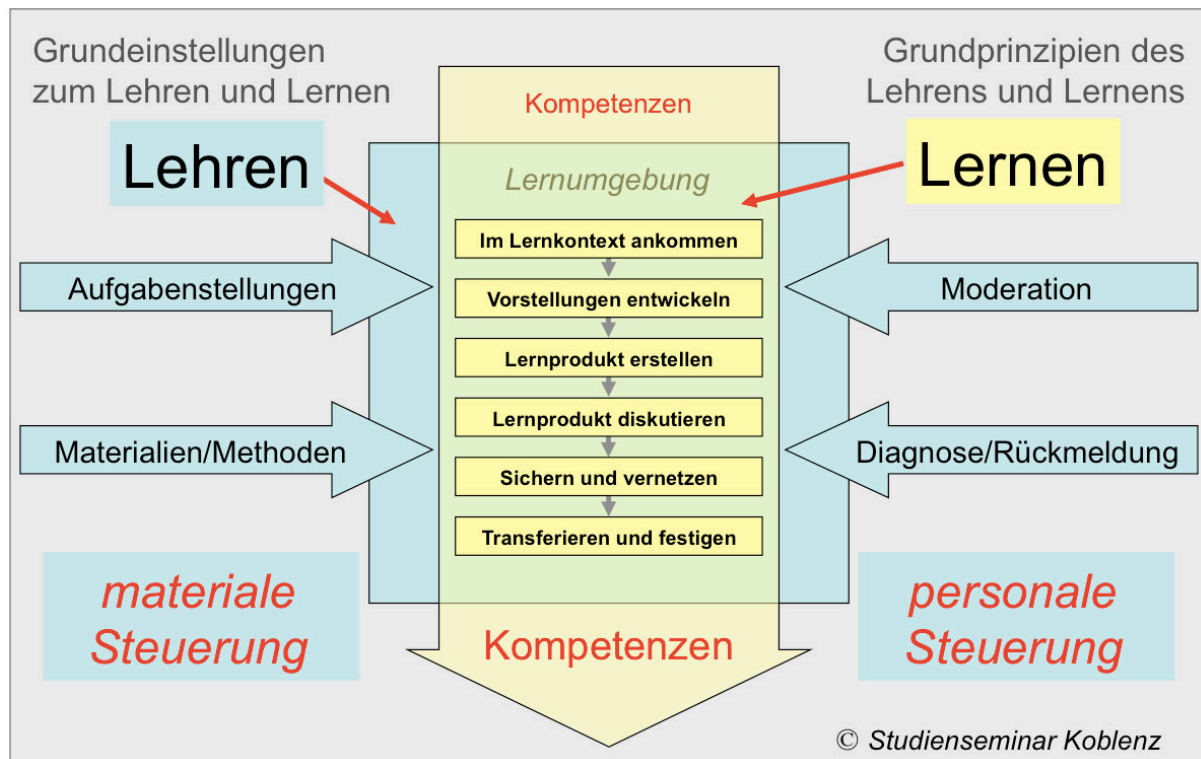


Abb. 1: Lehr-Lern-Modell

Ausbildungsverständnis

Der schulische Alltag mit den unterrichtlichen und erzieherischen Herausforderungen stellt sich für Referendarinnen und Referendare als komplex dar. Diese Komplexität will bewältigt sein.

Referendarinnen und Referendare sind strukturell in einer Doppelrolle. Sie sind einerseits Auszubildende und werden hierbei auch beraten, begleitet und bewertet. Andererseits agieren sie in vielen Bereichen wie die ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer.

Das Referendariat ist für viele der erste beständige Kontakt mit den Anforderungen der Berufswelt. Es ist die erste Arbeit im Feld und ein Berufseinstieg, der sich aber von der Professionalisierungsphase nach dem Referendariat unterscheidet.

Die Kooperation zwischen Schule und Seminar dient auch hier der gelingenden Ausbildung. Also müssen sich beide Seiten darüber verständigen, wie sie Ausbildung verstehen. Wie also sollen Referendarinnen und Referendare lernen, die Komplexität zu bewältigen? Wie gehen sie mit den Ambivalenzen der Doppelrolle um? Wie wird das Referendariat konturiert? Welche Kompetenzen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sind in welchem Umfang im Referendariat zu erwerben? Wie wird am Ende bewertet, worauf es ankommt?

