

Erinnerungen für den (Un-) Ruhestand



*Dokumente und Grußworte
zur Verabschiedung
von Johann Sjuts
aus dem Studienseminar Leer*

Erinnerungen für den (Un-) Ruhestand

*Dokumente und Grußworte
zur Verabschiedung
von Johann Sjuts
aus dem Studienseminar Leer*

*Zusammengestellt von
Lisa Hefendehl-Hebeker,
Detlef Ehrig, Friedgar Löbker, Frauke Thees, Stefan Ulrichs*

Düsseldorf und Leer 2018



„Also lautet ein Beschluss: Dass der Mensch was lernen muss.
Nicht allein das ABC bringt den Menschen in die Höh;
nicht allein in Rechnungssachen soll der Mensch sich Mühe machen;
sondern auch der Weisheit Lehren muss man mit Vergnügen hören.
Dass dies mit Verstand geschah, war der Lehrer Lämpel da.“

—Wilhelm Busch—



Johann Sjuts

apl. Prof. Dr. rer. nat. Johann Sjuts

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort

BEITRÄGE AUS DEM STUDIENSEMINAR LEER

Kooperationsprojekte des Studienseminars Leer (D. Ehrig)

Nach der dritten Phase ist noch lange nicht Schluss! – Die Verzahnung der Phasen in der Lehrerbildung (H. Hohmeier)

Aufbau und Entwicklung der Lehrerausbildung im Fach Niederländisch am Studienseminar Leer (S. Ulrichs)

25 EUROPA-Tagungen in 28 Jahren – plus 3 Blicke auf andere Bundesländer (D. Ehrig)

Von Unterrichtsnachbesprechungen mit Johann Sjuts zu Kriterien für transparente Referendarsausbildung und „guten“ Mathematikunterricht (G. Hinrichs)

MeDUQua oder das (qualifizierte) Reden über Unterricht (F. Thees)

Die empirische Studie im altsprachlichen Unterricht (Dr. F. Löbker)

Professionalisierung durch Praxisforschung? – Evidenzbasierte Lehrerbildung am Studienseminar Leer (B. Nolte, C. Pahlow)

Wie die Entwicklung und Lage der gymnasialen Bildung in Ostfriesland Ende der 1960er Jahre zur Gründung eines Studienseminars in Emden führte, StD. i. R. Bernhard Petersen, Fachleiter für Erdkunde am Studienseminar Leer (1970 – 1997)

... und es gilt das gesprochene Wort! (D. Ehrig)

GRUßWORTE AUS DEN SCHULEN UND SEMINAREN

Mit gutem Beispiel voran ... – Aus der Abi-Zeitung 1996

„Lieber Johann!“ – Gruß und Dank von D. Ellée, UEG

Physik in Göttingen ... und später – Erinnerungen von W. Grätz, Schulleiter am Ulrichs-gymnasium in Norden.

„Nie tiefer als in Gottes Hand“ – Erinnerungen zur Zusammenarbeit von C. Hunsmann, Schulleiter der FCSO

„Drei Begegnungen“ mit U. Janssen, Schulleiterin des Gymnasiums Rhaudefehn

40 Jahre Ubbo-Emmius-Gymnasium – OStD' i. R. Gudrun Pohlig, ehemalige Schulleiterin des UEG

Dr. Johann Sjuts – Portrait eines „besonderen Unterrichtsbesuchers“ – Dr. Sylke Bakker, ehemalige mitwirkende Fachleiterin für das Fach Englisch am Studienseminar Leer

Eine Reise des Studienseminars Leer unter der Leitung von Herrn Dr. Sjuts nach Westpolen – Erinnerungen von Dr. Enno Eimers, bis 2002 Fachleiter für Geschichte am Staatlichen Studienseminar Leer

A Portrait of a Young Man? – A Portrait of Johann Sjuts?, Prof. Dr. L. Freisel, OStD i.R., Leiter des Studienseminars Leer von 1986 – 2003

Konflikte sind notwendig und ermöglichen Entwicklung ... wenn sie richtig angegangen werden!, U. Hente, zuständig für Kollegiale Beratung am Studienseminar Leer

Der Anfang – Ein Rückblick von R. Hoffmann, langjähriger Kollege am Ubbo-Emmius-Gymnasium und am Studienseminar Leer.

Werde, der Du bist! – Prof. Dr. H. Kretzer, vormals Leiter des Studienseminars Oldenburg für das Lehramt an Gymnasien

Johann Sjuts zur Verabschiedung in den Ruhestand, OStD` Irmgard Pöling, Leiterin des Studienseminars Meppen für das Lehramt an Gymnasien

Meinem Freund Johann Sjuts zum Eintritt in den Ruhestand – Gedanken von Karl-Ludwig Kramer, langjähriger Kollege am Ubbo-Emmius-Gymnasium und am Studienseminar Leer

Wünsche für den wohlverdienten Unruhestand, OStD Bernhard Seelhorst, Leiter des Studienseminars Wilhelmshaven für das Lehramt an Gymnasien

BEITRÄGE UND GRÜßWORTE AUS UNIVERSITÄTEN

Gute Wünsche von StR` Dr. Dagmar Melzig, Lehrerin für Mathematik und Physik am Josef-Albers-Gymnasium in Bottrop

Johann Sjuts: Ein Mit-Streiter für die Stärkung der Lehrerbildung mit und durch fachdidaktische Forschung, Angelika Bikner-Ahsbahs und Sabine Doff, Universität Bremen

Guter Unterricht bedarf einer Verankerung in der didaktischen Forschungs- und Entwicklungsarbeit, von Prof. em. Dr. Elmar Cohors-Fresenborg und apl. Prof. Dr. Christa Kaune, Institut für Mathematik, AG Kognitive Mathematik, Fachbereich Mathematik/ Informatik der Universität Osnabrück

Die gelebte Einheit von Theorie und Praxis, Prof. Dr. (i. R.) Lisa Hefendehl-Hebeker, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Mathematik

Johann Sjuts und „Mathematik Neu Denken“, 5 Mitstreiter aus Gießen und Siegen im Projekt der Telekom-Stiftung

Zur lebendigen Erinnerung an OLAW, V. Niesel, J. Michaelis, A. Fischer, M. Komorek, H. Kiper, S. Jahnke-Klein, C. Hößle (Universität Oldenburg)

Die Flussquerung oder kreative Ausflüchte beim Problemlösen, Diemut Lange & Benjamin Rott

Evidence & Reason, Prof. Dr. Inge Schwank, Universität zu Köln

Neue Wege in der Lehrerbildung, Manfred Prenzel, Kristina Reiss und die TUM School of Education

GRÜßWORTE DER KINDER

... nach knapp vier Jahrzehnten ..., Inga, Britta, Hanno und Gunnar

Vorwort

Diese Sammlung von Aufsätzen und Grußworten ist Herrn Prof. Dr. Johann Sjuts anlässlich seiner Verabschiedung aus dem offiziellen Dienst als Leiter des Studienseminars Leer gewidmet. Mit ihr übermitteln Seminarangehörige, Lehrende und Dozenten aus dem universitären Umfeld sowie all diejenigen, die dem Jubilar verbunden sind, ihre Grüße und Glückwünsche.

Mit dem Titel „*Erinnerungen für den (Un-)Ruhestand*“ greifen wir eine Formulierung auf, die einem Buchtitel von Martin Wagenschein nachempfunden ist. Die Doppelverwendung des Wortes „Erinnerung“ als Vergegenwärtigung von Erlebtem und Ermutigung für noch Anzustrebendes scheint uns auf Johann Sjuts zur Charakterisierung seines Engagements und seiner beruflichen und fachlichen Vielseitigkeit zugeschnitten zu sein: Als Pädagoge, Fachdidaktiker, Seminarleiter und Universitätsdozent wird Johann Sjuts zwar offiziell entpflichtet, doch dürfte er sich in seinem neuen Lebensabschnitt mit Blick auf seine vielfältigen Interessen und Neigungen noch mehr als bisher eigenen Schwerpunkten seiner bisherigen Arbeit zuwenden können.

In ihrer Botschaft soll die vorliegende Schrift zweierlei Funktionen erfüllen: Sie richtet einerseits den Blick auf wesentliche Arbeitsfelder und Erreichtes im Sinne einer Dokumentation, und andererseits spiegelt sie in exemplarischer Weise Erinnerungen und Eindrücke aus dem Umfeld des Jubilars wider. So kommen hier zahlreiche – auch ehemalige – Kolleginnen und Kollegen mit ihren jeweils ganz persönlichen Grüßen an den Jubilar zu Wort.

In den fachbezogenen Beiträgen werden schulische, pädagogische, allgemein- und fachdidaktische Themen abgebildet und lassen sich als Reflexionen über die bisherige und künftige Arbeit verstehen. Dabei werden verschiedene Perspektiven sichtbar: Das Studienseminar Leer tritt mit seinen vielfältigen Kooperationen als Schnittstelle zwischen Schule, Universität und anderen Bildungsinstitutionen hinaus in Erscheinung. Gleichzeitig lassen diese Beiträge auch einen Einblick in die Perspektiven einer Ausbildung zu, die sich der Idee des lebenslangen Bildungsprozesses und seiner forschungsbasierten Förderung verpflichtet sieht.

Somit versteht sich die vorliegende Schrift auch als Ermunterung bzw. Bestätigung, eingeschlagene Wege fortzusetzen.

Dass dieser Festband erscheinen kann, ist allen Mitwirkenden zu verdanken – den Autorinnen und Autoren wie auch der vermittelnden Tätigkeit von Barbara und Britta Sjuts, die uns in der Gewinnung von Beiträgen wirksam unterstützt hat.

Leer und Düsseldorf

im März 2018

Lisa Hefendehl-Hebeker
Detlef Ehrig
Friedgar Löbker
Frauke Thees
Stefan Ulrichs

Kooperationsprojekte des Studienseminars Leer



Das Studienseminar Leer für das Lehramt an Gymnasien war und ist an folgenden Kooperationsprojekten beteiligt:

1. Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule-Seminar-Universität (BLK)
2. Mathematik Gut Unterrichten (Deutsche Telekom Stiftung)
3. Metakognitive und diskursive Aktivitäten als Indikatoren für Unterrichtsqualität (MeDUQua)
4. Konzeptionierung der Lehrerausbildung im Fach Niederländisch in Niedersachsen (Taalunie)
5. Lehrerausbildung im Verbundprojekt OLAW (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft)
6. Einrichtung und Nutzung einer Internetplattform (itslearning)
7. Praxisforschung in der Lehrerausbildung in Leeuwarden und Leer (Ems Dollart Region)

Projekt	Kooperationsinstitutionen	Förderung	Schwerpunkte	Zeitraum
Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule-Seminar-Universität	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Studienseminar Leer für das Lehramt an Gymnasien, Studienseminar Aurich für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und an Realschulen, zwei Fortbildungszentren und fünf Schulen der Region	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verknüpfung von Schulentwicklung und Lehrerbildung durch Teamforschung 	2000 bis 2005
Mathematik Gut Unterrichten	Universität Osnabrück, Studienseminar Leer für das Lehramt an Gymnasien, Studienseminar Aurich für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen, mehrere Schulen in verschiedenen Bundesländern	Deutsche Telekom Stiftung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planung, Dokumentation und Auswertung von Unterrichtsprozessen mittels videobasierter Analyse nach einem Kategoriensystem zur Diskursivität und Metakognition ▪ Analyse von Lernprozessen, Lernäußerungen und Lernprodukten von Schülerinnen und Schülern nach theoretischen Erkenntnissen zur Individualität von Vorstellungen und Fehlvorstellungen 	2007 bis 2009
Metakognitive und diskursive Aktivitäten als Indikatoren für Unterrichtsqualität (MeDUQua)	Universität Osnabrück, Studienseminar Leer für das Lehramt an Gymnasien und weitere Institutionen		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse metakognitiver und diskursiver Aktivitäten in verschiedenen Unterrichtsfächern (Mathematik, Geschichte, Religion) 	seit 2008

Konzeptionierung der Lehrerbildung im Unterrichtsfach Niederländisch im Vorbereitungsdienst des Landes Niedersachsen	Taaluniecentrum, Fachseminare Niederländisch	Taaluniecentrum, Brüssel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rahmencurriculum und Seminarlehrpläne ▪ Ausbildungsmodule und Erstellung von Materialien ▪ Verzahnung der universitären Lehrerbildung (1. Phase) mit der Seminarbildung (2. Phase) ▪ Aufbau der Seminarbibliotheken ▪ Internetangebot 	seit 2009
Lehrerbildung im Verbundprojekt OLAW Modellvorhaben Nordwest: Entwicklung von Diagnose- und Förderkompetenz im Unterricht und in Lehr-Lern-Laboren	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Studienseminare Leer, Oldenburg und Wilhelmshaven für das Lehramt an Gymnasien, Studienseminar Aurich für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen, Altes Gymnasium Oldenburg, Cäcilien-schule Oldenburg, Gymnasium Papenburg, Gymnasium Ulricianum Aurich, Gymnasium Westerstede, Lothar-Meyer- Gymnasium Varel, Mariengymnasium Jever, Teletta-Groß-Gymnasium Leer, Ubbo-Emmius-Gymnasium Leer	Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Systematisierung der Zusammenarbeit von Institutionen und Personen aus beiden Lehrerbildungsphasen ▪ Entwicklung von Diagnose- und Förderkompetenz ▪ Nutzung von Lehr-Lern-Laboren in den MINT-Disziplinen 	2010 bis 2014
Einrichtung und Nutzung einer Internetplattform	Studienseminar Leer für das Lehramt an Gymnasien, Studienseminar Aurich für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen, Staatliches Studienseminar für Lehrerbildung Gera			2011



Praxisforschung NLD Praxisforschung in der Lehrerausbildung in Leer und Leeuwarden – Konzepte für die Forschungsmethodik in Schule und Unterricht und für die Stärkung der interkulturellen Kompetenz in der Region	Noordelijke Hogeschool Leeuwarden, Studienseminar Leer für das Lehramt an Gymnasien	Ems-Dollart-Region	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entwicklung und Vermittlung von Methoden für die Praxisforschung ▪ Erprobung und Auswertung mit Studierenden und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst in der Schul- und Unterrichtspraxis ▪ Evaluation der Forschungsansätze unter dem interkulturellen Aspekt in Bezug auf nationale Besonderheiten und binationale Gemeinsamkeiten 	2012 bis 2013
---	---	--------------------	--	---------------

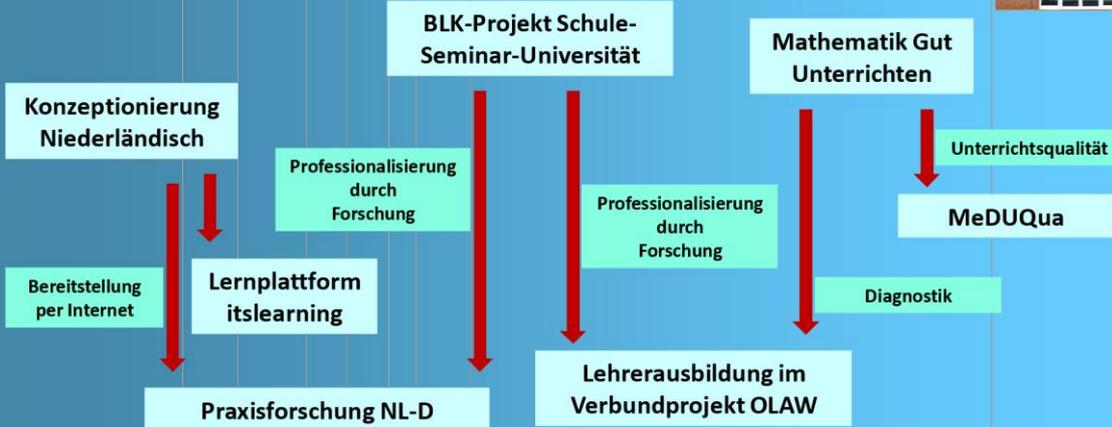
Diese Kooperationsprojekte sind Ausdruck einer zunehmenden Eigenverantwortlichkeit. Damit ergeben sich Fragen zum Selbstverständnis:

Inwieweit versteht sich das Studienseminar

- als in der Kontinuität zur universitären Lehrerausbildung stehende akademische Studienstätte,
- als berufsfeldbezogene Ausbildungsinstitution im Verbund mit den Ausbildungsschulen,
- als Einrichtung mit verpflichtendem Anspruch an Wissenschaft, Forschung und Entwicklung,
- als regionales Kompetenzzentrum für Lehrerinnen und Lehrer,
- als eigenverantwortliche, rechenschaftspflichtige und lernende Organisation,
- als nach außen sichtbarer Ort mit einer staatlich und gesellschaftlich zentralen Schlüsselrolle für Ausbildung, Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern?



Die nachstehende Übersicht der Teilprojekte gibt zumindest in Teilen eine Antwort; die dann folgende Darstellung zeigt, mit welchen Institutionen das Studienseminar Leer zusammenarbeitet.



Lehrerbildung ist ein forschungsbasierter Prozess.

Lehrerbildung ist ein berufsbiographischer Prozess.

Lehrerbildung ist ein phasen- und institutionenübergreifender Prozess.



Finanzierungen gab es bisher von folgenden Einrichtungen:



Mit zunehmender Eigenverantwortlichkeit gewinnt auch die Eigensteuerung an Bedeutung.



Helge Hohmeier

Nach der Dritten Phase ist noch lange nicht Schluss! -

Die Verzahnung der Phasen in der Lehrerbildung

Die Verzahnung der Lehrbildungsphasen in den Übergängen von der Universität zum Studienseminar und vom Studienseminar in den Berufsalltag war Johann Sjuts stets ein wichtiges Anliegen. Im Folgenden soll rückblickend ein Beispiel regionaler Ausgestaltung der sogenannten „Dritten Phase“, der Berufseingangsphase nach dem Referendariat, vorgestellt werden, an dem sowohl Johann Sjuts als auch der Verfasser dieses Aufsatzes maßgeblich beteiligt waren¹.

Abschließend wird zudem kurz ein Fokus auf die vierte sowie insbesondere die bislang weitgehend unerforschte fünfte Phase der Lehrerbildung gelegt werden, bei deren Ausgestaltung Johann Sjuts eine wichtige Rolle spielen wird².

Doch zunächst ein Blick zurück: Die Geschichte des Fortbündungsverbundes Studienseminar-Schule-RPZ (kurz: „Studienseminar-AG“) begann im Winter 2003/04. Im Studienseminar Leer für das Lehramt an Gymnasien bestand – angestoßen durch die damals wie heute aktuelle Diskussion um die sogenannte Dritte Phase – der Wunsch, sich stärker als bis dahin im Bereich der phasenübergreifenden berufsbiographischen Professionalisierung der Lehrkräfte im Seminareinzugsbereich zu engagieren.

Zu dieser Zeit suchte auch das Koordinationsbüro für Fortbildung am Regionalen Pädagogischen Zentrum (RPZ) in Aurich, eine Einrichtung der Ostfriesischen Landschaft, welcher vom Land Niedersachsen die Organisation der regionalen Fortbildung für Ostfriesland übertragen worden war, nach neuen Möglichkeiten, speziell Berufseinsteiger nach dem Referendariat besonders zu fördern.

Ausgehend von der gemeinsamen Zielsetzung der beiden Institutionen wurde im Februar 2004 in Kooperation von Studienseminar Leer und RPZ Aurich der Fortbündungsverbund Studienseminar-Schule-RPZ geschlossen. Das Charakteristikum dieser Kooperation bestand

¹ Vgl. Freisel, Ludwig, und Hohmeier, Helge: Auf der Suche nach der „Dritten Phase“ der Lehrerbildung. In: Kretzer, Hartmut (Hg.): Lehrerausbildung in der Wissensgesellschaft – Das Zusammenwirken der drei Phasen angesichts aktueller Aufgaben. Oldenburger Vordrucke 550, Oldenburg 2006, S. 25-34.

² Die geneigte Leserschaft sei hingewiesen auf das erwartete Erscheinen von: Sjuts, Johann: Empirische Belege für die Wirksamkeit der „Fünften Phase“, Leer 2022.

darin, dass Infrastruktur, Kontakte und Möglichkeiten von Studienseminar, Schulen und RPZ vernetzt wurden, so dass sowohl Gymnasiallehrkräfte im Berufsleben als auch Referendarinnen und Referendare vom gegenseitigen Austausch profitieren sollten.

Als feste Bestandteile des Kooperationsverbunds etablierten sich regelmäßige Gesprächskreissitzungen für Lehrkräfte der Dritten Phase, das jährliche Evenburg-Kolloquium als Großveranstaltung sowie die gegenseitige Öffnung von Veranstaltungen des Studienseminars und des RPZ.

Ziel der Gesprächskreissitzungen war eine Horizonterweiterung und in der Regel ein intensiver Erfahrungsaustausch, durchaus auch materialbasiert, der nach Möglichkeit in handfeste Vorschläge für den Schulalltag münden sollte. Das Themenspektrum umfasste Probleme von Berufsanfängern, die Weiterentwicklung der „zentralen Kompetenz“ (gezielte Planung, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen), pädagogische Weiterbildung (z.B. Umgang mit den Schuljahrgängen 5 und 6 am Gymnasium), didaktische Weiterbildung (z.B. didaktische Strukturen von Unterrichtsstunden), methodische Weiterbildung (z.B. Moderationstechniken, Medieneinsatz), Maßstäbe für die Praktikanten- und Referendarsbetreuung an den Schulen, Zusammenarbeit mit den Universitäten sowie die Reflexion über die Seminausbildung.

