

# *kentron*

*Journal zur Lehrerbildung*

- Gute Lehrerbildung braucht auch dieses Land
- Bildung – Medien – Neue Lernkultur
- Lernen für's wirkliche Leben
- Lehramtsabschluss - und wie weiter?





# Inhaltsverzeichnis

## *kentron* Extra - 2006

Leitartikel	
Gute Lehrerbildung braucht auch dieses Land ( <i>die Redaktion</i> )	3
Lehramtsstudium, Praktika, Vorbereitungsdienst	
Studierbarkeit im Einstiegsbereich des Lehramtsstudiums ( <i>Wendland</i> )	5
Studienabbruch und Studienwechsel in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen an der Universität Potsdam ( <i>Nicht</i> )	6
Zur Rolle von Studierenden im Kontext anwendungsorientierter Lehr-/Lernforschung ( <i>Schrüder-Lenzen</i> )	8
Die Qualität des Vorbereitungsdienstes aus Sicht der LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen im Land Brandenburg ( <i>Schubarth</i> )	11
Bildung – Medien – Neue Lernkultur ( <i>Giest</i> )	13
Wissensdurst und Lebenshunger ( <i>Enderlein</i> )	15
Das Praxissemester im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam ( <i>Duvinage/Gemsa</i> )	17
Praxisanteile im Lehrstudium ( <i>Meri</i> )	20
Ein früher Praxisbezug kann für angehende Lehrkräfte nur sinnvoll sein ( <i>Minister Rupprecht</i> )	25
Lehramtsabschluss – und wie weiter? ( <i>Gemsa</i> )	27
Schule und Aufklärung	
Lernen für's wirkliche Leben ( <i>Dahme</i> )	28
Sexualpädagogische Aufklärungsarbeit von jungen Menschen in Brandenburg ( <i>Kaschubowski</i> )	30
„Lernen unterm Regenbogen“ ( <i>Kerntopf/Neumann</i> )	31
Rückblicke	
Vielleicht komme ich am Mittag noch einmal vorbei... ( <i>Grellmann</i> )	33
Entspann Dich ( <i>Paulke/Wendland/Barthelmes</i> )	34
„Es ist was es ist sagt die Liebe“ ( <i>Paulke</i> )	35
Liedermacherkonzert ( <i>Wendland</i> )	35





# Gute Lehrerbildung braucht auch dieses Land

Die Redaktion

Die Qualität der Schulen als wesentliche Grundlage des Bildungssystems eines Landes wird entscheidend durch die Lehrerinnen und Lehrer geprägt. Oder anders ausgedrückt: Eine Verbindung zwischen Lehrerqualifikation und Schülerleistungen ist nicht von der Hand zu weisen. Die Universität Potsdam steht in besonderer Verantwortung, ist sie doch die einzige Lehrerinnen und Lehrer ausbildende Universität im Land Brandenburg.

Mit der Kennzeichnung der Lehrerbildung als einen Profildbereich sowie der Gründung des Zentrums für Lehrerbildung hat die Universität den Stellenwert einer qualifizierten Lehrerausbildung verdeutlicht.

Das Zentrum vertritt eine Lehrerbildung, die sich durch eine exzellente, professionsorientierte fachwissenschaftliche Ausbildung genauso auszeichnet, wie durch ein entsprechendes erziehungswissenschaftliches und fachdidaktisches Studium.

Ein Ziel des Zentrums für Lehrerbildung ist es deshalb, die an der Lehrerbildung beteiligten Fakultäten der Universität im Professionalisierungsprozess zu unterstützen, Anlaufstelle und Kooperationspartner für Studierende und Lehrende zu sein. Eine aktuelle Aufgabe ist die Qualifizierung der Theorie-Praxisbeziehungen im Lehramtsstudium.

Unter diesem Motto standen die vom 13. bis 15. Juni 2006 an der Universität Potsdam erstmalig veranstalteten „Tage der Lehrerbildung“. Rund 250 Studierende, Lehrende und Referendare nutzten die Möglichkeit der Teilnahme und aktiven Beteiligung an den vielfältigen wissenschaftlichen Vorträgen, Workshops und kulturellen Veranstaltungen.