Kohärenz der Ausbildung

Ein Ausbildungsprogramm muss in sich schlüssig und kohärent sein, um zu überzeugen und im Feld der Ausbildung zu bestehen. Das, was Ausbilder in Schule und Seminar unter „guter Ausbildung“ verstehen, muss verhandelt und kommuniziert, erprobt und gemeinsam reflektiert und optimiert werden.

Lehrerbildung kann nur gelingen, wenn sie auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Bereichen zueinander kohärent ist. Diese Kohärenz muss konzeptionell von vorneherein angelegt sein. Sie zeigt sich auf mehreren Ebenen, der konzeptionellen Ebene und der ausbildungspraktischen Ebene. Auf der konzeptionellen Ebene müssen die folgenden vier Fragen zueinander kohärent sein:

1. Was sollen die Referendarinnen und Referendare am Ende können? (= Standards)
2. Wo und wie erwerben sie, was sie am Ende können sollen? (= Erwerbssituationen)
3. Wo und wie zeigen sie, was sie können? (= Performanzsituationen)
4. Was uns wie wird bewertet, was sie können? (= Qualität)

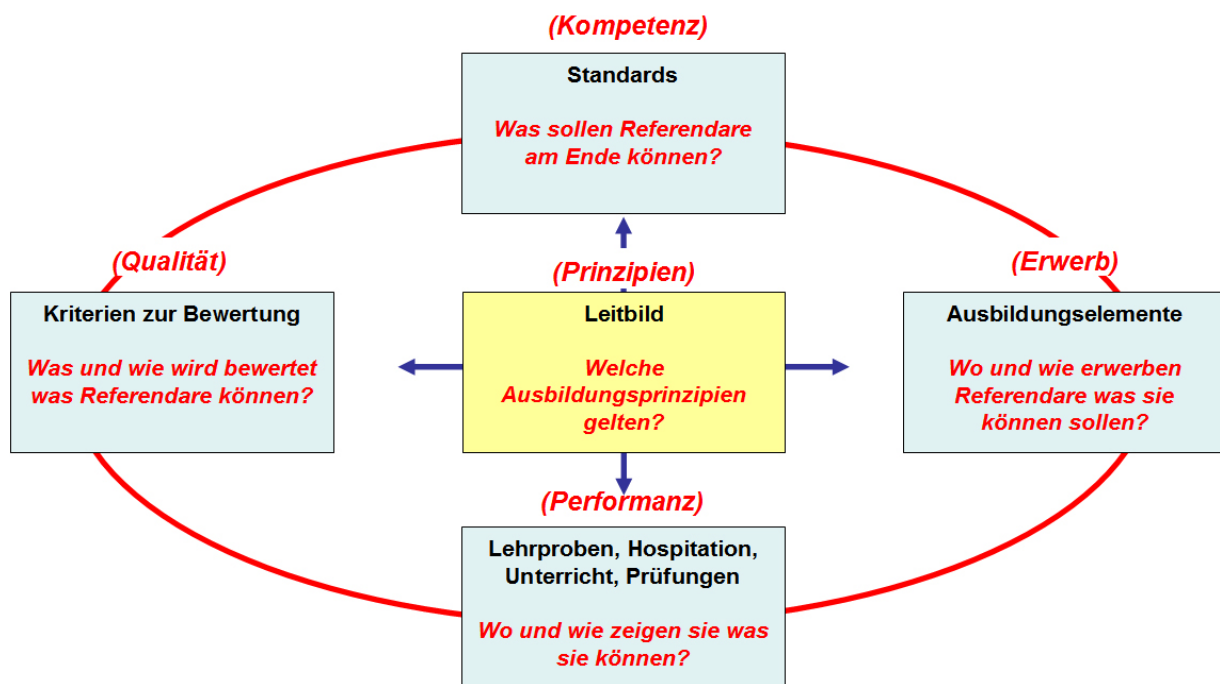


Abb. 2: Kohärenz der Ausbildung

Zur Kohärenz der Ausbildung gehören Antworten auf die Frage: Was soll der Referendar in welchem Halbjahr der Ausbildung können? So werden Kompetenzstand des Referendars und Ausbildungsstand in Abgleich gebracht. Dahinter stehen die Idee der gestuften Ausbildung und die Auffassung, dass sich Kompetenzen im Lehrhandeln kumulativ über die Zeit hinweg entwickeln.