Als Großveranstaltung des Fortbildungsverbandes fand jährlich das sogenannte *Evenburg-Kolloquium* (benannt nach dem damaligen Sitz des Studienseminars Leer) statt. Hier referierten renommierte Persönlichkeiten zu aktuellen schulpolitischen, fächerübergreifend-didaktischen, aber auch fachspezifischen Themen. Exemplarisch genannt seien die von Johann Sjuts organisierten Kolloquien „Neues Nachdenken über Unterricht vor dem Hintergrund der didaktischen Impulse aus den Schulleitungsstudien“ (Prof. Dr. Hanna Kiper, Universität Oldenburg) und „Merkmale guten Unterrichts“ (Prof. Dr. Hilbert Meyer, Universität Oldenburg).

Damit auch fertig ausgebildete Lehrkräfte im Berufsleben vom aktuellen Forschungsstand profitieren, wurden und werden bis heute ausgewählte Fachseminarsitzungen des Studienseminars zu zentralen didaktischen Fragen einzelner Fächer oder auch zu pädagogischen und methodischen Themen für sie geöffnet. Im Gegenzug bereichern die Lehrkräfte der Dritten Phase die Seminarsitzungen durch ihre Erfahrungen aus dem Berufsalltag zum jeweiligen Thema und verschaffen so den Referendarinnen und Referendaren einen erweiterten Einblick in die Praxis.

Erfahrungen zur Zeit der Gründung des Fortbildungsverbundes zeigten, dass Berufseinsteiger nach dem Referendariat aufgrund der erheblichen zeitlichen Belastung durch den Unterrichtsalltag sinnvolle und eigentlich notwendige Fortbildungen und Hilfsmittel nicht bzw. zu selten wahrnehmen und nutzen. Im Rahmen des Fortbildungsverbundes Studienseminar-Schule-RPZ sollten daher die Referendarinnen und Referendare bereits während der Ausbildung mit den Möglichkeiten und dem Wert späterer Fortbildungen und anderer Hilfsmittel vertraut gemacht werden. Umgesetzt wird dieses Vorhaben am Studienseminar Leer bis heute durch die feste Aufnahme einer Exkursion zum Regionalen Pädagogischen Zentrum (RPZ) in das Pädagogikcurriculum. Die Referendarinnen und Referendare lernen das RPZ und seine Bedeutung als Fortbildungsinstitution für die Region kennen, gewinnen einen Einblick in die adressatenorientierte Organisation von Fortbildungsveranstaltungen und erhalten eine Führung durch die vielfältigen Unterrichtsvorbereitungsmaterialien der Landschaftsbibliothek.

Unstrittig ist, dass mit dem Referendariat zwar die Ausbildung, nicht aber die für den Unterrichtsalltag unabdingbare Professionalisierung abgeschlossen ist und dass daher aus berufsbiographischer Perspektive ein fließender Übergang zwischen Referendariat und Berufseingangsphase wünschenswert ist. Die Vernetzung von Ausbildung und Fortbildung in Form der Kooperation der jeweiligen Institutionen hat sich dabei im Fortbildungsverbund Studienseminar-Schule-RPZ durchaus als probates Modell erwiesen. Erhebungen unter den Teilnehmern ergaben uneingeschränkt, dass die Aktivitäten des Fortbildungsverbundes sowie die konkreten Themen für sehr sinnvoll befunden werden. Die starke zeitliche Arbeitsbelastung der Berufseinsteiger bzw. die fehlende (in anderen Regionen modellhaft praktizierte) zeitliche Entlastung durch den Dienstherrn waren jedoch der Grund dafür, dass nicht alle Elemente des Fortbildungsverbundes (insbesondere der Gesprächskreis) fortgeführt werden konnten. Der Fortbildungsverbund hat jedoch eine Sensibilisierung bewirkt, deren Ergebnis bis in die Gegenwart unter anderem darin besteht, dass das RPZ spezielle Veranstaltungen für Berufseinsteiger der Dritten Phase anbietet und dass Studienreferendarinnen und -referendare während ihrer Ausbildung am Seminar an die Möglichkeiten der Dritten Phase herangeführt werden. Auf diese Weise wird – zumindest für die in der Region verbleibenden Absolventen – nach bestandener Staatsprüfung die Teilnahme an regionalen Fortbildungsveranstaltungen zu einer Selbstverständlichkeit.

In der Folge festigt sich bei den Lehrkräften der Region auch die Bindung an das Regionale Pädagogische Zentrum (an dem inzwischen eines der landesweit zwölf Kompetenzzentren für

Lehrerfortbildung angesiedelt ist) als dauerhaft berufsbegleitende regionale Fortbildungsinstitution. Stetige Professionalisierung durch berufsbegleitendes Lernen kann – wenn sie konsequent verfolgt wird – als „vierte Phase“ der Lehrerbildung gelten. Das Bewusstsein für die Notwendigkeit dieses lebenslangen Lernens wird in den meisten Fällen bereits während der Ausbildung am Studienseminar geprägt. Hierbei ist die forschende Komponente nicht zu unterschätzen: Nicht wenige Lehrkräfte, die das Studienseminar Leer durchlaufen haben, sind in forschende, teils universitäre Projekte eingebunden – nicht zuletzt ein Verdienst von Johann Sjuts.

Dieser steht nun an der Schwelle zur bislang kaum erforschten „fünften Phase“ der Lehrerbildung, einer Phase der rückblickenden Auswertung eines stets anregend-forschenden Berufslebens, aus welcher neue Ideen die pädagogische Nachwelt bereichern werden.

Die Vorteile der fünften Phase sind mannigfaltig, liegen jedoch in erster Linie in der freien Perspektivenwahl sowie in der Flexibilität. Dem Pensionär sind die verschiedensten Perspektiven von Schule und Bildung aus seinem Berufsleben bekannt; unabhängig von Bindungen an Institutionen, frei von äußeren Zwängen kann er nun aus selbst gewählter Sicht oder aber multiperspektivisch beobachten, urteilen und weiterdenken. Seine Unabhängigkeit vom Tagesgeschäft erlaubt ihm Flexibilität; mit Muße kann er Schwerpunkte wählen, die als Ergebnis scharfer Beobachtung des aktuellen Bildungsgeschehens für alle an diesem Beteiligten relevant sind. Im Gegensatz zu den Vorgenannten jedoch, die gemäß ihrer Funktion in einer bestimmten Perspektive verankert sind, besitzt der reflektierend-forschende Pensionär der fünften Phase einen Weitblick, der in Vernetzung von langjähriger Erfahrung mit der kritischen Reflexion aktueller Entwicklungen zu neuen Erkenntnissen führen wird. Erkenntnisse, welche die pädagogische Nachwelt grundlegend bereichern können, wenn sie lernt, die weisen Einwürfe aus der fünften Phase zu würdigen. Die Synopse der Komponenten eines berufsbiographischen Forschungs- und Erfahrungsschatzes indes nicht zu nutzen, käme einer sträflichen Missachtung von bildungswissenschaftlichen Ressourcen gleich.

Dem zukünftigen Akteur der fünften Phase wünscht der Verfasser dieses Aufsatzes in großer Dankbarkeit Johann Sjuts alles erdenklich Gute!

Aufbau und Entwicklung der Lehrerbildung im Fach Niederländisch am Studienseminar Leer

Montagnachmittag, 15.30 Uhr, Seminarraum 5. Zwei Freundinnen geraten in Rage. Es geht um Beziehungsprobleme. „Hoe krijg ik hem ooit aan het praten?“, dröhnt es aus dem Lautsprecher. „Wie bekomme ich ihn jemals zum Reden?“. Als die Freundin sagt, dass man den Mann ja auch zu Wort kommen lassen müsse, damit er überhaupt die Chance zum Reden habe, droht das Gespräch zu kippen. „Glaubst du etwa, dass es an mir liegt?“. Die sechs Referendarinnen und Referendare hören genau zu, notieren sich Stichworte, überlegen. Es gilt, eine Hörverstehensaufgabe zu diesem Gespräch zu entwickeln.

Was sich hinter den Türen des Seminarraums 5 abspielt, ist Alltag in einem Studienseminar. Die Referendarinnen und Referendare lernen in ihrem Fachseminar, wie fachspezifische Aufgaben zu konzipieren sind. Dass hier allerdings ein niederländisches Gespräch abgespielt wird, ist eine Besonderheit im Land. Außer Meppen ist Leer der einzige Standort, an dem angehende Gymnasiallehrkräfte im Fach Niederländisch ausgebildet werden können.



Zum zehnjährigen Bestehen des Fachseminars kam Dr. Claas Brons (5. v. l.), Honorarkonsul der Niederlande, im August 2013 ins Studienseminar.

zunächst allenfalls einzelne Referendarinnen und Referendare zu erwarten waren, die Niederländisch als Drittfach studiert hatten und somit formal auf eine Fachausbildung hätten verzichten können. Später folgten die Studienseminare Meppen (Gymnasien), Nordhorn (Grund-, Haupt- und Realschulen), Oldenburg (Berufsbildende Schulen) und Aurich (Grund-, Haupt- und Realschulen) dem Beispiel. Bis vor kurzem wurden Referendarinnen und Referendare des Studienseminars Oldenburg zunächst in Personalunion und anschließend in enger Kooperation ebenfalls in Leer ausgebildet.

Dank der Unterstützung der Seminarleitung, des Förderkreises für Bildungsinitiativen am Studienseminar Leer und durch Fördermittel der *Nederlandse Taalunie* gelang es in den vergangenen Jahren, ein vielfältiges Ausbildungsangebot für den beruflichen Nachwuchs zu schaffen, das weit über die verpflichtenden Seminarsitzungen hinausgeht. Zu nennen sind etwa

- Exkursionen in die Niederlande zu landeskundlichen, literarischen oder sprachlichen Themen, die für den schulischen Niederländischunterricht eine besondere Bedeutung haben,

Fachseminar Niederländisch - kurz und knapp

Fachleitung: Volker Georg (bis 2008), Stefan Ulrichs

Ausbildungsschulen: Ulrichsgymnasium Norden (bis 2007), IGS Aurich, JAG Emden, GaT Emden (2008), TGG Leer, Gymnasium Rhauderfehn, IGS Waldschule Egels (berufsbegleitende Qualifizierung)

Seit 2005 wurden 23 angehende Gymnasiallehrkräfte mit dem Fach Niederländisch ausgebildet. Sie gingen nach ihrer Ausbildung an das Gymnasium Nordhorn, die IGS Aurich, das JAG Emden, das Gymnasium Rhauderfehn, die IGS Emden, die IGS Moormerland, das TGG Leer und die IGS Marienhofe. Eine ehemalige Referendarin nahm eine Promotionsstelle der Niederlandistik an der Universität Oldenburg an.

Geförderte Projekte: Konzeptionierung der Lehrerbildung Niederländisch (2009-2013, Taalunie), Praxisforschung (2012-2014, EDR & Taalunie), Austausch und Kooperation (2014-2016, Taalunie), Professionalisierung der Lehrerbildung Niederländisch (seit 2017, Taalunie).

Kooperationspartner seit 2005: Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL), Universität Oldenburg, Fachvereinigung Niederländisch, Universität Münster, NiBiS, Nederlandse Taalunie, Ems-Dollart-Region (EDR), Ostfriesische Landschaft/RPZ Aurich.

Schriftliche Arbeiten entstanden zu den Themen Talendorp, Förderung der Sprechkompetenz, Einsatz von Liedern, Worterschließung, Vokabellernen, Effektivität von Fehlerprotokollen, Sprachbewusstheit und Leseverstehen, Effektivität kognitiver Ausspracheübungen, Peer Correction, Explizite Bewusstmachung des Ausdrucks 'er', Wirksamkeit von Ausspracheübungen sowie Texterschließung durch Mehrsprachigkeit.

- Hospitationstage an ausgewählten niederländischen Schulen,
- Projekte zur alternativen Leistungsüberprüfung in realitätsnahen Alltagssituationen in Kooperation mit den Ausbildungsschulen,
- gemeinsame Seminarveranstaltungen und Unterrichtshospitationen mit Studierenden der Universität Oldenburg,
- Beteiligung an Studientagen der Universität Oldenburg, der Fachvereinigung Niederländisch und der Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung sowie
- die Einbindung von renommierten Gastreferenten aus den Niederlanden in die Ausbildung.



Dr. Johann Sjuts, Klaske Jellema-van der Meulen, Frauke Thees und Matthias Mitzschke (v.l.) bei der Abschlussrunde zum Projekt „Praxisforschung“ im Februar 2014.

Intensiviert wurde im Laufe der Jahre die Verzahnung mit der ersten Lehrerausbildungsphase durch Informationsveranstaltungen des Studienseminars an der Universität Oldenburg, den Abgleich der Ausbildungscurricula und gegenseitige Beteiligung an Seminar- bzw. Studienveranstaltungen. Die von Dr. Johann Sjuts vorangetriebene Neuausrichtung der schriftlichen Arbeit als Studie wurde unter anderem mit Beispielen aus dem Fachseminar Niederländisch auf verschiedenen Tagungen vorgestellt, darunter in Oldenburg, Leuven (Belgien), Münster und Berlin. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang das von der Ems-Dollart-Region geförderte Projekt zur

Praxisforschung von der Noordelijke Hogeschool Leeuwarden und dem Studienseminar Leer.

Unter Studierenden der Niederlandistik ist der Seminarstandort Leer beliebt. Seit 2005 zog es 23 angehende Gymnasiallehrkräfte mit dem Unterrichtsfach Niederländisch an die Leda, das entspricht einer Quote von mehr als 80 Prozent aller Auszubildenden mit diesem Unterrichtsfach für das Gymnasiallehramt in Niedersachsen. Dank eines inzwischen sehr breiten Unterrichtsangebots an den Ausbildungsschulen – dem Gymnasium Rhaudefehn, der IGS Aurich, dem JAG Emden und dem TGG Leer – finden sie in Ostfriesland hervorragende Bedingungen vor. Von den Absolventinnen und Absolventen aus dem Studienseminar Leer, die in Niederländisch ausgebildet wurden, sind nahezu alle in Ostfriesland geblieben. Dadurch konnte die fachbezogene Lehrerversorgung in der Region gesichert und erweitert werden. Davon profitierten nicht nur die Ausbildungsschulen, sondern auch die neu gegründeten Integrierten Gesamtschulen in Emden, Marienhafte und Moormerland. Dies unterstreicht abermals die Bedeutung eines Ausbildungsstandortes für die regionale Unterrichtsversorgung.

Über Ausbildungsbelange hinaus ist das Studienseminar Leer vielen Niederländisch-Lehrkräften im Land Niedersachsen ein Begriff. Regelmäßig finden – unter Beteiligung von Seminarvertretern – fachbezogene Fortbildungen, Arbeitskreissitzungen und Dienstbesprechungen im City-Haus in Leer statt.



Zu den besonderen Bildungsangeboten gehören die Exkursionen des Fachseminars, hier ein Besuch im Durchgangslager Westerbork im Juli 2015.

De ontwikkeling van de lerarenopleiding Nederlands in Leer was zonder de grote inzet en de veelzijdige steun door jou, beste Johan, niet mogelijk geweest. Daarvoor wil ik je namens alle collega's en persoonlijk van harte bedanken.

Niederländisch am Studienseminar Leer in Schlaglichtern



19. Juni 2017

Von Drogen, gesprengten Geldautomaten und vorbildlicher Zusammenarbeit

Das Fachseminar Niederländisch besuchte auf seiner Sommerexkursion das "Grenzüberschreitende Polizeiteam" in Bad Nieuweschans. Ein weiteres Thema war die Besatzungszeit.



10. Januar 2018

Vom Frisörsalon bis zur gymnasialen Sprinterklasse alles unter einem Dach

Einen Einblick in das niederländische Schulleben erhielten 20 Referendare des Studienseminars Leer auf ihrem heutigen Hospitationstag im Stellingwerfcollege in Oosterwolde. Unter einem Dach lernen hier Schüler, die Frisör werden wollen, ebenso wie solche, die eine Forscherkarriere anstreben.

23. Januar 2013

Referendare hospitieren in den Niederlanden

Welche Vorstellungen von Schule und Unterricht herrschen in den Niederlanden vor? Wie sieht die Praxis aus? Was können wir voneinander lernen? Mit diesen und weiteren Fragen machten sich Referendarinnen und Referendare der Studienseminare Leer (GY) und Oldenburg (BBS) heute auf den Weg in unser Nachbarland. Dort besuchten die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zwei Schulstandorte des Zernike-Colleges, das „Montessori JuniorCollege“ in Groningen und die Oberstufenabteilung in Haren.



27. Februar 2014

Studienseminar Leer baut Zusammenarbeit mit Niederlanden aus

Das Studienseminar Leer für das Lehramt an Gymnasien baut die Zusammenarbeit mit niederländischen Bildungseinrichtungen weiter aus. Nach einem erfolgreichen Projekt zur Schulpraxisforschung mit der Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL) läuft nun ein neues Projekt auf zwei Ebenen an: Zum einen erhalten angehende Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer die Gelegenheit, Schule und Unterricht des jeweiligen Nachbarlandes durch gemeinsame Besuche und Hospitationen kennenzulernen. Zum anderen soll...



14. Februar 2014

"Digitale Toolbox" mit Methoden zur Schulpraxisforschung präsentiert

Seit etwa drei Jahren arbeiten die Noordelijke Hogeschool Leeuwarden und das Studienseminar Leer in einem gemeinsamen Projekt zur Lehrerausbildung. Im Mittelpunkt steht die Praxisforschung. Ein Ergebnis ist die Entwicklung einer digitalen Toolbox mit Methoden zur Schulpraxisforschung.



19. Februar 2014

Referendarinnen erproben mündliche Prüfungen zwischen Kirche und Kneipe

Ein Hotelzimmer reservieren – ein Kinderspiel, sollte man meinen. Doch wenn's in einer fremden Stadt in einer fremden Sprache sein soll, sieht die Sache schon anders aus. Rund 50 niederländische Jugendliche stellten unter Beweis, dass sie diese und andere Alltagssituationen in ihrer Fremdsprache Deutsch meistern können. In Zusammenarbeit mit der IGS Aurich-West organisierte das Stellingwerfcollege Oostervolde mehr als 250 Einzelprüfungen in rund ein Dutzend verschiedenen Geschäften und...

27. August 2013

Tausende Schüler in Niedersachsen lernen die Nachbarsprache

Das deutsch-niederländische Verhältnis stand im Mittelpunkt der heutigen Begrüßungsveranstaltung der neuen Referendarinnen und Referendare. Vor knapp 80 Gästen aus den Bildungseinrichtungen der Region und den Niederlanden unterstrich Gastredner Dr. Claas Brons, Honorarkonsul des Königreichs der Niederlande, die wirtschaftliche Zusammenarbeit mit dem westlichen Nachbarland und die Bedeutung von Sprachkenntnissen der jeweiligen Nachbarsprache. Mittlerweile lernen in Niedersachsen...



25 EUROPA-Tagungen in 28 Jahren – plus 3 Blicke auf andere Bundesländer

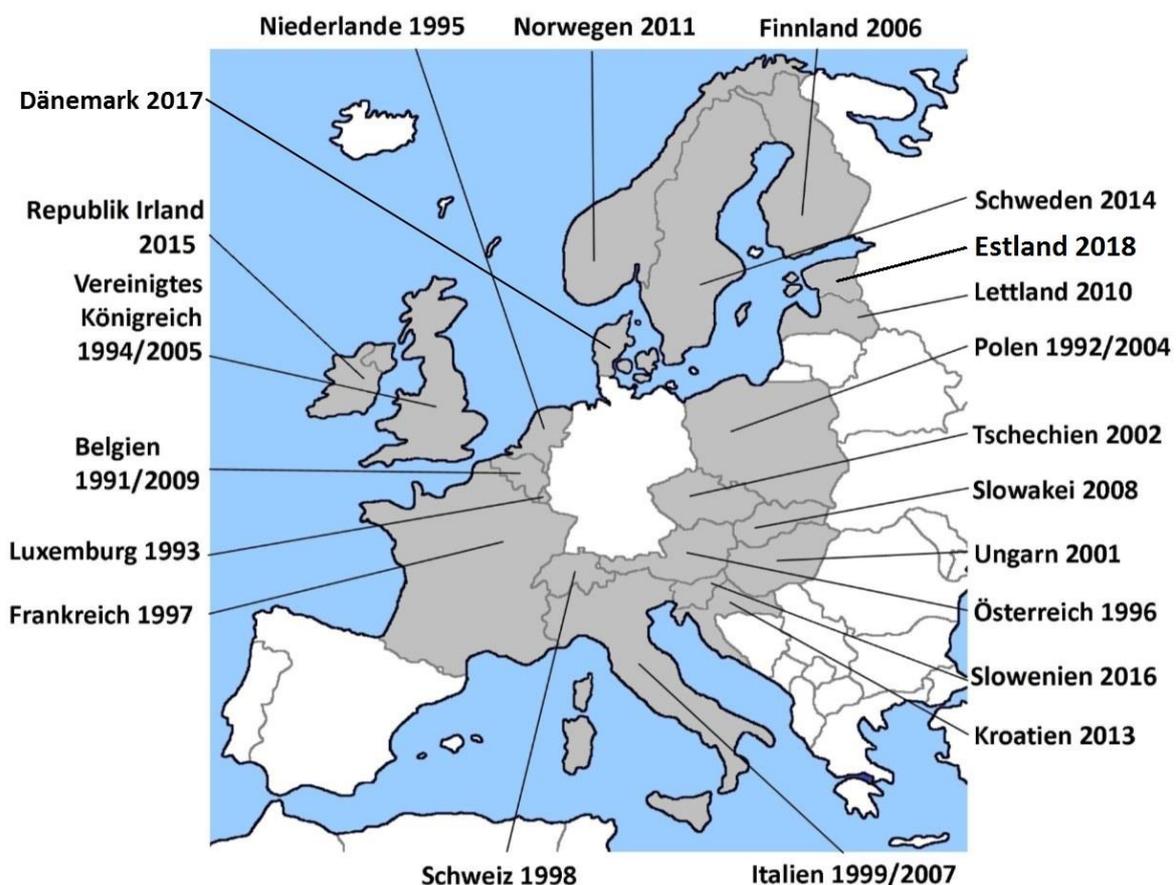
Schul- und Bildungssysteme in Europa

Die über viele Jahre hinweg von Dr. Johann Sjuts initiierten, vorbereiteten und begleiteten Europa-Tagungen gaben zahlreichen Referendarinnen und Referendaren sowie vielen Teilnehmern aus dem Ausbildungskollegium einen Einblick in die spezifischen Schul- und Bildungssysteme einzelner Länder sowie Informationen über europäische Bildungsprogramme und vergleichende Länderanalysen. Hierzu gehören z.B. Dauer der Schulzeit, Übergänge von Ausbildungsstufe zu Ausbildungsstufe, Zugang zu den Universitäten, Weiterbildung in fachlicher Richtung (Lehre, Fachhochschulen etc.), Kosten des Schulbesuches.