Ganz in dem oben angesprochenen Sinne eröffnete Prof. Dr. Schubarth, wissenschaftlicher Leiter des Zentrums, die Vortrags- und Veranstaltungsreihe der drei Tage mit dem Thema „Gute Lehrerbildung braucht auch dieses Land“. In der Veranstaltung wurden Forschungsprojekte zur Lehrerbildungsforschung vorgestellt und diskutiert. Als Ergebnis wurde konstatiert, dass das Zentrum seine Evaluierungsaktivitäten fortsetzen und damit die Umstellung auf BA/MA-Studiengänge wissenschaftlich begleiten wird. Ein Schwerpunkt wird dabei die Implementierung des Praxissemesters in der Masterphase sein. Darüber hinaus soll die Schulforschung intensiviert werden, um das forschende Lernen zu befördern und die Schulen in der Region bei ihrer Profilierung zu unterstützen.

Am Mittwoch, dem (Vormit)Tag der offenen Tür, stellten die Kolleginnen und Kollegen des Zentrums sich und ihre Aufgaben allen interessierten Studierenden und Mitarbeitern der Universität vor. Als sehr einladend wurden dabei die freundliche und entspannte Atmosphäre sowie

Abb. 1: Das Podium in der Eröffnungveranstaltung der „Tage der Lehrerbildung“ (v.l.n.r.: Prof. Wilfried Schubarth, Dipl.-Psych. Mirko Wendland, Prof. Agi Schröder-Lenzen, Prof. Hartmut Giest, Dr. Roswitha Lohwaßer, M.A. Jörg Nicht)





der Bücher- und Kuchenbasar empfunden.

Höhepunkt des Mittwochs waren die Ausführungen des Ministers für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Holger Rupprecht, und der Vortrag von Herrn Prof. Matti Meri von der Universität Helsinki. Der Minister sprach über Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen Studien begleitender Praktika von Lehramtsstudierenden. Mit der Bildungsoffensive im Land Brandenburg appellierte er, das Lernen zu lehren und daran: „...das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit aufzuwerten und ihm das Ansehen zu verschaffen, das ihm gebührt“.

Die Möglichkeit über den Tellerrand zu schauen boten die Ausführungen des finnischen Kollegen von der Universität Helsinki zu den Funktionen und Profilen von Praktikumsschulen in Finnland.

Aus verschiedenen Bereichen und Institutionen erhielt das Zentrum nach den „Tagen der Lehrerbildung“ Anfragen zu den Vorträgen, die wir weitergeleitet oder aber beantwortet haben. Wir werden der Aufforderung nachkommen und unsere Beziehung zu den finnischen Kollegen intensivieren.

Große Begeisterung der Teilnehmer war am letzten Tag bei dem Vortrag „Wissensdurst und Lebenshunger im Alter zwischen Einschulung und Pubertät“ zu verspüren. Das Verhältnis von

Regeln und Freiräumen in der Institution Schule wurde noch lange nach Ende des Vortrages und auch in nachfolgenden Lehrveranstaltungen diskutiert.

Neben den hier benannten Vorträgen gab es an allen drei Tagen ein reichhaltiges Angebot für alle Interessenten, das neben Diskussionsforen, Workshops, Informationsständen auch aktive Beteiligung, beispielsweise bei Entspannungsübungen, bot. Sport und Kultur kamen ebenfalls nicht zu kurz. Neben einem Volleyballspiel gab es Gelegenheit, Neues vom Sprecherkreis der Universität zu erleben oder Liedermacher zu belauschen. Wir wollen unseren Leserinnen und Lesern in dieser Ausgabe der Zeitschrift *ken- tron* davon ein paar Eindrücke vermitteln.

Die „Tage der Lehrerbildung“ hatten für uns noch einen weiteren Effekt: Neue Kooperationsbeziehungen wurden geknüpft, bewährte konnten gefestigt werden.

Unser Dank gilt allen, die zum Gelingen dieser drei „Tage der Lehrerbildung“ beigetragen haben.

Wir werden auch im Juni 2007 interessante „Tage der Lehrerbildung“ vorbereiten und würden uns freuen, viele Studierende, Mitarbeiter und Gäste begrüßen zu können.