Stufung der Ausbildung

Die beruflichen Kompetenzen ebenso wie die Lehrerpersönlichkeit entwickeln sich individuell, langsam und nicht immer kontinuierlich. Zugleich weisen die gestellten

beruflichen Anforderungen einen Überschuss auf, der bewältigt werden muss, aber (noch) nicht bewältigt werden kann. Für die Ausbildung heißt das: Stufung, keine Portionierung. Der Aufbau beruflicher Kompetenzen auch über die erste und zweite Phase der Ausbildung hinaus erfolgt gestuft. Diesem Könnensstand ist durch den Abgleich von Kompetenzerwartungen und dem tatsächlichen Ausbildungsstand Rechnung zu tragen.

Es lassen sich in der Regel vier Stufen ausmachen:

1. Stufe des Handelns

Referendarinnen und Referendare haben Lernerfahrungen gesammelt in der Schule, der Universität, in den Praktika, im Selbststudium und andernorts. Diese Selbsterfahrungen prägen ihre Auffassungen (subjektive Lehrertheorien) über das Lernen und das Lehren und sind leitend bei den ersten Unterrichtsversuchen. Sie haben unter Umständen auch schon im Vertretungsunterricht danach „subjektiv erfolgreich“ unterrichtet.

2. Stufe des Erprobens

Das Referendariat ist vom Bemühen gekennzeichnet, die didaktischen Theorien und Modelle sowie das Theorie- und Systemwissen in den beruflichen Anforderungssituationen anzuwenden. Die Referendarinnen und Referendare erfahren manchmal schmerzhaft, dass nicht das Theoriewissen handlungsleitend ist, sondern nach wie vor die tiefsitzenden subjektiven Lehrertheorien. In der Ausbildung gilt nicht, dass die Praxis theoriegeleitet ist, sondern vielmehr dass sie theoriebegleitet ist.

3. Stufe des Sicher-Werdens

Erfahrungsgemäß, nach gelegentlichen Phasen temporärer Verunsicherung, gelangen die Referendarinnen und Referendare in die Phase des Sicher-Werdens bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungssituationen. Das gelingt ihnen nur, wenn ihr Lernen von einer Selbstreflexion begleitet ist. Sie reflektieren ihr eigenes Lernverhalten, entwickeln Selbstvertrauen und ein Könnensbewusstsein. Sie entwickeln ihre Persönlichkeit und werden sich selbst über ihre Rolle als Lehrperson klar.

4. Stufe der Souveränität

Professionalität im Lehrberuf ist gekennzeichnet durch Berufsroutinen und durch gleichzeitig situativ flexibles Handeln in den beruflichen Anforderungssituationen. Das Referendariat reicht nicht aus, um diese Professionsstufe in allen Bereichen zu erreichen. Wohl aber sollten die Referendarinnen und Referendare den Zustand der „bewussten Kompetenz“ erfahren.

In der Ausbildung wird viel gemutmaßt, wird angenommen, was dieser oder jener Ausbilder vermeintlich will, worauf er Wert legt, usw. So entstehen „zugeschriebene heimliche Standards“. Dagegen gibt es nur ein Mittel, nämlich Transparenz, Offenheit und Öffentlichkeit, keine Ausbildung in verschlossenen Räumen, keine Bewertung in Hinterstübchen, sondern Transparenz in allen Bereichen als ein Gebot guter Kooperation:

- Die Bewertungskriterien und die Modalitäten der Benotung werden frühzeitig situativ passend erläutert.
- Für Rückmeldung und Bewertung des Unterrichts wird eine gestufte Matrix eingesetzt, die auf das Lehr-Lern-Modell ausgerichtet ist,