Ein über ganz Europa gültiges, gleichartiges Schulsystem besteht nicht. Auch entsprechend den Maastrichter Verträgen ist das Schul- und Bildungssystem Sache der einzelnen europäischen Länder. Zum Teil unterscheiden sich die Schul- und Bildungssysteme in den einzelnen Staaten sogar zwischen den einzelnen Ländern, Kantonen, Distrikten etc. Umso spannender war jeder Besuch in den einzelnen europäischen Staaten oder Bundesländern Deutschlands. Nicht zuletzt der konkrete Einblick in Unterrichtsgeschehen durch Hospitationen wirkte sich anregend und bereichernd auf die Exkursionsteilnehmer aus. Dadurch stimuliert fanden auch immer erfrischende Gespräche mit den Gastgebern, aber auch innerhalb der jeweiligen Gastgruppen statt.

Alle Europa-Tagungen wurden federführend durch unseren ehemaligen Seminarleiter Dr. Johann Sjuts organisiert – er stellte die wichtigen schulischen, politischen und kulturellen Kontakte her, plante die Reisen, sorgte für Unterkünfte und gestaltete mit viel Umsicht die jeweiligen Programmpunkte – Schulbesuche, Kontakt zu politischen Einrichtungen und Persönlichkeiten sowie Einblicke in das jeweilige kulturelle Leben. Auch vor Ort erwies er sich stets als sehr kundig und sorgte durch seine Expertise für gewinnbringende Gespräche mit unseren Gastgebern und innerhalb der jeweiligen Reisegruppen.

Dafür danken wir ihm herzlich!



Aus dem Seminarprogramm:

EUROPA in der Ausbildung am Studienseminar Leer

Das Studienseminar Leer widmet sich dem Thema „Europa“ auf hervorgehobene Weise. Dabei geht es (neben den niederländisch-deutschen Kooperationsprojekten) um **sprachliche und interkulturelle Kompetenzen** in den Fremdsprachen und **Schule in Europa**.

Vorbemerkungen

Bedeutung und Gestaltung des Themas „Europa“ sind im Bildungsauftrag der Schule des Niedersächsischen Schulgesetzes verankert: „Die Schule soll im Anschluss an die vorschulische Erziehung die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln.“ Und weiter: „Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig werden, (...) den Gedanken der Völkerverständigung, insbesondere die Idee einer gemeinsamen Zukunft der europäischen Völker, zu erfassen und zu unterstützen und mit Menschen anderer Nationen und Kulturkreise zusammenzuleben.“ Schließlich: „Die Schule soll Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern den Erfahrungsraum und die Gestaltungsfreiheit bieten, die zur Erfüllung des Bildungsauftrags erforderlich sind.“

Europa in diesem Sinne hat also Gesetzescharakter. Ziel ist es, die europäische Idee zu verfolgen und zu verwirklichen. Die Umsetzung in einem geeigneten Erfahrungsraum geschieht vor allem durch persönliche Begegnungen über die Grenzen hinweg.

1. Sprachliche und interkulturelle Kompetenz in den Fremdsprachen

Am Studienseminar Leer ist mit Englisch, Französisch, Niederländisch, Latein und Griechisch ein breites Spektrum an Fremdsprachen vertreten. Neben der Ausbildung in diesen Fächern ist eine in der Zusatzqualifikation Bilingualer Unterricht möglich.

Fremdsprachliche Fähigkeiten bilden eine der wesentlichen Voraussetzungen für das Verständnis der europäischen Dimension und für das Bewusstsein einer europäischen Identität. Dass die Ausbildung von Lehrkräften hierzulande grundsätzlich in zwei Fächern, insbesondere also nicht nur in einer Fremdsprache erfolgt, schafft Möglichkeiten für ein fächerübergreifendes Arbeiten, das gerade für die Schlüsselaufgabe einer europäischen Bildung von großem Vorteil ist. Dies wird an manchen Themen der von den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst anzufertigenden schriftlichen Arbeiten deutlich sichtbar.

Für die Zusatzqualifikation Bilingualer Unterricht hat das Studienseminar Leer seit 2001 Pionierarbeit geleistet. Diese umfasst die Vermittlung von zuvor erprobten didaktisch-methodischen Konzepten, die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien sowie die Entwicklung eines Seminarcurriculums mit ausführlicher Kompetenz- und Standardbeschreibung in Abstimmung mit passenden Unterrichtsfächern (z. B. Biologie, Geschichte, Musik).

Mittlerweile haben mehr als 50 Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst die Zusatzqualifikation Bilingualer Unterricht erworben.

Die europäische Dimension ist an den Ausbildungsschulen des Studienseminars Leer von hoher Bedeutung. Ein wesentlicher Teil der zwölf Ausbildungsschulen sind zertifizierte Europaschulen. Alle pflegen den europäischen

Kommentare – Bozen 2007

In allen drei besuchten Schulen fielen besonders auf:

- der hervorragende Ausstattungs- und Pflegezustand der Sammlungen und der Gebäude*
- das Auftreten/Verhalten der Schülerinnen und Schüler: gelassen, unaufgeregt, entspannt, konzentriert bei der Sache, rücksichtsvoll, höflich, kommunikationsbereit und -fähig, fleißig um Lernen bemüht*
- das hervorragende Assistenzsystem für den naturwissenschaftlichen Unterricht*
- die insgesamt überschaubaren Schulgrößen und Lerngruppengrößen*

E. Fricke

An der Gewerbeoberschule habe ich in vielen Fachbereichen den hohen Stellenwert von Projektarbeit wahrgenommen. Tolle Projektziele und -ideen, teilweise mit realen Umsetzungs- und Verwendungsmöglichkeiten, z.B. Entwerfen und Entwickeln von Computernetzwerken für Grundschulen aus von Firmen ausrangiertem Material. Im Informatik- bzw. Automatisierungsunterricht habe ich die spontane Präsentation seines Projektes durch den Schüler selbst erlebt – sehr gekonnt und sicher, was darauf schließen lässt, dass das geübt wird und häufiger vorkommt. [...] Leitsatz dazu: „Schüler lernen in der Schule vieles, was sie später nicht mehr brauchen... aber ihr Selbstbewusstsein brauchen sie ihr Leben lang, darum müssen wir ihnen das vermitteln und erhalten.“ „Wie wahr!“, könnte man sagen.

M. Hagen

Austausch. Die Fülle der Kontakte, der Konzepte und der Ausgestaltungen ist beeindruckend. Schülerinnen und Schüler befinden sich sowohl im unterrichtlichen als auch im außerunterrichtlichen Kontext in einer lebhaften und lernförderlichen Auseinandersetzung mit den vielfältigen politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Facetten Europas.

Von all dem profitieren die Studienreferendarinnen und -referendare beträchtlich, da sie auf ganz selbstverständliche und zugleich intensive Weise einbezogen sind. Die für sie im Vorbereitungsdienst bestehenden Ausbildungsgelegenheiten sind also ausgesprochen günstig, um berufliche Qualifikationen aufzubauen, die es ihnen ermöglichen, den Erwerb sprachlicher und interkultureller Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern wirksam zu gestalten.

Kommentare – Bratislava 2008

Schule muss frei sein und die Schüler müssen die Gelegenheit erhalten, für das eigene Leben die wichtigsten Kompetenzen zu erreichen. Diese Kompetenzen sind:

- kritisch denken, Fragen stellen, argumentieren,
- im Team arbeiten, die Arbeit planen,
- mit Informationstechnologien arbeiten,
- spezielle Erkenntnisse gewinnen, die sich auf das künftige Hochschulstudium beziehen,
- kommunizieren, Kontakte knüpfen und aufrechterhalten,
- zur Formung bürgerlicher Gesellschaft beitragen.

J. Schmitz und P. Kronabel

Gegen jede Erwartung fand ich mich bar jeglicher Begleitung in einer der durchaus als heimelig zu bezeichnenden Logen wieder, die wie das übrige Sitzmobiliar mit ihrem braunen Plüsch etwas antithetisch zur neoklassizistischen (außen) und barocken (innen) Architektur des ansprechenden Schauspielhauses wirkten. Kurz vor Beginn der Vorstellung wurde dann auch dem Prekariat der Zugang zu diesem Bollwerk gehobener Bürgerlichkeit gewährt, indes sich in mir ein leises Gefühl der Wehmut regte.

J. Pilarecyk, zum Opernbesuch

2. Schule in Europa

„Schule in Europa“ und „Europa in der Schule“ sind wesentliche Bestandteile von politischer Bildung und damit auch der Lehrerbildung. Das Studienseminar Leer hat mit der europäischen Dimension ein Essential in sein Selbstverständnis aufgenommen, um auf hervorgehobene Weise den europäischen Gedanken zu fördern.

Jedes Jahr unternimmt das Studienseminar Leer eine Europa-Veranstaltung. Es erhält einen Einblick in andere Bildungs- und Schulsysteme und gewinnt Anregungen für Schule und Unterricht. Dazu führt eine Gruppe von Auszubildenden und Auszubildenden – ausdrücklich aller Fächer – eine thematisch ausgerichtete Exkursion durch. Stets gehören Informations- und Hospitationsbesuche an profilierten Schulen, politische und wissenschaftliche Begegnungen sowie selbstverständlich auch kulturelle Veranstaltungen zum Programm.

Im Mittelpunkt der Beobachtungen steht der jeweilige Schul- und Unterrichtsalltag. Zum Informations- und Gedankenaustausch gehören Organisation des Schulwesens und der Lehrerbildung, aktuelle Entwicklungen im Bildungsbereich und Möglichkeiten der europäischen und internationalen Zusammenarbeit. Immer geht es darum, Informationen über die jeweils anzutreffenden Gegebenheiten zu erhalten und Anregungen für die eigene Tätigkeit hinsichtlich der europäischen Dimension zu gewinnen.

Blick nach Europa gehört zur Ausbildung

BERUF 40 neue Lehrer am Studienseminar in Leer / Abgeordneter Matthias Groote warb für Austausch

Die Pädagogen werden in Norden, Aurich, Emden, Leer, Rhaderfehn und Papenburg eingesetzt.

LEER - „Machen Sie Gebrauch von unseren europäischen Schüleraustauschprogrammen.“ Mit dieser Bitte hat der SPD-Europaabgeordnete Matthias Groote aus Ostrhauderfehn 40 neue Studienreferendarinnen und Studienreferendare im Studienseminar Leer begrüßt. „So können wir Europa erlebbar machen“, betonte der Politiker.

Der Leiter des Studienseminars Leer, Oberstudiendirektor Dr. Johann Sjuts, hatte



Der SPD-Europaabgeordnete Matthias Groote aus Ostrhauderfehn begrüßte die neuen Lehrer. BILD: WOLTERS

den Europapolitiker eingeladen, um damit die europäische Ausrichtung der hiesigen Lehrerbildungsstätte zu unterstreichen. Seit

20 Jahren gehören Informationsreisen in die europäischen Nachbarländer und persönliche Begegnungen fest zur Ausbildung in Leer.

So besuchte eine Gruppe junger Lehrer in diesem Jahr Oslo, dabei entwickelte sich wie bei vorherigen Reisen ein Verständnis für die Besonderheiten eines Landes. „Ein solches Profil ist an den Studienseminaren in Deutschland einzigartig“, so Sjuts.

Die Studienreferendarinnen und Studienreferendare, die am 1. Mai und am 1. August ihren Dienst angetreten haben, werden am Studienseminar Leer in 18 Monaten zu Gymnasiallehrern ausgebildet.

Alle haben bereits ein erfolgreich abgeschlossenes Universitätsstudium in ihren Unterrichtsfächern hinter sich. An den Ausbildungs-

schulen in Norden, Aurich, Emden, Leer, Rhaderfehn, Papenburg, Westerstede und Friesoythe erteilen sie während dieser Zeit Unterricht. Die Ausbildung schließt mit der staatlichen Prüfung ab.

Viele sind neu in Ostfriesland. „Über unser Studienseminar gelangen angehende Lehrkräfte aus den Universitätsstädten in den Nordwesten Niedersachsens“, so Sjuts. Sie kommen nicht nur aus Niedersachsen, sondern aus vielen anderen Bundesländern, insbesondere aus allen östlichen Bundesländern. Auch eine junge Italienerin ist unter ihnen: Sie wird in Leer zur Lehrerin für Latein und Griechisch ausgebildet.

Diese Exkursionen führten – immer im Monat Mai – in verschiedene Städte europäischer Länder und auch *deutscher Bundesländer*.

Zeit	Land	Städte
21.5.-23.5.1991	Belgien	Brüssel
24.5.-31.5.1992	Polen	Danzig, Warschau
23.5.-26.5.1993	Luxemburg	Luxemburg
10.5.-15.5.1994	Großbritannien	London
21.5.-24.5.1995	Niederlande	Amsterdam/Den Haag/Utrecht
19.5.-24.5.1996	Österreich	Graz, Wien
04.5.-08.5.1997	Frankreich	Straßburg
17.5.-22.5.1998	Schweiz	Zürich, Bern
15.5.-20.5.1999	Italien	Modena/Florenz/Venedig
28.5.-01.6.2000	Deutschland	Berlin
19.5.-24.5.2001	Ungarn	Budapest
21.5.-25.5.2002	Tschechien	Prag
25.5.-29.5.2003	Deutschland	München
15.5.-21.5.2004	Polen	Oppeln/Auschwitz/Krakau
25.5.-29.5.2005	Großbritannien	Edinburgh
21.5.-25.5.2006	Finnland	Helsinki
29.5.-03.6.2007	Italien	Bozen
20.5.-25.5.2008	Slowakei	Bratislava/Wien
17.5.-21.5.2009	Belgien	Antwerpen
09.5.-13.5.2010	Lettland	Riga
11.5.-15.5.2011	Norwegen	Oslo
13.5.-17.5.2012	Deutschland	Stuttgart
04.5.-09.5.2013	Kroatien	Zagreb
25.5.-29.5.2014	Schweden	Stockholm
09.5.-14.5.2015	Rep. Irland	Dublin
01.5.-06.5.2016	Slowenien	Ljubljana
21.5.-25.5.2017	Dänemark	Kopenhagen
07.5.-11.5.2018	Estland	Tallinn



Kommentare – Riga 2010

Im Museumsgebäude wird die Exkursionsgruppe des Studienseminars Leer vom stellvertretenden Direktor Prof. Dr. Valters Nollendorfs empfangen und in die Konzeption des Museums eingeführt. Sehr schnell wird erkennbar, dass hier an zentrale Ereignisse des 20. Jhs. erinnert wird, die im kollektiven Gedächtnis mahnd bewahrt werden sollen. Im Mittelpunkt des Museums steht nämlich die dreimalige Besetzung Lettlands: im Juni 1940 durch Streitkräfte der Sowjetunion, im Juni/Juli 1941 durch Streitkräfte des Deutschen Reiches und von Juli 1944 – Mai 1945 wieder durch Streitkräfte der Sowjetunion mit einer Präsenz bis zur Unabhängigkeit Lettlands im Jahre 1991.

Dr. F. Löbker

Das fand ich an der „Āgenskalna Valsts ģimnāzija“ bemerkenswert und anregend: Ideenreiche, gut durchdachte Schülerfirma; engagiertes Schülergremium; auch hier tolle technische Möglichkeiten; ein toller gemischter Chor!

Ref.: Teuchert

Erschreckend fand ich die erwähnte geringe Bezahlung der Lehrkräfte und die daraus folgende Konsequenz, dass es hauptsächlich weibliche Lehrkräfte gibt, da ein Mann als Lehrer keine Familie ernähren kann.

Interessant war es auch, zu erfahren, dass viele junge Letten das Land verlassen, um im Ausland zu studieren und zu arbeiten, da es in ihrer Heimat nur wenige Stellenangebote und eine geringe Bezahlung gibt. Hierauf könnte auch die hohe Motivation, Fremdsprachen zu lernen, zurückzuführen sein.

Ref. Ariafar

Die Europa-Tagungen des Studienseminars Leer finanzieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst. Das Land Niedersachsen übernimmt eine Kostendeckung für solche Vorhaben nicht; es hat Fahrten zu bestimmten Zielen (zu europäischen Institutionen und in Länder des früheren Ostblocks) vor einigen Jahren noch geringfügig bezuschusst. Diese Möglichkeit gibt es seit der Abschaffung der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung im Jahr 2005 nicht mehr.

Das Studienseminar Leer hat die Europa-Veranstaltungen dokumentiert und den Gewinn bilanziert. Eine rückblickende und zugleich vorausschauende Betrachtung sei hier auszugsweise zitiert.

„Von Europa (im transatlantischen Verbund mit Amerika) ging die Idee der Menschenrechte aus, die Idee des Rechtsstaats, des Sozialstaats. Die Vorstellung von Menschenwürde, von der freien Entfaltung der Persönlichkeit in einem freiheitlich-demokratischen, sozialen Rechtsstaat ist historisch einzigartig. Das alles ist kein Eurozentrismus, der die übrige Welt unbeachtet lässt. Die eigene Ideengeschichte mit Sensibilität zu verstehen, ermöglicht gerade die Wertschätzung anderer Hochkulturen dieser Welt, ermöglicht es, ein aufgeschlossener Weltbürger zu sein.

Dass die Idee von Individualität, von Freiheitlichkeit, von Wohlstand, von Sicherheit bewahrt, ja mit Aufwand geschützt werden muss, vergisst man nur allzu leicht. Das beginnt mit Erziehung und Bildung; es setzt sich fort mit dem Einsatz für das Gemeinwohl und das Gemeinwesen. Und es muss sich manifestieren im kollektiven Bewusstsein: Denn es ist nicht gratis zu haben.

Dieses Bewusstsein muss – wie man heute sagt – gelebt werden: in der Begegnung und Verständigung von Menschen mit großer Unterschiedlichkeit, in der Begegnung und Verständigung von Konfessionen, Kulturen, Ländern und Nationen, im Respekt vor empfindsamen und tiefgründigen Mentalitäten.

Das Studienseminar Leer hat sich in den letzten Jahren, wie andeutungsweise berichtet, darum bemüht. Es hat eine besondere Annäherung versucht, eine Annäherung an einen charakteristischen Bereich eines Landes, den Bereich Schule. Es hat diese innereuropäischen Begegnungen – die Vielfalt und die Faszination – als große Bereicherung empfunden. Und es hat damit auch viel über sich selbst gelernt.“

Johann Sjuts & Detlef Ehrig: Das forschend-lernende Studienseminar – das eigenverantwortliche Studienseminar? Befundanalyse eines Studienseminars zur Qualitätsentwicklung. Leer 2007, S. 138-139

Kommentare – Oslo 2011

Es bringt zweifelsfrei viele Vorteile mit sich, dass (wie in der Sandvika skole) jeder Schüler seinen eigenen PC zur Verfügung hat. Jedoch bin ich durch die beobachtete Stunde auch nachdenklich geworden, wie wenig z.B. soziale Kompetenzen dadurch gefördert werden. Als Ergänzung zum Unterricht ist es sicherlich ein großer Gewinn, allerdings sollte diese Form der Stoffvermittlung nicht als alleinige Form stattfinden (ob es an der Schule auch „anderen“ Unterricht gibt, hat der Lehrer übrigens verneint).

M. Altmeyden

Schulsystem, Unterrichtsorganisation und Nachsicht der Lehrer stellen in meinen Augen ein sehr großes „Entgegenkommen“ gegenüber den Schülern dar: Möglichkeit der Unterbrechung des Besuchs der Oberstufe, Prüfungsreglement, Fehlzeiten, geringe Disziplin im Unterricht. Mir erscheint fraglich, ob dies der jungen Generation gut tut. Ist das ein Element des „norwegischen Modells“?

M. Hagen

Stellvertretend für alle Teilnehmer

Vielen Dank noch einmal ausdrücklich für die hervorragende Organisation!

T. Lichtenberger, Oslo 2011

Danke für die schöne Seminarfahrt!!!!