Angebote, Anregungen aber auch kritische Anmerkungen nehmen wir gern entgegen.

Abb. 2: Kuchenbasar während der „Tage der Lehrerbildung“





# Studierbarkeit im Einstiegsbereich des Lehramtsstudiums

Von Mirko Wendland

**E**in Fünftel aller Studierenden an der Universität Potsdam nehmen ihr Studium mit dem Ziel auf, Lehrerin bzw. Lehrer zu werden. 24 Fächer stehen ihnen dabei zur Auswahl, die überwiegend frei miteinander kombiniert werden können. So muss im Laufe des Studiums von den angehenden LehrerInnen die Belegung der Veranstaltungen und Praktika der Fachwissenschaften und des erziehungswissenschaftlichen Teilstudienganges selbstständig organisiert werden – keine leichte, aber dennoch eine machbare Anforderung, die von Seiten der Universität gestützt wird. Beispielsweise finden am Dienstag Nachmittag nur Veranstaltungen im erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang statt, die Fachwissenschaften planen ihre Veranstaltungen zu anderen Terminen.

Die Studierbarkeit im Lehramtsstudium, d.h. die Möglichkeit eines raschen, zügigen Studiums in der Regelstudienzeit, ist Ziel unserer Arbeit am Zentrum für Lehrerbildung. Mit der standardisierten Erfassung von Rahmenbedingungen im Einstiegsbereich des Lehramtsstudium erhalten wir ein umfangreiches Bild über die derzeitige Situation. Ausgehend von Befragungen, die am Institut für Informatik, am Zentrum für Lehrerbildung und extern (z.B. HIS GmbH) durchgeführt wurden, entwickelten wir ein eigenes Instrumentarium, welches in den beiden zurückliegenden Semestern zum Einsatz kam.

Die Ergebnisse der Studien liegen momentan nur zum Teil vor. Hierbei zeigen sich jedoch interessante Aspekte, die in unserer weiteren Arbeit am Zentrum für Lehrerbildung beachtet werden. Drei sollen hier auszugsweise genannt werden:

(1) Es zeigte, dass die angebotenen Tutorien (vor allem für Erstsemester) eine wichtige Grundlage sind, einen ordnungsgemäßen Studienablauf zu gewähren. So finden Tutorien zur Studienorganisation statt, die meist als „nützlich“ oder „sehr nützlich“ bewertet werden. Allerdings wünschen sich die Studierenden mehr generelle Informationen zum Studium, aber auch fachspezifische Hinweise, sowie praktische Tipps zur Erstellung von Referaten und Hausarbeiten. Entsprechende Hinweise werden an die zuständigen Bereiche weiter geleitet.

(2) Die Überschneidung von Veranstaltungen innerhalb und zwischen den Fachwissenschaften sowie zu den Veranstaltungen im erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang stellt ein Hauptproblem für Studierende im Lehramt da. Nicht alle Veranstaltungen lassen sich wunschgemäß zu einem Semesterplan zusammensetzen. Hierzu wäre es nötig, dass sich alle Fachbereiche, die an der Lehrerbildung beteiligt sind, miteinander abstimmen. Ein schier unlösbares Problem. Dennoch wird es in Ansätzen versucht (siehe oben). Andererseits ist zu überlegen, ob sich Fachwissenschaften, die in hohem Maße von Lehramtsstudierenden kombiniert werden, mehr abstimmen sollten als dies bislang geschieht. Hierbei ist allerdings zu bedenken, dass sich damit für andere Fachkombinationen Nachteile ergeben könnten, die momentan nicht schlüssig zu eruieren sind.

(3) Ein weiteres Problem entsteht durch mögliche Ortswechsel im Verlauf eines Studientages, wodurch bestimmte Veranstaltungen von den Studierenden ebenfalls nicht wahrgenommen werden können, da die Wegezeiten

zu lang sind. Diese Problematik dürfte geringer werden, sobald die neuen Unigebäude in Golm fertig gestellt und bezogen werden.

Viele weitere Rahmenbedingungen beeinflussen den Studienverlauf der Studierenden. Aber nicht alle lassen sich durch organisatorische Maßnahmen der Universität lösen. So haben finanzielle und wohnliche Bedingungen ebenfalls einen hohen Einfluss auf die Studierbarkeit.