- Die Rückmeldung zum Ausbildungsstand in den Beratungsgesprächen erfolgt in Abgleich zwischen erwartetem Kompetenzstand und tatsächlichem Ausbildungsstand.
- In allen Bereichen wird Öffentlichkeit hergestellt (*offene Türen und offene Webseite; wir kochen auch nur mit Wasser und stehen dazu.*)
- Besprechungen von Unterrichtsmitschauen und Unterrichtsbesuchen werden offen und öffentlich durchgeführt.
- Regelmäßig werden Evaluationen durchgeführt und die Ergebnisse werden „veröffentlicht“.

Abgleich von Kompetenz- und Ausbildungsstand

Kompetenzstand und Ausbildungsstand werden fortlaufend miteinander verglichen, um Stützungsmaßnahmen zu gestalten, z.B. Coaching. Dem Ausbildungsstand entsprechend wird der Kompetenzstand gestuft entwickelt. Dies erfolgt sowohl bezogen auf die einzelne Unterrichtsstunde als auch auf die grundsätzliche Unterrichtspraxis.

Die Ausbildungsmatrix formuliert dann den auf der jeweiligen Ausbildungsstufe zu erwartenden Kompetenzstand, hier auf das Unterrichten bezogen.

Ein Referendar stellt folgende Fragen an die Ausbilder. *„Wenn Sie bei mir hospitieren, was beobachten und beurteilen Sie eigentlich, wie ich lehre oder wie die Schüler lernen? Ich mache ein Beispiel: Wenn ich eine Klasse habe, die gut mitmacht, sich anstrengt, viele tolle Ideen einbringt, auf hohem Niveau argumentiert, lebendig diskursiv diskutiert, Methoden und Strategien beherrscht und sich sehr sozial in einer guten Lernatmosphäre verhält, dann freuen sich ja alle. Bekomme ich dann die gute Note? Umgekehrt, wenn die Klasse schwach ist, sich nicht traut, wenig kann, zerstritten ist und nur bedient werden will, wird das dann mir angelastet? Dann würde ich nämlich nur noch die guten Klassen für Lehrproben nehmen. Also ich frage ganz konkret: Bewerten Sie die Schülerleistungen oder die Lehrerleistungen?“*

Die Antwort am Studienseminar Koblenz und Altenkirchen ist ebenso klar wie eindeutig: *„Wir beobachten die Lehrprozesse **und** die Lernprozesse, bewerten aber die Lehrerleistungen, inwiefern diese die Lernprozesse auf den Weg gebracht und begleitet, gefördert oder behindert haben. Wir fragen inwieweit Ihre Aufgabenstellungen das Potenzial der Lerngruppe genutzt haben, inwieweit Sie das didaktische Potenzial der Thematik ausgeschöpft haben, wie Sie Lernmaterialien und Methoden lern- und kompetenzfördernd eingesetzt, wie Sie die Lernprozesse moderiert und wie Sie Verstehensprobleme diagnostiziert haben, wie Sie mit Fehlern umgingen und wie Sie rückgemeldet haben. Kurzum wir fragen: Was haben Sie dazu beigetragen, dass die Lernprozesse so liefen wie sie liefen, was ist Ihr Anteil daran, wie haben Ihre Lehrprozesse auf die Lernprozesse eingewirkt? Wenn Sie in einer, wie Sie sagen, „schwachen“ Klasse etwas bewirken, ist das mehr wert, als wenn in einer Klasse alles ohne Ihr Zutun von selbst läuft, es sei denn Sie haben die Lerngruppe im Vorfeld nachweislich erst dazu gebracht. Die Lehrerleistungen definieren sich darin, inwieweit es unter den gegebenen Lernbedingungen zu intensiven Lernvorgängen bedingt durch die Lehrersteuerungen kam.“*

Beobachtende Ausbilder müssen also die Lernprozesse **und** die Lehrprozesse wahrnehmen, auseinanderhalten, aber auf ihre gegenseitige Wechselwirkung hin beobachten und bewerten. Lehrende müssen ihre Lehrpflichten kennen. Sie müssen wissen, auf welchem

Ausbildungsstand, welche Steuerungsleistungen bei den Lernprozessen und welche Professionsleistungen erwartet werden. Das oben beschriebene Lehr-Lern-Modell und die Qualitätsmerkmale schaffen diesbezüglich Klarheit.