C. Wilhelm, Oslo 2011

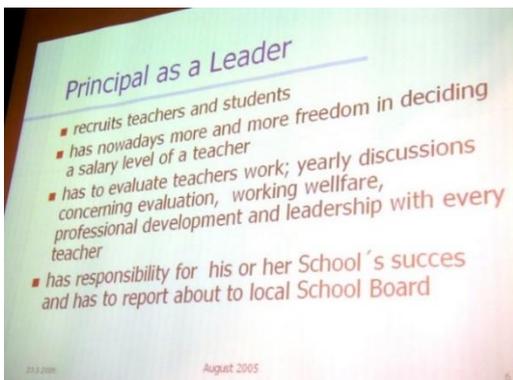


Bildergalerie 1

Polen 2004



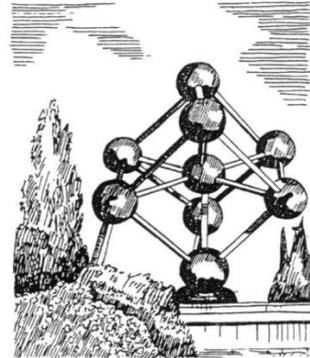
Helsinki 2006



Tagungsplan – Brüssel 1991

Studienfahrt
des Staatlichen Studienseminars Leer
vom 21. bis 23. Mai 1991
nach Brüssel

Unterkunft: Hotel Arlequin
Rue de la Fourche, 17
B-1000 Bruxelles
Telefon: (0032-2) 5141615



Programm:

21.5. 8.00 Abfahrt in Leer (UEG)



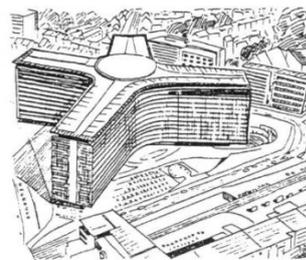
nachmittags: Waterloo - Löwenhügel
(Butte du Lion), Panoramamuseum, Wellingtonmuseum



Brüssel - Rathausplatz
(Grand'Place,
Grote Markt)

22.5. 10.00 Informationsbesuch bei der EG-Kommission (Rue de la Loi, 200)
(EG = Communauté Européenne)

15.00 Besuch beim Europäischen Parlament (Rue Belliard, 97) -
Gespräch mit dem Abgeordneten
Günter Lüttge (SPD)



23.5. Informations- und Hospitationsbesuch an der Europäischen Schule Brüssel I (Avenue du Vert Chasseur, 46)

8.30 Begrüßung und Einführung (Herr Marshall, Direktor;
Herr Bure, Koordinator; Herr Sauber, Sprecher der
deutschen Sektion)

9.45 Hospitationen

12.30 Mittagessen in der Lehrerkantine

14.15 Abschlußgespräch

Rückfahrt von Brüssel nach Leer

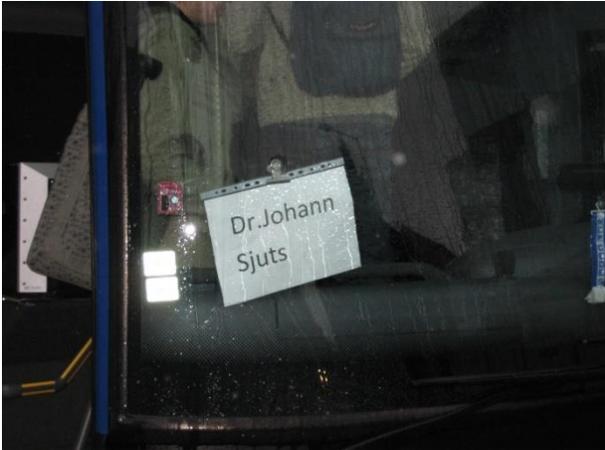
Hinweis: Personalausweis und Geld in belgischer Währung (Umrechnung: DM 1.00 = bfrs 20.00) mitnehmen!

Bildergalerie 2

Bozen 2007



Bratislava 2008



Antwerpen 2009



Tagungsplan – Modena 1999

Europa-Tagung des Studienseminars Leer in Modena (Italien) vom 15. bis 20. Mai 1999

Unterkunft: Hotel Ritz
Via Rainusso, 108, I - 41100 Modena
Telefon: 0039 - 059 - 820101



Dom

Programm:

Samstag, 15. Mai 1999: Bahnfahrt von Leer (5.36 Uhr) nach Modena (21.52 Uhr)



Palazzo Vecchio

Sonntag, 16. Mai 1999: Fahrt mit der Bahn von Modena (10.58 Uhr) nach Florenz (12.28 Uhr) - Stadtführung in Florenz (Edda Grafe, Historikerin) - Besichtigung des Domes mit Aufstieg zur Kuppel - Baptisterium - Piazzale Michelangelo - Fahrt mit der Bahn von Florenz (19.19 Uhr) nach Modena (20.38 Uhr)



Santa Maria del Fiore

Montag, 17. Mai 1999: 8.00 - 13.00 Uhr: Informations- und Hospitationsbesuch des Ginnasio-Liceo L.A. Muratori, Via Cittadella (Direktor: Prof. Oronzo Casto),
15.30 Uhr: „Wissenschaft und Forschung in Italien“ (Vizeminister Prof. Luciano Guerzoni),
Besichtigung des Palazzo Ducale (Militärakademie)

Dienstag, 18. Mai 1999: 8.00 - 13.00 Uhr: Informations- und Hospitationsbesuch des Liceo Tassoni, Viale V. Reiter (Direktor: Prof. Fulvio Labagnara),
15.30 Uhr: „Europäische Sprachen und Kulturen“ (Prof. Drumbel, Universität Modena)



Dogenpalast und Markusplatz

Mittwoch, 19. Mai 1999: Fahrt mit der Bahn von Modena (9.08 Uhr) nach Venedig (11.47 Uhr) - Fahrt mit dem Vaporetto auf dem Canal Grande zum Markusplatz - Stadtführung in Venedig - Überfahrt zur Insel San Giorgio Maggiore - Besuch der Sammlung Peggy Guggenheim - Abfahrt in Venedig um 21.50 Uhr



Markusplatz

Donnerstag, 20. Mai 1999: Ankunft in Leer um 14.02 Uhr

Bildergalerie 3

Riga 2010



Oslo 2011

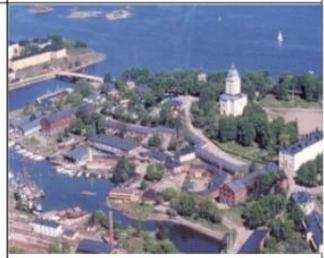


Tagungsprogramm – Helsinki 2006

Europa-Tagung des Studienseminars Leer in Helsinki vom 21. bis 25. Mai 2006



Unterkunft:
Sokos Hotel Presidentti
Eteläinen Rautatiekatu 4
FI-00100 Helsinki
Telefon: 00358-20-1234 608
Fax: 00358-9-694 7886
E-Mail: sokos.hotels@sok.fi

Sonntag 21.05.2006	06:00 Uhr: Abfahrt in Leer, Evenburg 11:35 Uhr: Abflug in Düsseldorf	14:40 Uhr: Ankunft in Helsinki	
Montag 22.05.2006	09:00 Uhr: Informations- und Hospitationsbesuch der Martinlaakson lukio (Schulleiterin: Sinikka Kuusniemi, Auslandsbeauftragte: Leena Kellas), Martinlaaksonpolku 4, Vantaa	15:00 Uhr: „Lehrerausbildung in Finnland“ (Prof. Dr. Matti Meri, Leiter des Instituts für Angewandte Erzie- hungswissenschaft der Universität Helsinki), Siltavuorenpenger 20 R	
Dienstag 23.05.2006	09:00 Uhr: Informations- und Hospitationsbesuch der Sotungin lukio (Schulleiterin: Päivi Sillanpää), Sotungintie 19, Vantaa	14:00 Uhr: „Schule in Finnland“ (Rainer Domisch, Opetushallitus, Zentral- amt für das Unterrichtswesen)	
Mittwoch 24.05.2006	09:00 Uhr: Informations- und Hospitationsbesuch der Deutschen Schule (Schulleiter: Johannes Binder), Malminkatu 14	14:30 Uhr: „Bildungspolitik in Finnland“ (Raija Vahasalo, Abge- ordnete des finnischen Parlaments), Mannerheimintie	
Donnerstag 25.05.2006		15:40 Uhr: Abflug in Helsinki 17:15 Uhr: Ankunft in Düsseldorf	18:16 Uhr: Abfahrt in Düsseldorf 21:07 Uhr: Ankunft in Leer

Bildergalerie 4

Zagreb 2013



Stockholm 2014



Tagungsprogramm – Riga 2010

Europa-Tagung des Studienseminars Leer in Riga vom 9. bis zum 13. Mai 2010



Unterkunft:
Hotel Irina
Merkela iela 12
LV-1050 Riga
Telefon: +371-67715302
Fax: +371-67223629
E-Mail: reservation@hotelirina.lv
Internet: www.hotelirina.lv

Sonntag 09.05.2010	04:00 Uhr: Abfahrt in Leer 07:10 Uhr: Abflug in Bremen	10:00 Uhr: Ankunft in Riga 14.00 Uhr: Stadtführung	
Montag 10.05.2010	09:00 Uhr: Informations- und Hospitationsbesuch: 53. Vidusskola (Schulleiterin: Inguna Slapina), Melsila iela 6	15:00 Uhr: Lettlands Okkupations- museum (Prof. Dr. Valters Nollendorfs, stellvertre- tender Direktor), Strelnieku laukums 1	
Dienstag 11.05.2010	08:30 Uhr: Informations- und Hospitationsbesuch: Agenskalna Valsts gim- nazija (Kontaktperson: Valentina Andersone), Lavizes iela 2a	15:30 Uhr: Lettlands Europabeweg- ung (Andris Gobins, Vorsitzender), Europahaus, Aspazijas bulvaris 28	
Mittwoch 12.05.2010	09:00 Uhr: Informations- und Hospitationsbesuch: Francu liceja (Stellvertretende Schul- leiterin: Vineta Ruten- berga), Meness iela 8	15:00 Uhr: Die aktuelle Situation Lettlands (Daiga Krieva), Außenministerium, K. Valdemara iela 3	19:00 Uhr: Die lettische Literatur (Matthias Knoll), Torna iela
Donnerstag 13.05.2010		13:05 Uhr: Abflug in Riga 14:00 Uhr: Ankunft in Bremen	14:30 Uhr: Abfahrt in Bremen 16:00 Uhr: Ankunft in Leer

Bildergalerie 5

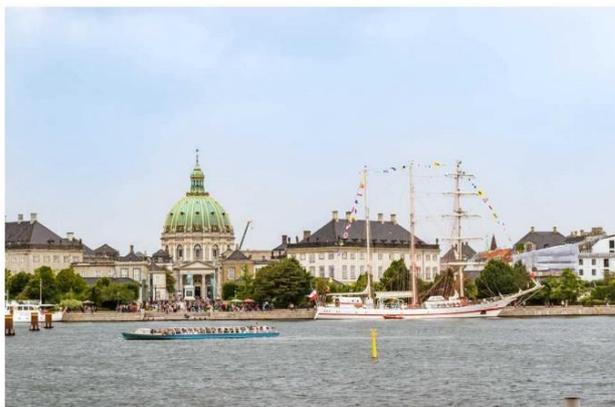
Dublin 2015



Ljubljana 2016



Tagungsprogramm – Kopenhagen 2017



Europa-Tagung des Studienseminars Leer in Kopenhagen vom 21. bis zum 25. Mai 2017

Unterkunft: Hotel Cabinn City
Mitchellsgade 14
1568 København V
Telefon: 0045 33 46 16 16
E-Mail: city@cabinn.com
Internet: www.cabinn.com/hotel/
city-hotel-koebenhavn-copenhagen

Sonntag 21.05.2017	10:41 Uhr: Abfahrt in Leer	18:19 Uhr: Ankunft in Kopenhagen	
Montag 22.05.2017	08:00 Uhr: Informations- und Hospitationsbesuch am Rysensteen Gymnasium Tietgensgade 74 1704 København V Telefon: 0045 33 24 43 11 E-Mail: gt@rysensteen.dk Kontakt: Dorte Rasmussen Kjær (Deutschlehrerin) 09:00 Uhr: Informations- und Hospitationsbesuch am Gefion Gymnasium Øster Voldgade 10 1350 København K Telefon: 0045 33 96 41 41 E-Mail: sch@gefion-gym.dk Kontakt: Lars Schneidelbach Scheuer (Deutschlehrer)	15:00 Uhr: Think Tank EUROPA Gespräch mit Direktor Bjarke Møller Amagertorv 29 A 4. sal 1160 København K Telefon: 0045 51 56 19 15 E-Mail: bjm@thinkeuropa.dk 17:00 Uhr: „Die aktuelle politische Lage in Dänemark“ Dr. Philipp Alexander Ostrowicz (Copenhagen Business School) Nørregade 31 1451 København K Telefon: 0045 38 15 22 24 E-Mail: pao.research@cbs.dk	 
Dienstag 23.05.2017	09:00 Uhr: Informations- und Hospitationsbesuch an der Marie Kruses Skole Stavnsholtvej 29-31 3520 Farum Telefon: 0045 44 34 62 00 E-Mail: loneholm1704@gmail.com Kontakt: Lone Holm (Deutschlehrerin)	15:00 Uhr: Deutsche Botschaft Gespräch mit Kulturreferentin Sibylle Osten-Vaa Stockholmmsgade 57 2100 København Ø Telefon: 0045 35 45 99 10 E-Mail: info@kopenhagen.diplo.de Sibylle.Osten-Vaa@diplo.de	17:00 Uhr: Stadtführung / Bootsrundfahrt
Mittwoch 24.05.2017	08:30 Uhr: Informations- und Hospitationsbesuch an der Sankt Petri Schule Larslejsstræde 5-7 1451 København K Telefon: 0045 33 34 64 23 E-Mail: kh@adm.sanktpetriskole.dk Kontakt: Karla Harms (Stellvertretende Schulleiterin)	15:00 Uhr: „Kultur und Sprache“ Goethe-Institut Dänemark Frederiksborggade 1 1360 København K Telefon: 0045 33 36 64 54 E-Mail: mareike.wittler@goethe.de Kontakt: Mareike Wittler	18:00 Uhr: Nationalgalerie Sølvgade 48-50 1307 København K
Donnerstag 25.05.2017	11:37 Uhr: Abfahrt in Kopenhagen	19:14 Uhr: Ankunft in Leer	

Bildergalerie 6

Kopenhagen 2017



KnowledgeWorker
[Thinking for a Living]



Von Unterrichtsnachbesprechungen mit Johann Sjuts zu Kriterien für transparente Referendarsausbildung und „guten“ Mathematikunterricht

Gerd Hinrichs, StD
Fachleiter für Mathematik
am Studienseminar Leer (Lehramt an Gymnasien)
Bürgermeister-Ehrlenholtz-Straße 15
26789 Leer
gerd.hinrichs@ulricianum-aurich.de



Vorbemerkungen:

- i. Johann Sjuts wurde 1983 Fachleiter für Mathematik am Studienseminar Leer – da besuchte der Autor noch die Grundschule –, 1984 wurde er Fachleiter für besondere Aufgaben am Studienseminar Leer, promovierte 1999 an der Universität Osnabrück, wurde 1999 Stellvertreter Seminarleiter am Studienseminar Leer, habilitierte 2003 in Mathematikdidaktik an der Universität Osnabrück, ist seit 2003 Leiter des Studienseminars Leer und seit 2006 außerplanmäßiger Professor für Mathematikdidaktik an der Universität Osnabrück.¹
- ii. Zur „Datenbasis“ und zum Hintergrund dieses Texts: In Niedersachsen regelt die APVO-Lehr die Ausbildung und Prüfung von Studienreferendaren im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien.² Die Studienreferendare werden von ihren Ausbildern im Unterricht besucht. Die folgenden Ausführungen gehen aus von Ergebnisprotokollen zu jeweils etwa zwei Unterrichtsbesuchen von 17 Studienreferendarinnen und Studienreferendaren, deren Unterricht der Autor seit 2004 gemeinsam mit Johann Sjuts besucht hat.

Ziel des Referendariats als praktischer Ausbildungsabschnitt nach dem Hochschulstudium ist die Weiterentwicklung bzw. Entwicklung von Kompetenzen in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren bei **Studienreferendaren** und die Verknüpfung theoretischer Kompetenzen mit der Schulpraxis.³ Ein großer Anteil dieser Ausbildung wird im Zusammenhang mit Unterrichtsbesuchen vorgenommen, für die die Studienreferendare Unterricht planen, bei Anwesenheit von Ausbildern durchführen und anschließend gemeinsam mit diesen reflektieren. Man kann den Unterricht dabei nicht in allen möglichen Facetten beobachten, analysieren, mit dem Studienreferendar besprechen und reflektieren. Daher sind stets **Schwerpunktsetzungen** nötig. Eine professionelle Unterrichtsnachbesprechung wird sich zuerst **am Adressaten** (zu Beginn der Ausbildung oder eher kurz vor der Prüfung, individueller Kompetenzstand) und **an der konkreten Unterrichtsstunde** mit ihren Stärken und Optimierungsmöglichkeiten bzw. Defiziten orientieren.

Aber auch über diese situativen Schwerpunkte hinaus hat jeder **Ausbilder** eine subjektiv geprägte Perspektive auf den Unterricht. Insofern ist es sinnvoll, dass unterschiedliche Personen mit verschiedenen Perspektiven, Schwerpunkten und Kompetenzen den Unterricht von Studienreferendaren beobachten, gemeinsam mit ihnen besprechen und analysieren: Mitreferendare, Mentoren, Schulleiter, pädagogische Ausbilder und Fachleiter.

Subjektiv geprägten Blicken auf den Unterricht liegt stets ein Bild von „gutem“ Unterricht zugrunde. Die Perspektive der Ausbilder an Studienseminaren zeichnet sich dadurch aus, dass Analysen durch beständige eigene Weiterbildung wissenschaftlich fundiert sind und durch den kontinuierlichen Be-

¹ nach https://www.mathematik.uni-osnabrueck.de/forschung/ag_kognitive_mathematik/mitglieder/sjuts_johann.html

²https://www.mk.niedersachsen.de/download/50301/Verordnung_ueber_die_Ausbildung_und_Pruefung_von_Lehrkraeften_im_Vorbereitungsdienst_APVO-Lehr_Lesefassung_Stand_2._Maerz_2017_.pdf

³ vgl. KMK-Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (2004)

zug zur konkreten Unterrichtspraxis einen hohen Praxisbezug aufweisen. Die hierin liegenden Möglichkeiten und Verpflichtungen machen für den Autor einen **großen Reiz der Tätigkeit als Fachleiter** aus, in der Theorie und Praxis von (Mathematik-)Unterricht immer wieder neu zu verknüpfen und zu durchdenken sind. Lambert (2003) stellt **zwei Säulen des Mathematikunterrichts** heraus: **praktische Erfahrung und Wissenschaft**, die nötig sind, um unreflektierte Routinebildung zu vermeiden, sondern auch im Beruf professionell zu agieren und sich weiterzuentwickeln – nicht nur als Ausbilder, sondern grundsätzlich als Lehrkraft. Diese Haltung des **reflective practitioner** schon in der Ausbildung bewusst zu machen und zu fördern, ist ein bedeutendes Anliegen von Johann Sjuts (2007, S. 101; Hervorhebung: G.H.): „Jede Lehrerin, jeder Lehrer muss im beruflichen Alltag ein recht komplexes Geschehen erfassen und zumeist unmittelbar handeln, muss vor allem bei der Haupttätigkeit, dem Unterrichten, eine ausgeprägte wahrnehmungsbezogene Handlungskompetenz besitzen. Das Wahrnehmen geschieht stets mit einem bestimmten Blick, sozusagen einem Forschungsblick, denn was beobachtet wird, hängt von der Theoriebrille ab, die man trägt. Das Handeln in Unterrichtsprozessen soll, so verlangen es die Standards für die Lehrerbildung (KMK 2004), nach wissenschaftlichen Erkenntnissen stattfinden. Zur beruflichen Qualität von Lehrkräften gehört damit die untrennbare Dualkompetenz von Reflexions- und Handlungsvermögen; ein **forschender Habitus** ist folglich grundlegend.“

Die weiteren Ausführungen versuchen, **Schwerpunkte im Blick von Johann Sjuts auf (Mathematik-) Unterricht** zu identifizieren. In den letzten 14 Jahren hat der Autor mit verschiedenen Personen gemeinsam Unterricht nachbesprochen bzw. beurteilt: Schulleiter, Dezernenten der Landesschulbehörde als Prüfungsvorsitzende, pädagogische Ausbilder, andere Fachleiter.⁴ Dabei zeichneten sich die Beiträge von Johann Sjuts aus durch beeindruckende Prägnanz, Fundiertheit sowie Präzision. **Analyse ausgehend von** konkreten Beobachtungen, neben wörtlichen Äußerungen aus dem Unterricht vor allem **konkrete Schülereigenproduktionen**, sind dabei nicht nur für Unterrichtsanalysen von Johann Sjuts typisch, sondern auch für seine wissenschaftlichen Publikationen. Die Unterrichtsnachbesprechungen erfordern dafür sehr aufmerksame und zügige Mitschriften während des Unterrichts. Am Studienseminar Leer verfassen die Fachleiter die Protokolle zu Gemeinsamen Unterrichtsbesuchen und Staatsprüfungen. Die Beiträge von Johann Sjuts sind dabei oft besonders herausfordernd, weil die Dichte wesentlicher Begriffe mit Aufzählungscharakter ohne überflüssige Redundanz und der häufige Nominalstil dazu führen, dass seine Beiträge quasi wörtlich protokolliert werden müssen; nicht selten waren im Stakkato-Stil Folgen von Adjektiven zu protokollieren, mit denen Johann Sjuts auch feine Nuancen präzise und differenziert ausdrücken kann. Ein Auszug aus einem Protokoll ist beispielhaft für seinen Stil:

- *„Herr Sjuts betont das Interesse, die Konzentriertheit, die Seriosität, die Sachbezogenheit und das Bemühen der Lerngruppe, Stil (freundlich-vertrauensvoll, umsichtig, betreuend, helfend, sich vergewissernd) und Sprache (überlegt, verständlich) der Lehrerin, die wohlorganisierte Vorbereitung und Bereitstellung von Materialien, die im Mittelpunkt der Stunde stehende Gruppenarbeit, den Einsatz der Medien Overheadprojektor (Folien mit Abbildungen [...], Schülerfolien zur Präsentation) und Wandtafel (übersichtlich, prägnant).“* (wörtlich aus einem Protokoll von Johann Sjuts)

Am Studienseminar Leer sind im Seminarlehrplan für das Fach Mathematik in Anlehnung an Meyer (2004) zehn **Kriterien für ein „Idealbild zeitgemäßen Mathematikunterrichts“** formuliert worden, die mit den Studienreferendaren von Beginn ihres Referendariats an erörtert werden und leitend für

⁴ In Staatsprüfungen sind Fachleiter für beide Unterrichtsfächer anwesend.

die Ausbildung sind. Allen Beteiligten ist dabei bewusst, dass auch ein „guter“ Mathematikunterricht nicht alle Kriterien erfüllen kann. Im Folgenden werden von diesen zehn Kriterien diejenigen angeführt und mit **Zitaten von Johann Sjuts aus Nachbesprechungen zu ganz unterschiedlichen Unterrichtsstunden** illustriert, die durch seine Perspektive besonders geprägt sind. Ihm offenbar besonders wichtige Aspekte werden dabei fett hervorgehoben; in den Zitaten sind Passagen unterstrichen, die das nachfolgende Kriterium untermauern. Bewusst enthalten viele der Zitate Alternativvorschläge, um die **konstruktive Haltung bei der Unterrichtsnachbesprechung** zu belegen.⁵

- *Die Durchführung der Stunde wird als handlungssicher, präzise und effizient beschrieben, aber es wird dem Studienreferendar in seiner Einschätzung zugestimmt, dass die Lernwirksamkeit noch optimiert werden kann. Ein Vergleich mit den angestrebten Lernzielen aus der Planung zeigt, dass die Stunde zwar ergebnisorientiert durchgeführt wurde, aber prozessbezogene Kompetenzen noch nicht in der Breite mit Schülern reflektiert wurden. (sinngemäß)*
- *Als deutliche Kritik am Stundenverlauf wird dem Studienreferendar [...] zugestimmt, dass die Verallgemeinerung vom speziellen Fall hin zur allgemeinen Formel für die Wahrscheinlichkeitsverteilung binomialverteilter Zufallsgrößen nicht in der Breite der Lerngruppe verstanden wurde. Die entsprechenden kombinatorischen Lernvoraussetzungen lagen nicht so fundiert vor, dass die Schüler die Formel selbst entwickeln konnten. [...] Es seien aber auch der Aufbau des Pascal'schen Dreiecks und Vernetzungen mit den Baumdiagrammen zu wenig geklärt worden, um ein hinreichendes Verständnis des Binomialkoeffizienten zu erreichen. (sinngemäß)*
- *Ziele sind auf oberflächlicher Ebene erreicht worden: transparente Stundenstrukturierung, angenehme Unterrichtsatmosphäre, breite Aktivierung der Schüler, gut strukturiertes Tafelbild zu Ergebnissen der Stunde. In der Tiefenstruktur wird aber deutlicher Entwicklungsbedarf gesehen: Vergewisserung (Können auch leistungsschwächere Schüler folgen?), Klärung (Was verstehen die Schüler?), Vernetzung (Schwerpunkt des Darstellungswechsels: Darstellungen nutzen, auswählen, wechseln: geometrische Probleme – Vektorgleichungen – Matrizen – ...), Genauigkeit (von Äußerungen, Notationen, Formulierungen). (sinngemäß)*

1. entscheidendes Kriterium: Lernwirksamkeit und Nachhaltigkeit für Schüler

Für Schüler gibt es im Unterricht einen erkennbaren und gesicherten mathematischen Lernzuwachs (inhaltsbezogen und/ oder prozessbezogen); dies schließt effektive Übungsphasen nicht aus.

- *Zum Unterrichtsentwurf wird hervorgehoben, dass sich die Sachanalyse stärker auf die Herleitung des Zusammenhangs $U_k = \pi \cdot d$ beziehen sollte, weil dieser Zusammenhang auch für die Mathematik und ihre Entwicklung von besonderer Bedeutung ist. Nur auf die – quasi empirische – Proportionalität einzugehen, sei in der Sache zu wenig fundiert und zu weit didaktisch reduziert. [...] Es solle zudem in der didaktischen Planung deutlicher analysiert werden, welchen Bildungswert das Thema hat (Stichworte: didaktische Reduktion, Spiralcurriculum – bis zum Integralbegriff im Sekundarbereich II). (sinngemäß)*
- *„Zu beobachten waren Ungenauigkeiten in der Erfassung und Versprachlichung des [...] Effekts.“ (wörtlich aus einem Protokoll von Johann Sjuts)*
- *Gewürdigt werden der phasiierte und abwechslungsreiche Unterricht, die solide Durchführung und die bereitgestellte Lernumgebung mit vorbereiteten Darstellungen (Baumdiagramm, Tabelle), die sich in der Stunde als effektiv erwiesen; empfohlen wird, im Unterricht die Nutzung*

⁵ Aus Gründen der Anonymisierung wird stets nur die männliche Form „Studienreferendar“ verwendet.

der Baumdiagramme zu reflektieren, da einige Gruppen die Darstellung nicht nutzten und nur zu unvollständigen Termen gelangten. (sinngemäß)

Johann Sjuts zeigt sich als fachkompetenter Mathematiker und sehr aufmerksamer Beobachter, dem auch kleine fachliche Ungenauigkeiten nicht entgehen. Das folgende sinngemäße Zitat belegt sein Bemühen, die Vermittlung eines **passenden Bildes von Mathematik** zu fördern:

- *In der Stunde ist es deutlich nicht gelungen, den Schülern Einsichten zu vermitteln, warum man gewisse Definitionen zweckmäßigerweise so vornimmt. [...] Darüber hinaus wurde ein ungünstiges Bild von Mathematik gefördert, man könne die Vorzeichenregeln für die Multiplikation ganzer Zahlen nicht weiter verstehen, Mathematiker hätten die so festgelegt. Ein solches Bild von Willkür ist der Mathematik nicht angemessen.* (sinngemäß)

2. Der Unterricht baut auf einem **fachlich gehaltvollen Konzept** auf; er ist selbstverständlich fachlich kompetent geplant und durchgeführt. Hieraus folgt, dass letztlich die Lehrkraft verantwortlich dafür ist, dass Ergebnisse im Unterricht – auch nach kooperativen Unterrichtsformen – mit den fachlichen Ansprüchen des Mathematikunterrichts vereinbar sind.

Schulrechtliche Vorgaben, insbesondere Kerncurricula, werden angemessen berücksichtigt; die Förderung inhaltsbezogener und prozessbezogener Kompetenzen steht in einem ausgewogenen Verhältnis.

Wichtige **fachdidaktische Erkenntnisse** (v.a. aus Studium, Fachseminar, Lektüre) werden bei der Planung des Unterrichts berücksichtigt.

- *Es wird angeregt, Schülerbeiträge durch klares Feedback zu würdigen; z.B. sei zu wenig gewürdigt und herausgestellt worden, dass Fenna zum Zusammenhang $U_k(d)$ theoretisch begründet hat, dass beim Durchmesser 0 der Kreisumfang ebenfalls 0 sein muss (!) und man dies als weiteren „Messwert“ nutzen kann.* (sinngemäß)
- *Mehrfach wurde die Chance vertan, für mehr Fokussierung, Transparenz und Klärung zu sorgen (z.B. führte die „chaotische“ Aktion von Thorben an der Tafel eher zu Strukturmangel für leistungsschwächere Schüler).* (sinngemäß)

3. Unterrichtsstunden sowie Unterrichtseinheiten sind für die Schüler **transparent** und strukturiert durchgeführt; insbesondere werden Lernziele im Unterricht angemessen kommuniziert.

Es gibt klare Schwerpunktsetzungen. Durch **metakognitive Aktivierung** (Planung, Monitoring und Reflexion von Erkenntnisprozessen) wird Kompetenzzuwachs bewusstgemacht.

- *„Insgesamt ergeben sich als Hinweise für die weitere Ausbildung vor allem die, die gelungene Akzentuierung von Physikunterricht als Experimentalunterricht fortzusetzen und dabei die fachliche Genauigkeit und Gründlichkeit noch stärker zu beachten, den medial gestützten Unterricht weiterhin mit gleicher Rollensicherheit durchzuführen und dabei die Aufnahme, Bearbeitung und Verarbeitung von Schülerlernleistungen noch aufmerksamer und lernwirksamer zu betreiben.“* (wörtlich aus einem Protokoll von Johann Sjuts)
- *Der Studienreferendar hat sich während der Erarbeitungsphase intensiv betreuend gezeigt. Es wird angeregt, aus diagnostischen Erkenntnissen noch deutlicher Konsequenzen zu ziehen: Wenn viele Schüler in der Erarbeitungsphase Aufgaben nicht angemessen bearbeiten können, ist es sinnvoll, von der weiteren Planung abzuweichen und für die nötige Klärung und Verstehensabsicherung zu sorgen.* (sinngemäß)
- *In der Oberflächenstruktur sind Ziele und Erkenntnisse weitgehend erreicht worden. Aber in der Tiefenstruktur (wirklich erreichte Einsichten) wurde noch zu wenig gefördert und erreicht.*

Z.B. wurde in der ersten Präsentation zu Messwerten zum Zusammenhang $U_k(d)$ davon gesprochen, dass man eine Gerade erkenne. Warum? Wie kann man das nachprüfen? Ist das wirklich eine Gerade? Wann löst man sich von konkreten (mit Messfehlern behafteten) Daten, um ein theoretisches Modell anzunehmen? (sinngemäß)

- Ein Problem der Stunde bestand darin, dass der Studienreferendar in der Durchführung zu eng auf seinen Denkweg fixiert war, sich zu wenig auf Denkwege der Schüler eingelassen hat und dadurch zu wenig transparent Erkenntnisprozesse steuerte. (sinngemäß)
- Insgesamt werden Planung und Durchführung des Unterrichts deutlich gewürdigt. Neben einigen Empfehlungen zur Weiterentwicklung der didaktischen Feinplanung wird insbesondere empfohlen, im Unterricht mehr abzusichern, was wirklich verstanden wurde, indem Fehler und Fehlvorstellungen deutlicher in den Fokus gerückt werden. (sinngemäß)

4. Der Unterricht orientiert sich an mathematischen Problemen *der Schüler*, die vom Lehrer geeignet initiiert (u.a. **Qualität von Aufgaben**) oder im Unterricht **diagnostiziert** werden. Erkenntnisprozesse und Lösungen von Aufgaben im Unterricht orientieren sich ausdrücklich an den **Denkwegen der Schüler**. Insofern wird im Unterricht auch mit Fehlern konstruktiv umgegangen. Unterrichtseinstiege erschließen den Schülern die Schwerpunkte des Unterrichts.

- Insgesamt wird eine deutlich stärkere Orientierung des Unterrichts am Verstehen der Schüler statt am schematischen Abarbeiten von Aufgaben/ Rezepten angeregt, auch durch eine deutlich diskursivere Anlage von Unterrichtsgesprächen. Dies führt dann auch zu mehr kognitiver Aktivierung. (sinngemäß)
- Als alternatives Vorgehen innerhalb der Stunde wird aufgezeigt, in Gruppenarbeiten nicht zu passiv herumzugehen und zu gucken, was die Schüler tun, sondern aktiver zu intervenieren. (sinngemäß)

5. Dem Unterricht liegt ein **konstruktivistisches Lernkonzept** zugrunde: Konkrete heterogene Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten werden berücksichtigt (Binnendifferenzierung), Erkenntnisprozesse der Schüler werden ggf. passend unterstützt, möglichst alle Schüler werden **kognitiv aktiviert** (insbesondere Förderung bei Defiziten und Herausforderung von Begabung). Es wird eine Balance angestrebt zwischen Selbstständigkeit der Schüler und **minimalen individuell-adaptiven Hilfen** durch den Lehrer. Aber: Erarbeitungsphasen, in denen die Schüler auf sich gestellt sind, werden nicht zu lang ausgedehnt, um effektiv zu bleiben und genügend Zeit für die Ergebnissicherung, Festigung und Reflexion zu gewährleisten.

- Es wird empfohlen, im Unterricht mehr mit und an Wissensrepräsentationen zu arbeiten. [...] Damit zeigt sich die Bedeutung einer sorgfältigen didaktischen Planung der Sicherungsphase: Was soll gesichert werden? Was soll vereinheitlicht werden (auch Darstellungen, Notationen)? Wie soll mit heterogenen Schülerlösungen umgegangen werden? Wie soll abstrahiert werden? (sinngemäß)
- Gewürdigt wird das phasenweise deutliche Bemühen um Rückversicherung und Umwälzung im Unterrichtsgespräch, aber es wird deutlich angeregt, noch mehr auf Präzision und Klärung zu achten. Z.B. hat Hendrik die Begriffe „stetig“ und „differenzierbar“ als Bedingungen für Übergänge zwischen Funktionsgraphen ins Spiel gebracht und sollte sie an der Tafel erläutern. Es sei dabei aber sprachlich nicht klar geworden, wann ein Übergang stetig bzw. differenzierbar ist. (sinngemäß)
- Viele Schüler waren überzeugt davon, dass die theoretische Steigung der proportionalen Funktion zum Zusammenhang $U_k \sim d$ gleich drei sei. Nur Mia brachte Vorkenntnisse ins

Spiel, dass es um π gehe. Der Widerspruch zwischen den Hypothesen ist zu wenig als kognitiver Konflikt für die Dramaturgie der Stunde genutzt worden. Als Hausaufgabe könnten die Schüler dann diskutierte Strategien umsetzen (Steigung messen, Quotienten untersuchen, Regression, ...), um in der kommenden Unterrichtsstunde fundierte pro/ contra Entscheidungen zu können. (sinngemäß)

6. Wesentliche Erkenntnisse und nötige Basiskompetenzen werden langfristig **gesichert** und **vernetzt**, auch durch intelligente Übungsphasen und effektive Hausaufgaben.

- *Besonders gewürdigt werden die gesamte Lernatmosphäre (konstruktiv, lernbewusst, völlig unproblematisch) und das Schülerverhalten (gewissenhaft, motiviert, konzentriert), das auf den vorangehenden Unterricht unter Leitung des Studienreferendars zurückzuführen ist. (sinngemäß)*
- *Als Gleichungen für eine Asymptote konkurrierten in der Unterrichtsstunde $f(x) = G$ und $g(x) = G$. Das ist nicht das Gleiche. Wichtig ist, dass die Lehrkraft genau zuhört, um zu diagnostizieren, ob die Schüler Zusammenhänge richtig verstanden haben. Auch Begriffe, Sprache und Schreibweisen sollte man thematisieren. (sinngemäß)*
- *Um eine breitere Klärung zu erreichen und sich vom Erkenntnisstand der Schüler zu überzeugen, wird empfohlen, produktive Verunsicherungen als Werkzeug zu nutzen. (sinngemäß)*
- *Als Lehrer soll man sich nicht zu schnell mit Schüleräußerungen zufrieden geben, insbesondere dann nicht, wenn Formulierungen unklar, unpräzise, unvollständig sind. (sinngemäß)*
- *Es wird angeregt, wenn Gina etwas vorträgt, das kritisiert wird, dann bei ihr rückzufragen, ob sie einverstanden ist. [...] In der Sicherungsphase fand deutlich zu wenig diskursive Auseinandersetzung unter den Schülern über Schüleräußerungen statt; viele Gespräche liefen direkt über den Studienreferendar und nicht echt zwischen den Schülern. Teilweise wurden falsche Äußerungen oder Begründungen ohne entsprechendes Feedback zugelassen. (sinngemäß)*
- *Hinsichtlich der Gesprächsführung wird zwar gewürdigt, dass an einigen Stellen präzise Operatoren verwendet wurden. Aber es werden wichtige Gesprächsphasen dieser Stunde als deutlich zu eng fragend-entwickelnd charakterisiert, wobei gemeinte Zusammenhänge (im Gegensatz zum Gesagten) nicht angemessen aufgedeckt wurden. Der Studienreferendar hat häufig dialogisch auf Schüleräußerungen reagiert, ohne eine angemessene Schüler-Schüler-Interaktion zu fördern, die Unklarheiten und Verständnisprobleme aufdecken kann. (sinngemäß)*

8. Es herrscht eine lernförderliche Unterrichts- und Gesprächskultur.

Die Klassenführung des Lehrers ermöglicht ein möglichst hohes Maß aktiver Lernzeit.

Der Unterricht ist **diskursiv** angelegt, fördert also den Austausch von Gemeintem und Gesagtem von Lehrer und Schülern, so dass **Fehlvorstellungen aufgedeckt und ggf. geklärt** werden können. Unnötig enge fragend-gelenkte Unterrichtsgespräche werden vermieden.

Die ausgewählten Zitate von Johann Sjuts könnten den Verdacht aufkommen lassen, es werden in Unterrichtsnachbesprechungen überwiegend Defizite thematisiert. Dies ist nicht so! Allerdings werden bei Defiziten die Analysen und Empfehlungen ausführlicher konkretisiert, so dass diese Zitate für den hier bestehenden Zweck ergiebiger sind. Als **Beleg für stets wertschätzende Unterrichtsnachbesprechungen** folgt eine Rückmeldung von Studienrat Marian Schlüter (Absolvent 2014) zum Ausbilder Johann Sjuts:

„Ich erinnere mich vor allem an die erste Nachbesprechung mit Herrn Sjuts. Bevor er mit mir inhaltlich über den Unterricht gesprochen hat, schaute er mich an, lächelte und sagte: ‚Die mögen Sie!‘. Er gab mir damit Selbstvertrauen für die kommenden Aufgaben und dafür bin ich ihm dankbar.“

Bovet und Frommer (2004, S. 38) formulieren als **Prinzipien der Unterrichtsberatung** nach Carl Rogers Echtheit, Wertschätzung und Empathie (a.a.O.): „Was ist mit diesen Prinzipien gemeint? **Echtheit** bedeutet, dass der Berater sich nicht fassadenhaft oder undurchsichtig verhält, sondern seine Gefühle, Auffassungen und Absichten deutlich zum Ausdruck bringt; Wertschätzung, dass er dem Ratsuchenden Achtung, Wärme und Rücksicht entgegenbringt, und zwar auch dann, wenn dessen Auffassungen von seinen abweichen; **Empathie**, dass er sich in die Gedanken- und Gefühlswelt des Ratsuchenden hineinversetzt und die Dinge so zu sehen versucht, wie dieser sie sieht.“

Wertschätzung bedeutet für die praktische Ausbildung der Studienreferendare insbesondere, an der von ihnen geplanten Stunde anzusetzen und nicht zu erzählen, wie man es ganz anders auch hätte machen können. Zuerst gilt es, positive Aspekte des Unterrichts zu verstärken – und diese gibt es in jedem Unterricht. Dann folgen fundierte Analyse: Woran hat es gelegen, dass bestimmte Intentionen nicht umgesetzt werden konnten? Schließlich werden Optimierungsmöglichkeiten erörtert: Gibt es im Unterricht „Stellschrauben“, an denen anderes Verhalten/ andere Entscheidungen zu deutlich mehr Lernwirksamkeit und Nachhaltigkeit führen würden? Eine solche wertschätzende Grundhaltung ist typisch für Unterrichtsnachbesprechungen mit Johann Sjuts, wie das folgende Zitat illustriert:

- *„Herr Sjuts hebt zu dem im schriftlichen Entwurf vorgelegten Konzept die Berücksichtigung der Lerngruppensituation, die Einbettung der Stunde in den Unterrichtszusammenhang, die Sachanalyse, den Anspruch in der Zielsetzung der Stunde und die unterrichtsmethodische und inhaltliche Ablaufplanung hervor; er nennt Verbesserungsmöglichkeiten in den Überlegungen zur Legitimation (nämlich Inhalte so auszuweisen, dass an ihnen eine Kompetenzerweiterung erfolgen könne) sowie zur didaktischen Transformation (nämlich deutlicher die Bereiche Erkenntnisgang und die mit ihr verbundene experimentelle Realisierung, Genauigkeitsniveau, Erklärungstiefe, Gleichungsherleitung sowie Schülerschwierigkeiten zu erörtern).“* (wörtlich aus einem Protokoll von Johann Sjuts)

Wenn Kriterien für „guten“ Mathematikunterricht von Ausbildern quasi in jedem eigenen Unterricht, bei der eigenen Weiterbildung, in Gesprächen und in jedem Unterrichtsbesuch auf die Probe gestellt, ggf. präzisiert und weiterentwickelt werden, besteht das **Risiko**, dass diese zunehmend *abstrakter* und mit *implizitem* Unterbau formuliert werden, so dass sie **schließlich zu wenig griffig für Studienreferendare** in ihrer kurzen praktischen Ausbildungsphase (in Niedersachsen 18 Monate) sind. Entgegenwirken lässt sich dieser Gefahr durch

- regelmäßige Erörterungen der Kriterien mit Studienreferendaren,
- kontinuierliche Evaluationen,
- Aufzeigen von möglichst konkreten Optimierungsmöglichkeiten in Unterrichtsnachbesprechungen ausgehend von ganz konkreten Beobachtungen aus dem Unterricht: Von Lehrkraft/ Schülern Gesagtes, (mutmaßlich) Gemeintes oder Geschriebenes (an Tafel/ Projektion oder in Schüleraufzeichnungen).