Die Matrix der gestuften Anforderungen (Ausbildungsmatrix)

Entwicklungsstränge	Orientierung am Plan	Orientierung an der Lerngruppe	Orientierung am Lerner
	agiert reaktiv	agiert aktiv	agiert situativ-flexibel
Lehrerleistung	1. Ausbildungsabschnitt	2. Ausbildungsabschnitt	3. Ausbildungsabschnitt
Stundenkonzept	fachlich und fachdidaktisch korrekt	fachdidaktisch tragfähig	kohärent
Aufgabenstellungen	operational lernproduktorientiert	herausfordernd zielführend	lernprozessadäquat, individualisiert
Materialien Methoden	fachadäquat	lerneradäquat	individuell fördernd und fordernd
Moderation	phasiert den Stundenablauf	gestaltet Überleitungen	stellt Transparenz her
	arbeitet mit Schülerbeiträgen	nutzt Beiträge zum Weiterlernen aller	bindet Beiträge diskursiv ein
Diagnose Rückmeldung	bezieht sich auf Lernprodukte	fördert den Lernprozess	unterstützt individuell
Beitrag zur Kompetenzentwicklung	Lernzuwachs erkennbar	Lernzuwachs angemessen	Lernzuwachs nachhaltig
Reflexion	beschreibt kritisch	analysiert kriteriengeleitet	entwickelt Alternativen

Eine gestufte Ausbildung folgt dem fortschreitenden Kompetenzerwerb. Referendare und Ausbilder müssen wissen, wann, welche Kompetenzen in welcher Breite, Tiefe und Qualität erreicht werden sollen, damit am Ende das Ausbildungsziel erfolgreich erreicht wird. Dazu wird die Ausbildungszeit von 18 Monaten in drei Ausbildungsabschnitte bis zur Prüfungsphase unterteilt, z. B. 1. Ausbildungsabschnitt = Sommer bis Weihnachtsferien, 2. Ausbildungsabschnitt = Weihnachtsferien bis Osterferien, 3. Ausbildungsabschnitt = Osterferien bis Sommerferien.

Warum sind die Matrixfelder derart knapp ausgefüllt? Die knappen Formulierungen resultieren erstens aus der selbstauferlegten Verpflichtung zur Reduktion auf maximal zwei Attribute. Zweitens resultiert die Knappheit aus der Funktion der Matrix bei Beratungen und Besprechungen als Kommunikationshilfe und Spickzettel. Eine sehr differenzierte mehrseitige Matrix ist in Beratungen und Besprechungen nicht hilfreich.

Die Kriterien und die Merkmale der Lehrerleistungen werden mit gestuften Attributen fortgeschrieben, um die Progression in der beruflichen Kompetenzentwicklung aufzuzeigen.

Dieselben Kriterien und Merkmale der Lehrerleistungen sind auch Grundlage der Gutachten zu den Vornoten. Damit ist der Vorwurf obsolet, jedes Mal würden andere Merkmale beachtet und jedem Fachleiter sei etwas anderes wichtig. Man kann auf diese Weise eine Entwicklungslinie oder eine Stagnationslinie aufzeigen und begründen.

Stufung auf der Stundenebene

Die drei Abschnitte beschreiben drei Entwicklungsstränge. Anfangs kämpfen die Referendarinnen und Referendare noch mit sich und dem Fach, orientieren sich beim Unterrichten weitgehend am Plan und verhalten sich der Lerngruppe gegenüber eher reaktiv. Im zweiten Ausbildungsabschnitt wird verlangt, dass sie in der Lerngruppe aktiv agieren und sich an der Lerngruppe und nicht mehr nur am eigenen Plan orientieren. Im 3. Ausbildungsabschnitt müssen sie sich zunehmend am einzelnen Lerner orientieren und situativ-flexibel agieren. Ausbilderinnen und Ausbilder wissen, wie schwer das fällt. Somit verbieten sich im 3. Ausbildungsabschnitt Reflexionen wie: „Es ist plankonform gelaufen, ich bin mit dem Plan durchgekommen, es hat so geklappt, wie ich es mir gedacht habe, ...“ Legt man das Verständnis der Lehrkraft als „Anwalt des Lernens“ zugrunde, so lautet die Frage an den Referendar: „Was haben Sie getan, oder auch nicht, um den Lernprozess aller Schüler und dieses und jenes Lerners zu fördern?“