Hiermit wird dann auch die **Haltung der Studienreferendare** gefördert, bei ihrer eigenen **Unterrichtsreflexion** (möglichst über die Ausbildung hinaus) die Lernwirksamkeit und Nachhaltigkeit ihres Unterrichts auf der Basis möglichst genauer Beobachtungen zu evaluieren und zu reflektieren.

Einem Leitfaden zur Gestaltung von Aufgaben setzt Johann Sjuts voran (2007, S. 16; Hervorhebungen: G.H.): „Es geht also darum, **das individuelle Denken und Verstehen genauer zu analysieren, gezielter anzuregen und bewusster zu überwachen**. Das lernende Individuum zu stützen, zu stabilisieren, zu stärken, ist die Leitvorstellung von **Diagnostik, Adaptivität und Metakognition**. Damit stellen sich folgende Fragen: Wie erhält man – durchaus auf vielfältige Weise – Auskünfte über Denkprozesse? Wie verbindet man das Aufdecken von Denkprozessen mit dem Anregen von Verstehensprozessen? Wie verknüpft man also Diagnostik und Adaptivität? Wie fördert man die Überwachung des eigenen Denkens und Lernens?“

Die Grundhaltung von Johann Sjuts, sich nicht mit dem Glauben zufrieden zu geben, dass etwas so oder so ist, sondern es möglichst praktikabel und genau zu „erforschen“ im Unterricht (Diagnostik, Diskursivität) wie auch bei der Ausbildung von Studienreferendaren (ebenfalls Diskursivität, ergiebige **Evaluation**) bestärkt den Autor darin, *alle* von ihm ausgebildeten Studienreferendare *nach* ihrer Staatsprüfung zu einer Evaluation der Ausbildung im Fachseminar Mathematik einzuladen. Die Evaluation bezieht sich neben Fragen zu anderen Ausbildungselementen insbesondere auf die der Ausbildung zugrundeliegenden Kriterien für ein „Idealbild zeitgemäßen Mathematikunterrichts“ und die erlebte Wirksamkeit der Unterrichtsnachbesprechungen. Sehr hohe Beteiligungen hierbei und die immer konstruktiven und weitgehend positiven Rückmeldungen helfen, die **Ausbildung kontinuierlich weiterzuentwickeln**.

Die oben identifizierten Schwerpunkte, die als wesentliche Kriterien für einen wirksamen Mathematikunterricht identifiziert wurden, betreffen vor allem Lehr-Lernprozesse und damit **Tiefenstrukturen des Unterrichts** (vgl. Kunter, Trautwein 2013). Sie spiegeln sich in den vielfältigen und zahlreichen Publikationen von Johann Sjuts wieder und sind somit bewusst gesetzt, reflektiert, wissenschaftlich fundiert und einem breiten Adressatenkreis zugänglich gemacht.

Ausgewählte Publikationen von Johann Sjuts zu den obigen Schwerpunkten

Adaptivität	<ul style="list-style-type: none"> Sjuts, Johann (2006): Mathematikdidaktik im Wandel. Diagnostik, Adaptivität und Metakognition als Schlüsselbegriffe zur Steigerung von Lernqualität. In: <i>SEMINAR – Lehrerbildung und Schule</i>. Heft 3. S. 122-130.
Aufgabenqualität	<ul style="list-style-type: none"> Sjuts, Johann (2006): Unterrichtliche Gestaltung und Nutzung kompetenzorientierter Aufgaben in diagnostischer Hinsicht. In: Blum, Werner; Drücke-Noe, Christina; Hartung, Ralph; Köller, Olaf (Hrsg.): <i>Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen</i>. Cornelsen. S. 96-112. Sjuts, Johann (2008): Aufgaben diagnostisch gestalten. Denkprozesse aufdecken und Verstehen fördern. In: <i>mathematik lehren</i> 150. S. 58-61.
Diagnostik und „forschende“ Lehrer	<ul style="list-style-type: none"> Sjuts, Johann (2005): Forschender Habitus als Kennzeichen von Professionalität im Berufsfeld Schule. In: <i>SEMINAR – Lehrerbildung und Schule</i>. Heft 2. S. 141-148. Sjuts, Johann (2008): <i>Diagnostik in Mathematik. Aufbau diagnostischer Kompetenz durch Mini-Forschung zur Metakognition beim mathematischen Denken</i>. Förderkreis für Bildungsinitiativen des Studienseminars Leer e.V. Fischer, Astrid; Sjuts, Johann (2014): Prozessdiagnostik in Mathematik. In: Fischer, Astrid; Hößle, Corinna; Jahnke-Klein, Sylvia; Kiper, Hanna; Komorek, Michael; Michaelis, Julia; Niesel, Verena; Sjuts, Johann (Hrsg.) (2014): <i>Diagnostik für lernwirksamen Unterricht</i>. Schneider. S. 251-275.
Komplexität von Denkvorgängen und Formalisierung von Wissen	<ul style="list-style-type: none"> Cohors-Fresenborg, Elmar; Sjuts, Johann; Sommer, Norbert (2004): Komplexität von Denkvorgängen und Formalisierung von Wissen. In: Neubrand, Michael (Hrsg.): <i>Mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000</i>. VS. S. 109-144.

Metakognition und Diskursivität	<ul style="list-style-type: none"> • Sjuts, Johann (2001): Metakognition beim Mathematiklernen: das Denken über das Denken als Hilfe zur Selbsthilfe. In: <i>Der Mathematikunterricht</i>. Jahrgang 47. Heft 1. S. 61-68. • Sjuts, Johann (2003): Metakognition per didaktisch-sozialem Vertrag. In: <i>Journal für Mathematik-Didaktik</i>. Jahrgang 24. Heft 1. S. 18-40.
Unterrichtsreflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Sjuts, Johann (2004): Unterrichtsreflexion als analytische und kommunikative Aufgabe – ein mathematikdidaktisches Beispiel. In: <i>SEMINAR – Lehrerbildung und Schule</i>. Heft 3. S. 52-59.
Wissensrepräsentation	<ul style="list-style-type: none"> • Sjuts, Johann (2001): Aufgabenstellungen zum Umgang mit Wissen(srepräsentationen). In: <i>Der Mathematikunterricht</i>. Jahrgang 47. Heft 1. S. 47-60. • Sjuts, Johann (2002): Unterschiedliche mentale Konstruktionen beim Aufgabenlösen. Eine Fallstudie zur Mathematik als Wissensrepräsentation. In: <i>Journal für Mathematik-Didaktik</i>. Jahrgang 23. Heft 2. S. 106-128.

Weitere hier verwendete Literatur

- Bovet, Gislinde; Frommer, Helmut (³2004): *Praxis Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung*. Schneider.
- Kunter, Mareike; Trautwein, Ulrich (2013): *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh.
- Lambert, Anselm (2003): Reflektierende Unterrichtsplanung. In: Leuders, Timo (Hrsg.) (2003): *Mathematikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen. S. 276-288.
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?*. Cornelsen.
- Sjuts, Johann (2007): *Mini-Forschung im Berufsfeld Schule. Steigerung von Unterrichtsqualität und Verbesserung von Lehrerausbildung, dargestellt am Beispiel des Grundschulprojekts „Metakognition beim mathematischen Denken“*. Förderkreis für Bildungsinitiativen des Studien-seminars Leer e.V.

Anmerkung

Aus Platzgründen werden hier nicht alle Kriterien des „Idealbilds zeitgemäßen Mathematikunterrichts“ dargestellt. Vom Autor kann der Seminarlehrplan per Mail angefordert werden, der auch umfangreiche Literaturverweise enthält.

Dank

Sehr herzlich bedanke ich mich bei Prof. Dr. Johann Sjuts für zahlreiche Gespräche und gemeinsame Unterrichtsnachbesprechungen, in und nach denen ich meine Auffassung von wirksamem Mathematikunterricht auf die Probe stellen, hinterfragen, weiterentwickeln, präzisieren und konkretisieren konnte. Seine äußerst prägnanten, aber stets von konkreten Unterrichtsbeobachtungen ausgehenden Analysen von Unterricht werden mir weiterhin ein Vorbild sein.

Frauke Thees: MeDUQua oder das (qualifizierte) Reden über Unterricht

Reden über Unterricht - was für ein herrliches Vergnügen, mit Johann nach einem Unterrichtsbesuch zu diskutieren, die Inhalte zu befragen, um die es ging, ohne primär an die methodische Umsetzung zu denken, an die Raumorganisation, den Medieneinsatz etc. Alles wichtig, keine Frage, aber worum es in der Stunde "eigentlich" ging und wie die Lehrkraft dies in den Horizont der Lerngruppe gebracht hat, wie die Schüler selbst und selbstständig in eine fruchtbare kognitive Auseinandersetzung kamen - das zu sehen, bereitete schon größtes Vergnügen. Darüber dann noch einmal gemeinsam nachzudenken, vergrößerte das Vergnügen. Besonders interessant war es, die Situationen Revue passieren zu lassen, in denen Impulse fruchtbar wurden, die dem Unterrichtsgespräch eine neue, klärende Richtung gaben, die die SchülerInnen zu einem Innehalten in kognitiver Dissonanz veranlassten und ein Anforderungsniveau sichtbar werden ließen, das sich zu knacken lohnte.

Ebenso spannend war es, darüber zu reflektieren, welche Schülerin aus der Sackgasse einer verfrachten Diskussion herausführte mit einem Beitrag, der wieder alle Lerner auf ein Gleis setzen konnte. Und wie war das mit all den Fehlvorstellungen in den Fächern, die von Lehrkräften bewusstgemacht oder von Schülern selbst aufgedeckt werden konnten? Gemeinsam zu erkunden, was sich hinter einzelnen Äußerungen von Schülern oder Lehrkräften vielleicht verborgen hat als Vorstellung, festzustellen, dass wir uns keineswegs einig waren und unsere unterschiedlichen Perspektiven teilweise zu unterschiedlichen Zuschreibungen führten, war erhellend im Blick auf den Unterricht wie auf unser eigenes "Sehen". Diese Differenz zu diskutieren war ebenso spannend!

Was für ein Vergnügen Lernern beim Lernen zuzuschauen und sich zu überlegen, welche Kompetenzen dafür eingesetzt werden (müssen) und wie man diese erwerben oder schulen könnte. Und das sowohl im Blick auf die Lehrkräfte wie auf die Schüler und Schülerinnen und ebenso im Blick auf uns Auszubildende als Beobachter von Unterricht.

Und dann fragte Johann, ob ich Interesse hätte, einmal mit nach Osnabrück zu kommen, um videografierten Unterricht mit Fachleuten aus unterschiedlichen Disziplinen mittels unterschiedlicher Kriterien zu analysieren. Regelmäßig tage dort eine interdisziplinäre Forschungsgruppe, die bereits wegweisende Ergebnisse zunächst im Bereich der Mathematik, dann der naturwissenschaftlichen Fächer vorweisen könne. Und nicht nur unterschiedliche Fächer waren im Blick, auch unterschiedliche, das System übergreifende Vertreter waren eingeladen, gemeinsam über eine transkribiert vorliegende Unterrichtsstunde, die als Video gemeinsam betrachtet wurde, sich anhand eines Kategoriensystems Gedanken zu machen, was sich warum und mit welchem Ziel im Unterricht ereignete. Und natürlich gilt auch hier: Je mehr man weiß und trainiert ist, desto mehr sieht man - und ist sich auch dort keinesfalls immer einig in der Bewertung! Gerade das war spannend zu sehen, welcher anderer Blick auf die unterschiedlichen Prozesse im Unterricht argumentativ überzeugend geworfen werden kann.

Schwerpunkt war in diesem Setting die Untersuchung von Unterrichtsgesprächen, um metakognitive Aktivitäten zu erkennen, die sich günstig auf das Lernen auswirken. Denn nicht erst seit dem PISA-Schock wurde die Frage nach der Nachhaltigkeit von Lernerfolg gestellt; nicht erst seit Hattie wurde die Metakognition als hochbedeutsam für den Lernerfolg nachgewiesen. Und so war es nur folgerichtig, der metakognitiven Tätigkeit Lernender und Lehrender die gebührende Aufmerksamkeit zu widmen. Metakognition - ein Zauberwort für die Beobachtung und Gestaltung des Unterrichts, die Unbewusstes bewusst machen und in konkretes Handeln überführt werden kann. Doch was hat es damit auf sich?

Ursprünglich unter dem Titel "Mathematik Gut Unterrichten" war durch Johanns seit Jahren engagierte Tätigkeit an der Universität Osnabrück eine Kooperation zwischen dortigen

Fachdidaktikern im Kompetenzzentrum Unterrichtsqualität mit den Studienseminaren in Leer und Aurich und einigen Schulen in verschiedenen Bundesländern entstanden, die sich von 2007-2009 mit der "Planung, Dokumentation und Auswertung von Unterrichtsprozessen mittels videobasierter Analyse nach einem Kategoriensystem zur Diskursivität und Metakognition" sowie mit der "Analyse von Lernprozessen, Lernäußerungen und Lernprodukten von Schülerinnen und Schülern nach theoretischen Erkenntnissen zur Individualität von Vorstellungen und Fehlvorstellungen" beschäftigte. Seit 2008 wurde das Projekt unter dem Titel " **Metakognitive und diskursive Aktivitäten als Indikatoren für Unterrichtsqualität (MeDUQua)**" fortgesetzt von der Universität Osnabrück, dem Studienseminar Leer für das Lehramt an Gymnasien und weiteren Institutionen. Von 2015-2018 wurde das Projekt in die "Entwicklung eines schulfachübergreifenden Instruments zur videobasierten Klassifikation metakognitiv-diskursiver Unterrichtsqualität am Beispiel der Fächer Geschichte, Mathematik, Religion" überführt.

Entwickelt wurde ein Kategoriensystem, das Planung, Monitoring, Reflexion und (negative) Diskursivität in konkrete, leichter erkennbare Unterpunkte aufschlüsselte und damit verfügbar machte. Äußerungen einzelner am Diskurs Beteiligter konnten so zugeordnet und als für einen lernprogressiven Diskurs hilfreich ausgemacht werden. Eine Nomenklatur sorgte für eine präzise Verständigung unter den Beobachtern.

Beeindruckend waren auch die Konsequenzen dieser Auseinandersetzungen, nämlich die Schärfung des Zuhörens und Handelns im eigenen Unterricht unter diesen Kategorien. Versuchte man einerseits selbst alles, was zu einer negativen Diskursivität beiträgt, zu unterlassen - wie z.B. Redundanzen, mangelnde Präzision, fehlendes Festhalten am roten Faden -, bemühte man sich andererseits beherzt um Klärung, Akzentuierung, Präzision im Aufgreifen sowie Festhalten der Gedanken und um die Wahrung eindeutiger Diskursregeln. Und man wurde aufmerksam auf die oft leise, aber immer zu fördernde Selbstüberwachung der Schüler. Das "laute Denken" förderte spannende Denkwege - z.B. bei der Erklärung eines Ablativus absolutus und der Bedeutsamkeit seiner vielfältigen Übersetzungsmöglichkeiten - zutage.

Ein Tafelbild am Schreibtisch zu planen, mit den Schülern im Unterricht zu entwickeln und anschließend evaluieren zu lassen, um dann die Methode der Grafisierung in ihrer alle Kategorien des Systems umfassenden Herausforderung einzuüben - das waren spannende Erkenntniswege auch und gerade im Religionsunterricht und seinen auch fachdidaktisch verorteten Diskursmöglichkeiten, die dem Theologisieren unter diesem Blickwinkel ganz andere Seiten verleihen können.

Dem Ausbildungskollegium wurde diese Art, Unterricht zu beobachten und zu beurteilen durch den Vortrag von Frau Dr. Gretzmann noch in der Evenburg bekannter, die diesen Ansatz nicht nur als Mathematikerin, sondern auch Deutschlehrkraft vorführen konnte. Eine ganz praxisorientierte Frucht bestand in den Videos, die mit Dr. Sylke Bakker und Annika de Vries als Lehrkräften, die Einblick in ihren Unterricht gaben, erstellt wurden. Eingang findet die Beschäftigung mit dem Kategoriensystem - zum Teil in reduzierter Form - bis heute nicht nur in der Analyse von Unterrichtsvideos im Pädagogik- oder in den Fachseminaren, sondern ebenso in der Arbeit mit zu analysierenden Unterrichtstranskriptionen bzw. mit den Unterrichtsmitschriften nach UBs, die zu einem Verweilen einladen und zu eigener Reflexion, bewusstem Gebrauch von (Fach-)Sprache, neuer, oft überraschter Wahrnehmung einzelner Schülerbeiträge führen oder auch die Diskrepanz zwischen Planung und "geheimem Lehrplan" an den Impulsen und Akzentuierungen ausweisen.

Und daher: **Danke, Johann**, für all die vergnüglichen, professionellen, theoretisierenden, lebensweltlich bedeutsamen, klärenden, spekulativen Gespräche auf den Landstraßen und Autobahnen Nordwestdeutschlands.

Die empirische Studie im altsprachlichen Unterricht

Gedanken zur Bedeutung der schriftlichen Arbeit im Vorbereitungsdienst

Der sogenannte PISA-Schock beeinflusste die Entwicklung der Fachdidaktik des altsprachlichen Unterrichts in einer Tragweite, deren Ausmaß mit der curricularen Wende als Folge der sogenannten Bildungskatastrophe und der Curriculumtheorie des Berliner Bildungsforschers Saul B. Robinsohn Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts vergleichbar sein dürfte. Dies zeigt sich bereits in der Um- und Neugestaltung der Lehrpläne, in der Vielzahl einschlägiger Fachbeiträge zu beinahe allen Bereichen der Unterrichtsgestaltung und nicht zuletzt in der Anknüpfung an aktuelle Themenhorizonte (z.B. Individualisierung, Migration, Inklusion). Mit der Neuausrichtung der Lehr- und Unterrichtswerke sowie Textausgaben im Sinne der Kompetenzorientierung ging eine Vielzahl von Lehrerfortbildungen, Handreichungen und Empfehlungen für den Unterricht einher, in denen vertraute Verfahrensweisen einer begründeten Kritik unterzogen und Fragen zur Fachdidaktik und Fachmethodik neu gestellt wurden.

So wird beispielsweise die induktive Einführung grammatikalischer Phänomene im Lateinlehrgang der zweiten Fremdsprache allgemein als Königsweg vorgestellt. Dies ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass mit der konsequenten Problemorientierung Findungsprozesse im Klassendialog schrittweise stattfinden und das auf diesem Wege erarbeitete Regelwerk mit größerer Aufmerksamkeit und mit tieferer Verankerung aufgenommen wird, wohingegen die deduktive Einführung mit der Vorgabe der Regel und Erklärung des Phänomens im Lehrervortrag ein geringeres Verständnis und damit eine geringere Lern- und Behaltensleistung hervorbringt.

Ein weiteres Beispiel zeigt sich in den Auffassungen und Beiträgen zur Übersetzungsarbeit: Als sogenannte Reflexionssprachen erfordern nach allgemeiner Einschätzung Latein und Griechisch aufgrund ihrer syntaktischen und semantischen Komplexität, ihrer fremdartigen kulturellen Schemata und der Andersartigkeit der Zielsprache grundsätzlich eine Unterscheidung zwischen Dekodierung und Rekodierung. Deshalb zielen die Empfehlungen zur unterrichtlichen Übersetzungsarbeit auf die transphrastische Erschließungsmethode, bei der alle Beobachtungen auf der pragmatischen Textebene ebenso wie auf der textsemantischen und textsyntaktischen Ebene verbalisiert, zusammengetragen und ggf. visualisiert werden, bevor die Gesamtschau in eine Textparaphrase überführt wird. Erst mit der gründlichen Reflexion und Durchdringung aller Kategorien erfolgt die Rekodierung, die einen Teil der Interpretation bereits mit einschließt.

Im Studium der Klassischen Philologie begegnen dem Studierenden diese beiden sehr unterschiedlichen Arbeitsfelder von Grammatik- und Textarbeit auf Schritt und Tritt: So offenbart sich für den Berufsanfänger gerade hier ein eklatanter Unterschied zu den ihm aus dem Studium vertrauten Verfahrensweisen: Während das grammatikalische Regelwerk in den Grammatik-, Sprach- und Stilübungen anhand von Paradigmen - also deduktiv - gelernt und angewandt wird, erfolgt die Übersetzungsarbeit in den Lektürekursen in der Regel satzbezogen - also phrastisch - und nach Möglichkeit linear und sukzessiv in die Zielsprache, auch wenn in den Lektüreübungen syntaktische Analysen als übersetzungsvorbereitende Maßnahmen gelegentlich eingefordert werden.