Stufung auf der Unterrichtsebene

In den verpflichtenden sieben Beratungsgesprächen in Rheinland-Pfalz (zwei pro Fach, zwei im Berufspraktischen Seminar, eins in der Ausbildungsschule) wird das für die jeweilige Ausbildungsphase erwartete Anspruchsniveau der Ausbildungsmatrix zugrunde gelegt. Dies kann durch Formulierungen folgender Art ausgedrückt werden:

- „Der Referendar/die Referendarin ist / noch nicht / voll auf dem Stand der Ausbildung.“
- „Die derzeitigen Kompetenzen entsprechen voll und ganz dem Stand der Ausbildung.“
- „Für den jetzigen Ausbildungsstand kann diese Leistung noch als gut bewertet werden.“
- „Der Referendar/die Referendarin ist noch auf dem Stand der Erprobungsphase.“
- „Die Kompetenzen sind für den Stand der Ausbildung bereits sehr fortgeschritten.“

Selbstverständlich werden in den Beratungsgesprächen neben den unterrichtlichen auch die erzieherischen Anforderungen berücksichtigt und in die Rückmeldung zum Ausbildungsstand einbezogen.

Subjektive Theorien

Nicht nur während des Vorbereitungsdienstes, sondern während der gesamten beruflichen Tätigkeit leiten subjektive Theorien das unterrichtliche und erzieherische Agieren. Berufsanfänger richten sich in ihrem Handeln häufig an Mustern aus, die sie selbst als Schüler erlebt haben oder mit denen sie bislang gute Erfahrungen gemacht haben. Berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer verfügen über eine unbewusste Kompetenz, in der vielfältige Routinen und Erfahrungen geronnen und damit auch handlungsleitend sind.

Im schulischen Alltag gibt es vielfältige unterrichtliche, erzieherische und schulorganisatorische Standardsituationen, für deren Bewältigung eine sukzessive Routinebildung erforderlich ist. Die in diesen Routinen impliziten subjektiven Theorien

werden in der Regel nicht expliziert. Für die Komplexitätsbewältigung im schulischen Alltag wäre das auch hinderlich. Gleichwohl gilt, dass nicht alle Routinen auch sinnvoll sind.

In der Ausbildung sind diese subjektiven Theorien jedoch von großer Bedeutung. Wie kommen die vorbewussten Muster der beruflichen Novizen und die nachbewussten Routinen der Praktiker ausbildungsförderlich zusammen? Wie gelingt es, die subjektiven Theorien bewusst zu machen? Wie können Repertoire und die Routinen ohne Gefahr der Simplifizierung erweitert werden?

Gelingende Kooperation in der gemeinsamen Ausbildungsverantwortung hängt von der Arbeit an den eigenen subjektiven Theorien ab.

Die Ausbildungsbeteiligten in Schule und Seminar müssen diese ihre subjektiven Theorien kennen und verhandeln, und sie müssen das können und wollen. Ausbildungschancen liegen in der Explikation von subjektiven Theorien, damit den Referendarinnen und Referendaren ihr eigenes Agieren bewusst wird und sie Angebote zur Erweiterung und Fundierung des Handlungsrepertoires erhalten. Auf der Seite der Ausbilder erfordert das Professionalisierung und Kompetenz.