Dies führt im Vorbereitungsdienst häufig zu Irritationen – und zwar trotz fachdidaktischer Module im Studiengang, weil der notwendige Perspektivenwechsel im Sinne einer Unterrichtsbetrachtung aus den Augen der Lernenden Zeit, Praxis und Erfahrung braucht. Gerade so wird man auch die empirischen Untersuchungen des Bildungsforschers John Hattie verstehen dürfen, der den Lehr- und Lernerfolg weniger auf die Rahmenbedingungen, die Schulformen und speziellen Medien zurückführt, sondern vor allem auf die Lehrerrolle. Im Sinne einer Aufforderung zur Selbstreflexion werden didaktisch-methodische Zugänge und Lernvorgänge aus Schülerperspektive durchdacht, mögliche Lernschwierigkeiten analysiert und geeignete Lernhilfen geplant. So selbstverständlich diese Schritte in

der Unterrichtsplanung auch sein mögen, sie erfordern fachmethodische Entscheidungen, die vor dem Hintergrund der Lernausgangsbedingungen getroffen werden.

So steht der Berufsanfänger nicht selten vor Überlegungen, die mit inneren Konflikten verbunden sind: Warum sollte man beispielsweise im Sinne einer modernen Fachdidaktik ein grammatikalisches Phänomen induktiv einführen oder im Vorfeld einer Übersetzung eine aufwendige Erschließung auf unterschiedlichen Ebenen betreiben, da doch die eigene Praxis zu ganz anderen Überzeugungen geführt hat? Und in dieser Ansicht bestärken ihn vielleicht sogar erfahrene Lehrkräfte, sodass die Widerstände noch größer werden.

In diesem Zusammenhang kann die empirische Studie ein Anregungspotential freisetzen, das solche Barrieren zu überwinden vermag, weil didaktisch-methodische Entscheidungsprozesse auf eine valide Grundlage gestellt werden. Dabei ist das sogenannte Untersuchungsdesign zunächst gar nicht so ausschlaggebend, vielmehr die sachlogische Anlage, die wie in der täglichen Unterrichtsplanung bei einem Erkenntnisinteresse ansetzt: z.B. „Führe ich den Ablativus absolutus induktiv oder deduktiv ein?“, „Lasse ich die ersten drei Paragraphen des sogenannten Sklavenbriefes bei Seneca (epist. 47) vor der Übersetzung dekodieren oder kann ich den Lernenden geeignete Hilfen bereitstellen, um das intuitiv-sukzessiv verstehende Lesen zu fördern?“

Zum Versuchsaufbau gehören dann eine Reihe von Überlegungen, die sich beispielsweise auf folgende Felder beziehen: Aufbau einer Untersuchungs- und Kontrollgruppe, Entscheidungen über quantitative und qualitative Untersuchungselemente, Erhebungsinstrumente und -methoden, die Fragen nach Repräsentativität und Validität, der Umgang mit Störfaktoren und Untersuchungsvariablen etc.

So liegen die Ziele der Praxisforschung für den altsprachlichen Unterricht nicht nur darin, ein besseres Verständnis für Lernprozesse zu gewinnen, systematisierte Planungsvorgänge in Hinsicht auf das berufliche Handeln einzuleiten und den Lernertrag zu erhöhen, sondern den (vermeintlich) richtigen Lernweg oder die richtige Unterrichtsform einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Fachmethodische Überlegungen, Angebote für mögliche Lernwege und didaktische Empfehlungen aus der einschlägigen Literatur können auf diese Weise den individuellen Planungsprozess auf ein begründetes Fundament stellen: Gerade der Berufsanfänger gewinnt dadurch Planungssicherheit und die Überzeugung, dass das jeweilige didaktisch-methodische Konzept nicht allein vom jeweiligen fachlichen Gegenstand abhängig ist, sondern auf die jeweilige Lerngruppe mit ihren Lernvoraussetzungen zugeschnitten sein muss.

Das hier sichtbare „Didaktische Dreieck“ der Unterrichtsplanung formt sich für den Berufsanfänger erst mit zunehmender Praxis aus. Umso bedeutsamer wird dabei die exemplarische Anlage einer Unterrichtssequenz, in der die notwendigen Planungsmomente sorgfältig beachtet, analysiert und auf das jeweilige Vorhaben hin geprüft werden können. Dabei bietet es sich angesichts der bestehenden Voraussetzungen an, nicht nur das Erkenntnisinteresse zu definieren, sondern auch Hypothesen möglichst präzise zu formulieren, bevor die Lerngruppe systematisch ins Blickfeld genommen wird. Die sogenannte Lernstandsdiagnostik bezieht sich dabei nicht bloß auf die Leistungsfeststellung und -bewertung, sondern vor allem auf die individuellen Lernentwicklungen, die unterrichtlichen Zusammenhänge, die curricular erforderliche Stoffprogression in qualitativer und quantitativer Hinsicht sowie Einstellungen, Haltungen und das Lernklima im Ganzen, um nur einige Beobachtungskriterien zu nennen, die die Lernwege beeinflussen und bestimmen können. Eine zuverlässige Datenbasis zu erhalten, ist auf all diesen Gebieten sicherlich nicht immer einfach, gleichwohl bieten Testverfahren und Frage- bzw. Diagnosebögen eine Orientierungshilfe. Sie geben dem Planenden Aufschluss darüber, einen Ist-Zustand beschreiben zu können. Gerade hier zeigt sich dem Berufsanfänger, wie problematisch es wäre, einen vermeintlich einzig richtigen Lernweg zu definieren und umzusetzen. Insofern bietet der Aufbau der Studie, in der die Kontrollgruppe gleichsam als Korrektiv fungiert, gewissermaßen ein Vergleichsportal, das es ermöglicht, Verfahrensweisen, Lernwege und Lernerträge unmittelbar zu vergleichen. An dieser Stelle erfolgt eine Zusammentragung der Beobachtungen im Sinne einer systematischen Analyse, die in eine statistische Datenbasis einfließt. Entscheidend dabei

ist das zunächst deskriptive Verfahren, um voreilige Schlüsse und Interpretationen zu vermeiden. Erst im Anschluss erfolgt eine Auseinandersetzung zwischen Theorie und Praxis und mithin eine Interpretation der gewonnenen Daten auf dem Hintergrund der Rahmenbedingungen. Dies mag einer der fruchtbarsten Momente sein, weil dem Planenden nun bewusst werden kann, inwiefern die Voreinschätzungen und Annahmen (Hypothesen) zutreffen. Dabei hilft ein Vergleich mit den einschlägigen didaktisch-methodischen Empfehlungen, um einen Zusammenhang zum wissenschaftlichen Diskurs herzustellen. Diese Einordnung bietet nun in der Regel ein Diskussionsforum, weil gewissermaßen eine Brücke zwischen dem Erkenntnisinteresse, den empirisch gewonnenen Ergebnissen und dem Ausblick mit Hinweisen zur Fortsetzung der Forschung geschlagen werden kann.

In der altsprachlichen Fachdidaktik mit ihren doch z.T. grundlegenden Änderungen angesichts neuer Curricula bzw. Bildungsstandards hat zudem die Evaluation eine große Bedeutung erhalten. Davon zeugen auch die vielen Beiträge in der Fachzeitschrift des Altsprachlichen Unterrichts der vergangenen Jahre (z.B. Heft 1/2012). Umso bedeutsamer ist der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis, zwischen Studium, Lehramtsausbildung und beruflicher Praxis geworden.

Trotz der begründeten Evaluationskultur mit der Prüfung empirisch gewonnener Daten ist zu berücksichtigen, dass die fachwissenschaftlich gestützte thematische Vielfalt im schulischen Unterricht im Blickfeld bleiben muss. Gerade die Fragen nach der Didaktisierung der sogenannten Realien - der denkbaren Themen aus den Bereichen der Philosophie, der Geschichte, der Politik sowie des griechischen bzw. römischen Alltagslebens - erfordern hohe Planungs- und Durchführungskompetenzen. Dazu gehören beispielsweise die Anlage einer Unterrichtssequenz, eine begründete Auswahl von Texten, die aufeinander bezogen werden können, eine Einteilung in Lern- und Lesepensen und die Fähigkeit der Lehrkraft, kulturhistorische Zusammenhänge schülergerecht unter Berücksichtigung der Transfermöglichkeiten aufzubereiten und zu erklären. Insofern ist das Aufgabenspektrum der Lehrkraft größer, als es sich in den Anforderungen an die empirische Studie - so begründet sie auch sein mag - darstellt. Die Rollenzuweisungen definieren vor dem Hintergrund kompetenzorientierter Lehrpläne mit ihrer Beschreibung eines „Kerns“ die Lehrkraft vor allem als Arrangeur, Moderator und Begleiter von Lernprozessen. Der Blick auf die „Kulturkompetenz“ mit ihren unerschöpflichen Facetten eröffnet ein weiteres Feld lehrerspezifischen Handelns, bei dem eine geschickte Didaktisierung vielfältiger Themen zum Tragen kommt.

Insofern ermöglicht die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst vertiefende Einblicke in ein breites Spektrum von Aufgaben und Vorgängen im Kontext beruflicher Entscheidungsfelder. Dies weiterzuentwickeln bleibt eine Aufgabe für die Zukunft der altsprachlichen Lehrerausbildung.

Dr. Friedgar Löbker, StD



Professionalisierung durch Praxisforschung? Evidenzbasierte Lehrerbildung am Studienseminar Leer

Forschungsinteresse

„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.“ (Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK 2004)

„Infolge der empirischen Wende hat die Evidenzbasierung Einzug in die Pädagogik gehalten. Ideen und Konzepte ohne empirische Fundierung in der Bildungs-, Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung sowie in der Schul- und Professionsforschung liefern keine ausreichende Sicherheit für Handlungen und Entscheidungen in Schule und Unterricht. Das bedeutet, dass die Lehrerausbildung sich selbst an Evidenzbasierung auszurichten und angehenden Lehrkräften ein evidenzbasiertes Professionswissen zu vermitteln hat. [...]

Schriftliche Darlegungen zur Praxisforschung selbst in kleinem Umfang sind geeignet, das Berufsbild von Lehrkräften zu schärfen. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen des Tätigkeitsfeldes schafft für Wissen, Können und Haltung ein ausgewiesenes Maß an Fundierung und Absicherung.“¹ „Schriftliche Arbeiten leisten damit einen wichtigen Beitrag zu Wissenstransfer, Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sie helfen, Innovationsprozesse im Gefüge Universität-Studienseminar-Schule zu unterstützen, sie sind sichtbarer Ausdruck einer forschungsorientierten Grundhaltung und Professionalität.“²

„Denn das berufsfeldbezogene forschende Lernen kann nachdrückliche Lerngelegenheiten schaffen, aus denen durch die analytische Auseinandersetzung mit einer beruflichen Standardsituation eine Kompetenz für ein professionelles Handeln erwächst. Zugleich bildet es die Voraussetzung für eine berufslange Weiterentwicklung der eigenen Professionalität.“³

„Die Leitlinien Berufsfieldbezug, Forschung und Entwicklung verbinden Theorie und Praxis. Sie sorgen für Zusammenführung und Kontinuität der Lehrbildungsphasen. Lehramtsstudierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und Lehrkräfte im Beruf haben damit eine wissenschaftsorientierte Sicht, die für berufliches Handeln durchgängig von Bedeutung ist. Die permanente Fortentwicklung einer forschungsbezogenen Reflexion schulischer und unterrichtlicher Prozesse ist Ausdruck einer gezielten Professionalisierung.“⁴

Umso mehr erstaunt es, dass die Wirkung Forschenden Lernens auf die Professionalisierung von LehramtsanwärterInnen empirisch wenig erforscht ist.⁵

Fragestellung:

Kann Praxisforschung im Referendariat die Professionalisierung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst, eine berufsfeldbezogene Reflexionskompetenz sowie die Verzahnung von erster und zweiter Ausbildungsphase begünstigen?

Hypothesen:

1. Praxisforschung im Referendariat leistet einen erheblichen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst.
2. Praxisforschung im Referendariat unterstützt beachtlich die Weiterentwicklung einer berufsfeldbezogenen Reflexionskompetenz bei den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst.

Praxisforschung im Referendariat trägt deutlich zur Verzahnung von erster und zweiter Ausbildungsphase in der Lehrerbildung und somit zu einer kontinuierlichen, wissenschaftsorientierten Sicht von angehenden Lehrkräften bei.

Untersuchungsdesign

- 282 Referendare und Referendarinnen (Prüfungsgruppen 02/2012 – 01/2018), 36 AusbilderInnen
- Erhebungszeitraum: 2011 – 2017

1 Sjuts/Ehrig (2014), S. 5-6.

2 Sjuts (2012), S. 143.

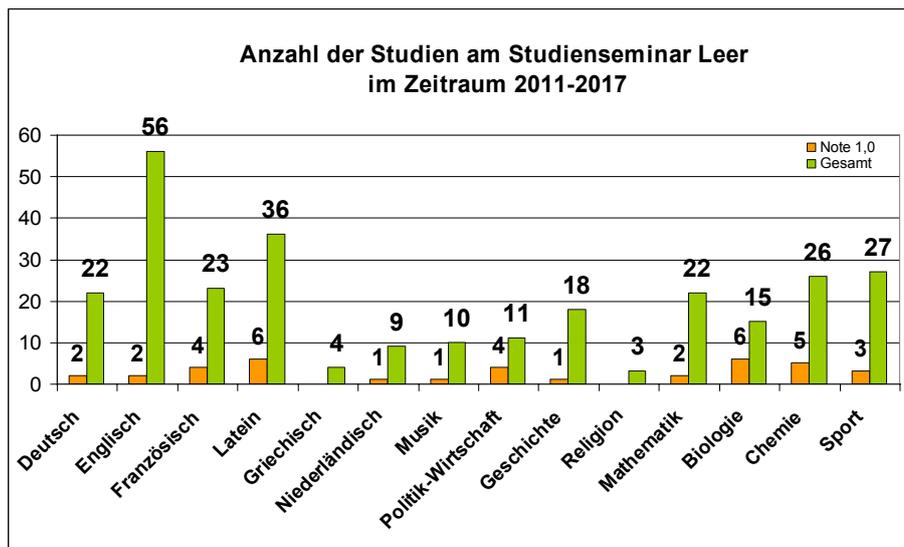
3 Sjuts (2014), S. 5.

4 Sjuts (2012), S. 149.

5 Vgl. dazu z.B. Fichten, Wolfgang/Meyer, Hilbert: Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen, in: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf, Weinheim u.a. 2006, S. 267-282, hier 268-270.

- Anfertigung und Begutachtung von Studien basierend auf Praxisforschung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten im Vorbereitungsdienst
 - Themenvorschlag der Referendarin bzw. des Referendars
 - Vorlage eines Exposés
 - Festsetzung des Themas durch Seminarleitung
 - Anfertigung bis zum Ende des 2. Ausbildungshalbjahres
 - Umfang nicht mehr als 15 Seiten
 - Benotung durch zwei Ausbilder(innen)
 - Posterpräsentation
- Kooperation in den Projekten *Lehrerausbildung im Verbundprojekt OLAW* mit der Karl von Ossietzky Universität Oldenburg und *Praxisforschung in der Lehrerausbildung in Leer und Leeuwarden* mit der Noordelijke Hogeschool Leeuwarden.

Ergebnisse



Fazit

Zentrales Anliegen der Lehramtsausbildung ist die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften. Besonders der Verknüpfung von Theorie und Praxis und somit der Überwindung der vielzitierten Theorie-Praxis-Kluft durch Forschendes Lernen kommt dabei Interesse zu. Während der Leitung des Studienseminars Leer durch Johann Sjuts von 2003 bis 2018 wurde eine forschende Grundhaltung von 282 LehramtsanwärterInnen und damit die Förderung ihrer Fähigkeit zur Evaluation und Reflexion unterrichtspraktischen Handelns durch die seit 2011 in der schriftlichen Arbeit geforderte Studie und Analyse angeleitet. Von diesen angehenden Lehrkräften wurden 31 Lehramtsanwärterinnen und sechs Lehramtsanwärter mit der Bestnote 1,0 für herausragende Leistungen ausgezeichnet. Repräsentativ ausgewählte Interview-Antworten von drei angehenden Lehrkräften belegen, dass die Anfertigung einer Studie überwiegend als konsequente methodische Fortsetzung der ersten Phase der Lehramtsausbildung angesehen wird. Zudem unterstrichen sie die nachhaltige Sensibilisierung für eine theoretisch und empirisch fundierte Unterrichtspraxis, deren Wirksamkeit kontinuierlich analysiert und reflektiert werden müsse.⁶ Die Leistungen des von Johann Sjuts am Studienseminar Leer auf der Grundlage des Forschenden Lernens weiterentwickelten Ansatzes wurde auch in der Forschung rezipiert⁷ und fand sowohl auf dem Berlinsymposium 2015 als auch auf der Tagung „Forschendes Lernen – The wider view“ 2017 in Münster breites Interesse.

Literatur (Auswahl)

- Sjuts, Johann/Ehrig, Detlef (Hrsg.): Professionalisierung durch Praxisforschung. Schriftliche Arbeiten zur Stärkung eines evidenzbasierten Handelns im Berufsfeld Schule. Leer 2014.
- Sjuts, Johann: Schriftliche Arbeiten im Vorbereitungsdienst und ihre Bedeutung für das Berufsprofil von Lehrerinnen und Lehrern, in: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 1 (2012), S. 143-150.
- Sjuts, Johann/Ehrig, Detlef: Das forschend-lernende Studienseminar – das eigenverantwortliche Studienseminar? Befundanalyse eines Studienseminars zur Qualitätsentwicklung. Leer 2007.
- Sjuts, Johann: Forschender Habitus als Kennzeichen von Professionalität im Berufsfeld Schule, in: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule. 2 (2005), S. 141-148.

⁶ Vgl. die Auswahl der Interview-Antworten in: Sjuts/Johann/Ehrig, Detlef (Hrsg.): Professionalisierung durch Praxisforschung. Schriftliche Arbeiten zur Stärkung eines evidenzbasierten Handelns im Berufsfeld Schule, Leer 2014, S. 237-239.

⁷ Vgl. z.B. Keuffer, Josef: Reform der Lehrerausbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung, in: Erziehungswissenschaft 21 (2010), S. 51-67, hier 60.

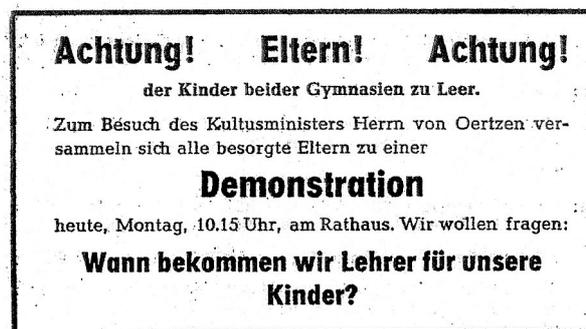
Wie die Entwicklung und Lage der gymnasialen Bildung in Ostfriesland Ende der 1960er Jahre zur Gründung eines Studienseminars in Emden führte

In der zweiten Hälfte der 1960er Jahre nahm der Lehrermangel im gesamten Bundesgebiet immer größere Formen an. Weil die Industrie und Wirtschaft ein Mehrfaches an Gehalt und Aufstiegschancen boten, blieb der Nachwuchs an Gymnasiallehrern weitgehend aus. Außerdem wirkte sich immer noch negativ aus, dass ein beträchtlicher Teil der männlichen Gymnasiallehrer im Kriege geblieben war.

Am Beispiel des Teletta-Groß-Gymnasiums (TGG) in Leer sei dargestellt, welche katastrophalen Formen der Lehrermangel damals in Ostfriesland angenommen hatte. Die Ostfriesen-Zeitung in Leer berichtete am 6. Juni 1970, dass von etwa 1000 Stunden Unterrichtssoll ein Fehl von 361 Stunden bestand, d.h. rund ein Drittel der Stunden blieb unbesetzt (Peschel 1999). Am härtesten betroffen waren Mathematik und die Naturwissenschaften. Von 137 Pflichtwochenstunden waren 81 in Mathematik und Physik nicht besetzt. In Biologie und Chemie wurden 20 Stunden von 74 Pflichtstunden nicht erteilt. Es gab in den Klassen 5 keinen Mathematikunterricht.

Mit Vehemenz und Ausdauer setzte sich der Schulelternrat des TGG für eine bessere Lehrerversorgung ein, so mit Schreiben an den niedersächsischen Kultusminister Langeheine am 30. Mai, 30. Juni und 13. Dezember 1967 sowie am 15. März, 30. Mai und 30. Juni 1967 an das niedersächsische Landesverwaltungsamt. Ähnliche Schreiben richtete der Schulelternrat an die Fraktionsvorsitzenden der Parteien im niedersächsischen Landtag und an den Verband der Elternräte in Hannover. Der Nachdruck wurde noch verstärkt durch eine Resolution vom 9. Februar 1968 an den Kultusminister, das Landesverwaltungsamt und die Fraktionen des Landtags mit der Bitte bzw. Forderung, einen Physiklehrer einzustellen, damit nicht Schülerinnen und Schüler mit dem Abitur das Gymnasium verlassen, ohne jemals Physikunterricht erhalten zu haben.

Dr. Connemann vom Schulelternrat forderte vom Kultusminister von Oertzen im August 1970 Maßnahmen zur Lehrerversorgung „im nachweislich besonders stark betroffenen Ostfriesland“. Als von Oertzen im August 1970 Leer besucht, kommt es zu einer Demonstration vor dem Rathaus in Leer, zu der alle besorgten Eltern eingeladen werden. Die Ostfriesen-Zeitung berichtete darüber.