Ausbildungsperspektiven / Rollenbewusstheit und Rollenklarheit

Eine gelingende Kooperation von Schule und Seminar hängt immer auch davon ab, dass und wie die unterschiedlichen Ausbildungsperspektiven eingebracht und gewürdigt werden. In der Ausbildung übernehmen die Ausbildungsbeteiligten zu unterscheidende Aufgaben und Perspektiven und damit auch Rollen. Fachlehrerinnen und Fachlehrer in den Ausbildungsschulen schauen notwendigerweise anders auf den Unterricht als Fachleiter. Die schulische Ausbildungsleitung wird verstärkt das Gesamtbild der schulischen Ausbildung zusammen mit der Entwicklung betrachten. Die verschiedenen Ausbildungsperspektiven ergänzen sich. Die Kooperation von Schule und Seminar wird durch ein rollenklares Agieren befördert. Jeder weiß um seine Perspektive und um die Grenzen dieser Perspektive und respektiert die der anderen. Das schafft Wertschätzung und Klarheit.

Referendarinnen und Referendare sind immer wieder irritiert, wenn Fachleitungen und schulische Vertreter unterschiedliche Einschätzungen äußern. Wer verschiedene Ausbildungsperspektiven einbindet, wird bis zu einem gewissen Punkt mit diesen Divergenzen rechnen müssen. Rollenklares Agieren verhindert jedoch, dass Referendarinnen und Referendare sich zwischen den Ausbildungsorten Schule und Seminar entscheiden müssen und unnötigerweise in Loyalitätskonflikte gebracht werden.

Arbeitskontakte

Wenngleich Strukturen und Professionalität die Kooperation erleichtern, sind es Menschen, die diese Kooperation gestalten. Daher müssen diese Menschen in **Arbeitskontakte** treten. Die folgenden Beispiele für Arbeitskontakte zwischen Schulen und Seminar sind bekannt:

- Ausbildungskontakte (Unterrichtsmitschau, Besprechungen von Unterrichtsbesuchen, Absprachen, Gespräche, ...)
- Dienstbesprechungen der Seminare mit den schulischen Ausbildungsleiterinnen und -leitern und Schulleiterinnen und -leitern
- Fortbildungen (Fachforen) in den verschiedenen Fächern

- Austausch mit Fachleitungen in Fachkonferenzen der Ausbildungsschulen
- Arbeitsgemeinschaften von schulischen Ausbildungsleitern und Ausbildern des Studienseminars
- Mitwirkung an Studientagen der Ausbildungsschulen
- Teilnahme an und Durchführung von Seminarsitzungen
- Prüfungsvorsitz von Schulleiterinnen und -leitern bei den 2. Staatsprüfungen

Arbeitskontakte allein genügen aber nicht. Vor allen Dingen dann, wenn sie misslingen und nur Konfliktherde sind. Vermiedene Arbeitskontakte enden wiederum im „Nicht-Verhältnis“ und verschärfen das Problem. Es gibt also keine Alternative zu vielfältigen Arbeitskontakten, die gelingen und damit allen Gewinn bringen. Entscheidend für das **Gelingen** sind:

- solide Arbeit mit Augenmaß,
- Redlichkeit und Ehrlichkeit,
- Wertschätzung und Verlässlichkeit,
- Kompetenz und Professionalität.

Die Auflistungen zeigen: Wir können von Seminarseite aus viele Arbeitskontakte herstellen, die Professionalität erhöhen und viele Angebote unterbreiten. Das alles muss aber auch ankommen, muss Akzeptanz finden, muss in der Ausbildung Früchte tragen. Vor jeder Ernte kommt die Aussaat, ohne zu wissen was daraus wird, allein getragen von der Hoffnung, dass es genügend Sonne und Regen geben wird, aber auch nicht zuviel davon. Der Samen alleine genügt nicht, darüber hinaus müssen die Bedingungen gut sein. Die Bedingungen für eine gelingende Kooperation zwischen Seminar und Schulen sind:

- Kohärenz der Ausbildung
- Transparenz in allen Bereichen
- Vernetzung der Institutionen und Personen
- Miteinander reden, statt übereinander.

Gegenseitige Fachleiterhospitationen haben sich sehr bewährt, um die Transparenz und die Öffentlichkeit auch innerhalb der Fachleiterschaft zu befördern. Wir können viel über Standards, Prinzipien etc. reden, aber entscheidend sind die gemeinsamen Bezugsfälle, die gemeinsam erfahrenen Referenzpunkte und das geht nur über gemeinsame Arbeitskontakte.

Viele Konflikte haben sich daraus ergeben, dass der Referendar die „Stunde des Fachlehrers hält“. Die Misslichkeit der Situation liegt darin, dass sich der Fachlehrer bewertet fühlt. Wir haben sehr gute Erfahrungen mit der „Ex-Ante-Beratung vor Unterrichtsbesuchen“ gemacht. Der Referendar skizziert dem Fachleiter etwa zwei Tage vor dem Unterrichtsbesuch kurz (!) sein Vorhaben in der Stunde (Strukturskizze, Materialeinsatz, Schwerpunkt, ...). Der Fachleiter fragt, regt an und berät auf der Basis des Referendarvorschlags. Die Vorteile sind mehrfach:

- Der Referendar geht mit einer abgesicherten Struktur und konzeptionell beruhigter in die Stunde. Der Fachleiter übernimmt Mitverantwortung für das Gelingen und Misslingen.
- Der Referendar lernt das Konzipieren und Gestalten der Stunde nicht aus der nachträglichen Kritik heraus, wenn alles gelaufen ist, sondern in der vorauslaufenden Planung, wo noch Interventionen möglich sind.

- Der Referendar lernt die Schwerpunktsetzung der Stunde situativ und die Herstellung der inhaltlichen Kohärenz innerhalb der Reihe.
- Die Übernahme von Mitverantwortung für die Stunde ist ein Modell kollegialer Zusammenarbeit.
- Kontroversen mit ggf. abweichenden Konzepten und Vorstellungen der Fachlehrer werden durch die Mitverantwortung nachweislich reduziert.
- Die Einbindung der Fachlehrer in die Vor- und Nachbesprechung ist ideal und wünschenswert, scheitert aber oft am Stundenplan.

Der Fachleiter übernimmt die Verantwortung für das Konzept, klappt das Visier hoch, zeigt wie er denkt und was er kann, bekennt Farbe. Das entlastet die Fachlehrer, befördert den fachlichen und fachdidaktischen Diskurs, ist „die kleine Fortbildung“ mit großer Wirkung, alles unter der Prämisse der professionellen Kompetenz. Unsere Erfahrung: Es schärft sich das Bewusstsein, dass jeder Ausbilder nicht für die Leistungen des Referendars, sondern ausschließlich für sein eigenes Ausbildungshandeln verantwortlich ist. Ex-Ante-Beratung zahlt sich aus, kostet aber sehr viel Zeit.

Die Arbeitskontakte gelingen nur, wenn sie regelmäßig und wertschätzend anerkennend verlaufen. Konflikte lassen sich reduzieren, aber nicht vermeiden und dann müssen sie thematisiert werden.

Unsere Erfahrungen sind eindeutig: Wer sich öffnet, wer sich in die Arbeit hineinschauen lässt, der verliert die Angst, kann in den Ausbildungskontakten unbefangener auf die Menschen zugehen und die Akzeptanz wächst. Die Entheimlichung der Heimlichkeiten ist ein Anfang für gute Beziehungen.

Die Kooperation zwischen Seminar und Schule gelingt, wenn für beide Seiten der Nutzen höher als die Belastung ist. Aber und das ist ebenso gewiss: Die Kooperation zwischen Schule und Seminar ist kein Geschenk, sondern muss sich in Arbeitskontakten täglich neu bewähren. Die gelingende Kooperation, es gibt sie! Sie ist kein Phantom, sie ist erreichbar, aber nicht umsonst, erfordert viel Arbeit, die sich lohnt. Es gibt unter den Bedingungen auch keine Alternative.

Autoren

StD Johannes Grünhag
 Teildienststelle Studienseminar Koblenz
 Friedrich-Emmerich-Str. 6
 57610 Altenkirchen
gruenhag@altenkirchen.studienseminar-koblenz.de

OStD Prof. Josef Leisen
 Staatliches Studienseminar Koblenz
 Emil-Schüller-Str. 12
 56068 Koblenz
leisen@studienseminar-koblenz.de