Am Gymnasium Ulricianum in Aurich fehlten zum 1. August 1969 vierzehn Lehrkräfte. Rund 20 % aller Unterrichtsstunden mussten ausfallen. So kam es dort sogar zu einem Streikaufruf, worüber „Der Spiegel“ berichtete (Der Spiegel 37, 7.9.1970): „Die Eltern ließen ihre Kinder zwei Tage ausschlafen, statt sie ins Gymnasium zu schicken“. Weiterhin hieß es im Spiegel: „So müssen im Mädchengymnasium von Leer 73 % des Physik- und 53 % des Mathematikunterrichts ausfallen“.

Leer. Mit Transparenten empfingen gestern vormittag Eltern den Niedersächsischen Kultusminister Prof. Dr. Peter von Oertzen vor dem Rathaus der Ledastadt. Zu Beginn einer ein-tägigen Informationsfahrt durch Stadt und Kreis Leer wollten die Eltern damit den Minister nachdrücklich auf das Chaos an den ostfriesischen Gymnasien aufmerksam machen. Der Minister betonte, daß er keine bindenden Versprechungen machen könne, er habe jedoch die ihm vorgetragenen Sorgen und Nöte sorgfältig und aufmerksam zur Kenntnis genommen und werde versuchen, so rasch wie möglich für Abhilfe zu sorgen. Der Minister kündigte eine erhebliche Verbesserung der Einkünfte der Studienreferendare an und bestätigte, daß in seinem Ministerium Überlegungen im Gange seien, für Lehrer in benachteiligten Gebieten besondere finanzielle Anreize zu schaffen.



Damals fragten sich die Eltern, wie sich kurzfristig aus den besser besetzten Großstadtschulen Lehrer abwerben ließen. So gab es Überlegungen, mit Grundstücken für Lehrer zu werben, die aus Spenden bezahlt werden sollten. U.a. ermöglichte der Schulelternrat des TGG ein von einer Betriebsgemeinschaft von Handwerkern erstelltes schlüsselfertiges Haus im Wert von 100.000 DM einem Mathematiklehrer zu vermitteln, der so für das TGG gewonnen werden konnte. In Aurich wurde eine elterliche Selbsthilfe, „Stiftung Ulricianum“, gebildet, um jungen Assessoren durch finanzielle Zuwendungen den Zuzug nach Aurich attraktiv zu machen.

Dr. Overbeck als Mitglied des Vorstandes im Schulelternrat des TGG wies in einer Presseveröffentlichung (Ostfriesen-Zeitung vom 7.11.1970) auf die Gefahr hin, dass Hilfslehrer (pensionierte Fachlehrer, Lehrer anderer Schularten sowie ausländische Lehrer) weitgehend den Unterricht übernehmen und vollausgebildete Fachlehrer nur einen geringen Teil der Unterrichtsstunden bestreiten würden.

Der Vorsitzende des Schulelternrates übermittelte 1972 dem Wochenmagazin „Der Spiegel“ Material zur Veröffentlichung über das eklatante Unterrichtsfehl am TGG. Tatsächlich nahm sich das Wochenmagazin des Themas an mit der Wirkung, dass examinierte, nicht eingestellte Mathematiklehrer aus Kanada (deutschsprachig) sich um eine Anstellung bewarben und eingestellt wurden (dazu jeweils ein Lehrer aus Schweden, aus den Niederlanden, aus Großbritannien und aus dem damaligen Jugoslawien).

Angesichts des katastrophalen Lehrermangels an den ostfriesischen Gymnasien gab es Überlegungen, wie es gelingen könnte, Absolventen der Universitäten aus Hochschulstandorten in periphere Regionen zur Ausbildung zu verpflichten. Durch die Gründung eines Studienseminars in Ostfriesland könnte dann mit einem Bleibe-Effekt der hier Ausgebildeten gerechnet

werden und auf Dauer die Unterversorgung behoben werden. Ein sogenanntes „Flächenseminar“ (ein Novum für Niedersachsen!) sei zu gründen, das die ostfriesischen Gymnasien anteilig an der Ausbildung beteiligen ließe. Auch hier gaben die Eltern wichtige Anstöße. Die Vorsitzenden der Elternräte an ostfriesischen Gymnasien hatten sich zusammengeschlossen, um gemeinsam gegen den bedrohlichen Lehrermangel anzugehen. Am 10. Juli 1968 wurde von ihnen in Emden bereits ein Entwurf beraten, der die Gründung eines Seminars in Ostfriesland empfahl. Adressaten der Resolution waren der Kultusminister, das Landesverwaltungsamt, die ostfriesischen Landtagsabgeordneten sowie die Ostfriesische Landschaft. Besonders unterstützt wurden diese Bemühungen von dem damaligen Leeraner Bürgermeister Horst Milde, dem Oberkreisdirektor Peter Elster und von Oberstudiendirektorin Hilde Meyer, der Leiterin des TGG. Um das Problem des fortdauernden Lehrermangels in Ostfriesland zu lösen, schenkte der Kultusminister den Bestrebungen Gehör. Unter Leitung des damaligen Dezernenten Dr. Fischer (Hannover) traten am 23. Juni 1969 die Schulleiter der ostfriesischen Gymnasien in Emden zusammen, und zwar mit dem in Aussicht genommenen Seminarleiter Dr. Rudolf Koop aus Oldenburg. Fünf Gymnasien: Norden, Emden (zwei) und Leer (zwei) sollten die Fachleitungen stellen, dazu das Gymnasium Aurich zusätzlich für weiteren selbständigen Unterricht und für die Ausbildung zur Verfügung stehen.

Am 1. August 1969 wurde bereits das Seminar in Emden eröffnet und drei Studienreferendarinnen und -referendare begannen ihre Ausbildung. Zwanzig Jahre später hatten 597 Studienreferendarinnen und -referendare das zweite Staatsexamen erst in Emden, dann in Leer (ab 3. Januar 1977 in der Evenburg) abgelegt (Freisel und Sjuts 1989). In den 1970er Jahren traten von 271 fertig ausgebildeten Lehrern 138 in den ostfriesischen Schuldienst, mehr als die Hälfte. Insgesamt begannen bis zum Ende der achtziger Jahre 177 am Seminar ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer an ostfriesischen Gymnasien ihren Dienst. So erwies sich das Seminar für die ostfriesischen Gymnasien als „Retter in der Not“ und der Unterricht konnte Ende der siebziger Jahre wieder voll erteilt werden. Mitte der achtziger Jahre waren die ostfriesischen Gymnasien angesichts der zurückgehenden Schülerzahlen nicht mehr in der Lage, Assessoren einzustellen.

Gegen Ende der 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre wurde also deutlich, dass sich der Lehrermangel an den ostfriesischen Gymnasien dramatisch zuspitzte. Gleichzeitig zeigte sich, dass Ostfriesland hinsichtlich der gymnasialen Bildungseinrichtungen im Vergleich zu anderen Regionen Niedersachsens eklatant unterentwickelt war (Petersen 1969). Diese krasse Benachteiligung Ostfrieslands geht aus Tabelle 1 hervor.

Tabelle 1

	Staatliche Schulen gegründet:				Private Schulen gegründet:			
	Vor 1900	1900 – 1945	nach 1945	Summe	Vor 1900	1900 – 1945	nach 1945	Summe
Bez. Aurich (3144 qkm, 400 000 Einw., 127 je qkm)	6	–	1	7	–	1	1	2
Bez. Osnabrück (6200 qkm, 760 000 Einw., 122 je qkm)	8	1	11	20	3	6	–	9
Bez. Oldenburg (5440 qkm, 840 000 Einw., 154 je qkm)	9	6	13	28	3	2	3	8

Vor 1945 bestanden im Bezirk Aurich, d.h. in Ostfriesland, 7 Gymnasien, im Bezirk Oldenburg 20 und im Bezirk Osnabrück 18 Gymnasien. Neu gegründet wurden im Bezirk Oldenburg nach 1945 bis 1969 insgesamt 16 Gymnasien, im Bezirk Osnabrück 11 und im Bezirk Aurich nur 2 Gymnasien. Selbst wenn man berücksichtigt, dass die Bezirke Oldenburg und Osnabrück das Doppelte an Fläche und Einwohnern wie Ostfriesland hatten und dass die Wirtschafts- und Bevölkerungsschwerpunkte Osnabrück und Oldenburg eine größere Anzahl von Gymnasien erforderlich machten, musste diese Unausgewogenheit doch nachdenklich stimmen. Im Bezirk Aurich entfiel ein Gymnasium auf 54000 Einwohner, im Bezirk Oldenburg ein Gymnasium auf 28000 Einwohner. 1965 betrug die Anzahl der 10. Gymnasialklassen im Bezirk Aurich insgesamt 16, im Bezirk Oldenburg 59. Zwischen 1962 und 1969 wurden im Bezirk Oldenburg fünf neue Gymnasien gegründet (Bad Zwischenahn, Oldenburg-Eversten, Lönigen, Damme und Lohne), im Bezirk Aurich ein Gymnasium (Esens 1966) und im Bezirk Osnabrück sogar acht neue Gymnasien (Bentheim, Neuenhaus, Sögel, Osnabrück VI, Oesede, Lingen II, Bersenbrück und Bramsche). Darüber hinaus waren für die kommenden Jahre Neugründungen vorgesehen für Wildeshausen und Bad Essen.

Im Jahre 1965 entfielen auf je 10000 Einwohner in Hannover 20,4 Schüler der 10. Gymnasialklassen, in Emden 21,6, in den Kreisen Norden 12,5, Aurich 12,3 und Leer 10,7. Im Kreis Wittmund gab es auf 10000 Einwohner nur 6,3 Schüler der 10. Gymnasialklasse. Damit stand der Kreis Wittmund fast am Ende einer Liste aller Kreise des Bundesgebietes.

Tabelle 2

Die Schüler der 7. Klasse nach Schularten 1965

Regierungs-/ Verwaltungs- bezirke	Geburts- jahrgang in %	Gymnasium		Realschule		Volksschule ¹⁾	
		Jungen in %	Mädchen in %	Jungen in %	Mädchen in %	Jungen in %	Mädchen in %
Hannover	100	16,3	13,6	13,4	14,5	70,3	71,9
Hildesheim	100	16,7	12,0	14,9	16,8	68,4	71,2
Lüneburg	100	13,7	10,7	16,0	17,9	70,3	71,4
Stade	100	11,3	8,3	12,1	13,8	76,6	77,9
Osnabrück	100	14,0	12,4	15,6	14,5	70,4	73,1
Aurich	100	8,8	7,0	11,2	11,4	80,0	81,6
Braunschweig	100	17,8	12,8	11,6	14,1	70,6	73,1
Oldenburg	100	16,3	12,7	11,4	12,6	73,3	74,7
Niedersachsen	100	15,1	11,7	13,5	14,8	71,4	73,5

¹⁾ Einschließlich Sonderschule

Quelle: Bergjohann/Geißler: Bevölkerungsentwicklung und Schulbesuch, Hannover 1966, S. 46

(Vgl. auch Statistische Monatshefte für Niedersachsen 1966, S. 165).

Aus Tabelle 2 geht hervor, dass 1965 im Bezirk Aurich nur 8,8 % der Jungen und 7 % der Mädchen eines Geburtsjahrganges die 7. Klassen eines Gymnasiums besuchten, in Braunschweig waren es dagegen 17,8 % bzw. 12,8 %.

Insgesamt gesehen war der prozentuale Anteil der Quartaner und Abiturienten an der Zahl der gleichaltrigen Jugendlichen in Ostfriesland etwa halb so groß wie in den Bezirken Braunschweig, Hildesheim und Oldenburg (Abbildung 1 und 2 der unten stehenden Statistik).

Die Folge dieser Unterentwicklung Ostfrieslands im gymnasialen Bildungsbereich war die geringe Zahl von Schülern und Schülerinnen, die von der Grundschule auf ein Gymnasium über-

gingen, die geringe Zahl von Abiturienten sowie die körperlichen und finanziellen Belastungen, die sich aus den vielfach weiten Schulwegen ergaben.

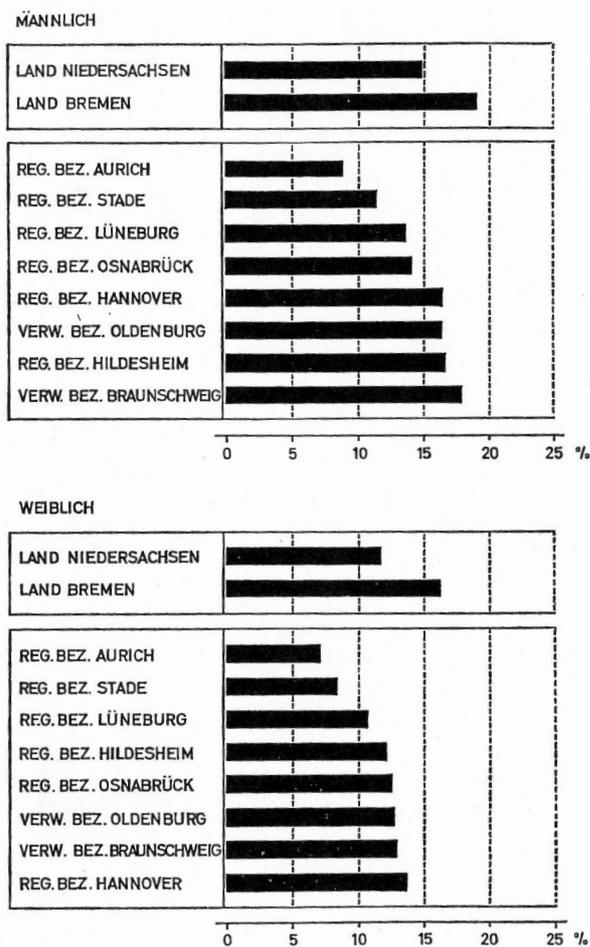


Abbildung 1 Anteil der Quartaner am zugehörigen Geburtsjahrgang in Prozent, arithmetisches Mittel aus den Quoten der Jahre 1961 bis 1963 (aus Bergjohann und Geißler 4, S. 24)

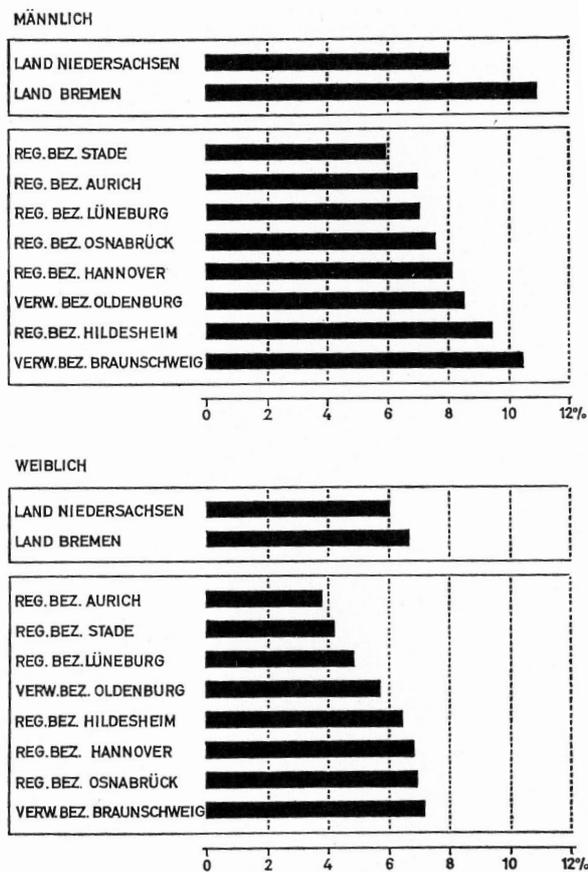


Abbildung 2 Anteil der Abiturienten (ohne Nichtschüler) am zugehörigen Geburtsjahrgang in Prozent, arithmetisches Mittel aus den Quoten der Jahre 1961 bis 1963 (aus Bergjohann und Geißler 4, S. 27)

In der genannten Festschrift von 1969 (Petersen 1969) forderte der Verfasser dieser Zeilen die Gründung von mindestens vier neuen Gymnasien in Ostfriesland (Seite 99) : „Um die steigenden Schülerzahlen aufzufangen, um das Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land abzubauen und um die Jugend vor allem im östlichen Ostfriesland nicht länger zu benachteiligen, werden in den kommenden Jahren sicherlich mindestens vier neue Gymnasien errichtet werden müssen: 1. in Wiesmoor, 2. in Wittmund, 3. ein zweites Gymnasium in Aurich, 4. ein drittes Gymnasium in Leer“.

Im Rahmen dieser damaligen Überlegungen bzw. Forderungen wurde der Verfasser nach Wittmund eingeladen, um vor dem Stadtdirektor, dem Bürgermeister und dem Stadtrat seine Darlegungen ausführlich vorzutragen und zu begründen. Etwa zur selben Zeit beschäftigte sich eine Arbeitsgruppe an der Technischen Universität Hannover in einem Forschungsprojekt mit „Grundlagen für die Planung von Bildungseinrichtungen in Ostfriesland“. Einige Jahre später erfolgten diese Neugründungen: 1972 bzw. 1977 ein zweites Gymnasium in Aurich, 1975 bzw. 1981 in Wittmund, 1992 in Wiesmoor und 2004 ein drittes Gymnasium im Landkreis Leer, nämlich in Rhaderfehn.

Heutzutage bestehen in Ostfriesland 23 gymnasiale Bildungseinrichtungen (9 Gymnasien und 14 Gesamtschulen), so dass man nicht mehr von einer Unterentwicklung sprechen kann.

Hinzu kommt mit dem Studienseminar in Leer eine Institution, die eine qualitätsvolle Ausbildung junger Lehrer garantiert und die gleichzeitig als Drehscheibe fungiert, Lehrkräfte in die Region zu holen und sie an die Schulen der Region abzugeben. Es ist das Verdienst des Seminarleiters Prof. Dr. Johann Sjuts zusammen mit seinen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen dem Seminar im Laufe der Jahre ein spezifisches, unverwechselbares und vorbildliches Profil gegeben zu haben. Dazu zählen die Bedeutung des berufsfeldbezogenen forschenden Lernens, die ganz besonderen Begrüßungsveranstaltungen mit Persönlichkeiten aus dem öffentlichen Leben, die deutsch-niederländischen Kooperationsprojekte und vor allem die alljährlichen, sehr anregenden und unvergesslichen Europa Veranstaltungen im benachbarten Ausland. Dies alles trägt wesentlich dazu bei, im Seminar eine sehr angenehme, menschliche Arbeitsatmosphäre entstehen zu lassen.

Literatur

Bergjohann, E. und Geißler, C.: Bevölkerungsentwicklung und Schulbesuch. Hannover 1966. Schriftenreihe der Arbeitsgruppe Standortforschung. Technische Hochschule Hannover, Bd. 2

Der Spiegel 37, 1970

Freisel, L. und Sjuts, J.: Studienseminar und Region. 20 Jahre Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Ostfriesland 1969 – 1989. Leer 1989

Geipel, R.: Bildungsplanung und Raumordnung als Aufgaben moderner Geographie. In: Geographische Rundschau 1969, Heft 1, S. 15 – 26

Günther, J.: Schüler der 10. und 13. Klassen der Gymnasien in Niedersachsen. Ergebnisse einer Individualerhebung vom 15. Mai 1965. Statistische Monatshefte für Niedersachsen, 20 (1966) 6, S. 161 – 167

Peschel, G.: Die Entwicklung von 1945 bis 1993. In: 150 Jahre TGG 1849 – 1999. Festschrift zum 150jährigen Jubiläum, Teletta-Groß-Gymnasium Leer, S. 237 – 302, Leer 1999

Petersen, B.: Zur Entwicklung und Lage der gymnasialen Bildung in Ostfriesland. In: Festschrift zur Einweihung des Neubaus der Teletta-Groß-Schule Leer – Ostfriesland. S. 87 – 103, Leer 1969

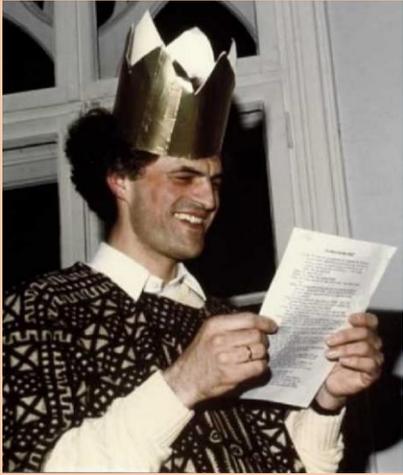
Petersen, B.: Der Einzugsbereich der Teletta-Groß-Schule. In: Festschrift zur Einweihung des Neubaus der Teletta-Groß-Schule Leer – Ostfriesland. S. 30 – 33

Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten und Freiburg 1964

Raumordnung in Ostfriesland. Schriften der Landesplanung Niedersachsen 1964

Technische Universität Hannover: Schulentwicklungsplanung (Band 15) und Bildungsbeteiligung in Ostfriesland (Band 16). Hannover 1971

StD. i. R. Bernhard Petersen, Lehrer für Erdkunde und Englisch am Teletta-Groß-Gymnasium in Leer (1964 – 1997), Fachleiter für Erdkunde am Studienseminar Leer (1970 – 1997).



1989

... und es gilt das
gesprochene
Wort!



2003



2007



2009



2010



2010



2010



2011



2011



2011



2011



2012

2014



2016



2018



2016



Es folgen die persönlichen Grußworte aus den Schulen, den Seminaren und den Universitäten sowie von der Familie.



*Was für ein
An- und Ausblick!*