Wir versuchen, die uni-internen Bedingungen so zu beeinflussen, das ein Optimum erzielt werden kann. Regelmäßige Befragungen unter Lehramtsstudierenden sollen uns hierbei ebenfalls in Zukunft unterstützen – nicht nur im Einstiegsbereich, sondern auch in anderen Studienabschnitten.



Dipl.-Psych. Mirko Wendland

Universität Potsdam,  
Zentrum für Lehrerbildung





# Studienabbruch und Studienwechsel in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen an der Universität Potsdam

von M.A. Jörg Nicht

Jedes Jahr begrüßt die Universität Potsdam über 3.500 neue Studierende. Aber nicht alle Studierenden verlassen unsere Universität mit einem Hochschulabschluss. Einige beenden ihr Studium an einer anderen Universität oder Fachhochschule, andere verlassen die Universität ohne Abschluss. Studierende, die ihr Studium ohne einen Hochschulabschluss beenden, gelten als Studienabbrecher. Weshalb ein Studium abgebrochen wird, ist gerade für eine Universität von Interesse, weil mit jedem Abbruch Kosten verbunden sind: Die Universität hat ebenso wie die Studierenden in eine Ausbildung investiert, für die jene jedoch kein Examenszertifikat erhalten. Für die Universität ist es wichtig zu wissen, weshalb ein Studium beendet wurde. Denn erst die Kenntnis der Gründe für die Beendigung ermöglicht es der Institution, ihren eigenen Einfluss zu erkennen.

Im Rahmen einer vom Zentrum für Lehrerbildung in Auftrag gegebenen und am Institut für Erziehungswissenschaft durchgeführten Untersuchung fragen wir, wie hoch der Studienabbruch an diesem Institut ist und welche Gründe zum Studienabbruch führen. Dabei haben wir nicht nur Abbrecher untersucht, sondern auch diejenigen, die ihr Studium an einer anderen Universität fortgesetzt haben und die als Studienwechsler bezeichnet werden. Uns interessieren die Stärken und Schwächen des er-

ziehungswissenschaftlichen Instituts. Darüber hinaus ging es uns um die Frage, wie der pädagogische Teil der Lehramtsausbildung aus der Sicht der Studierenden verbessert werden kann und welche Hinweise sich für die Lehramtsausbildung insgesamt ableiten lassen. Neben den Studienabbrechern und den Studienwechslern haben wir auch Absolventen in die Untersuchung einbezogen. Diese Vergleichsgruppe ermöglicht die Zuspitzung der Frage, inwieweit institutionelle Faktoren durch persönliche, in der voruniversitären Ausbildung erworbene Kompetenzen ausgeglichen werden können.

In einer schriftlichen Befragung im April 2005 haben wir die etwa 670 Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge angeschrieben, die in den Jahren 2003 und 2004 die Universität verlassen haben, und um ihre Einschätzung der Studiensituation an der Universität Potsdam gebeten. Die Studienabbrecher und die Studienwechsler fragten wir, welche Gründe zum Studienabbruch bzw. Studienwechsel führten. Diese quantitativen Ergebnisse vertiefen wir im Rahmen einer qualitativen Untersuchung, die wir seit Januar 2006 durchführen.

Als zentrales Ergebnis der quantitativen Befragung können wir feststellen, dass die Abbruchquote für das Lehramtsstudium, die aus dem Verhältnis von Studienabbrechern zu den



M.A. Jörg Nicht

Universität Potsdam,  
Zentrum für Lehrerbildung





Studienanfängern des Absolventenjahrgangs berechnet wird, im Vergleich zu anderen Studiengängen gering ist. Aufgrund unserer Daten schätzen wir die Abbruchquote auf etwa 12 Prozent. Sie entspricht damit der durchschnittlichen Abbruchquote für das Lehramtsstudium in der Bundesrepublik.

In der Untersuchung haben wir persönliche Faktoren, die zum Studienabbruch führen, von institutionellen Faktoren unterschieden. Unter persönlichen Faktoren werden individuelle Fähigkeiten wie das Beherrschen von Lernstrategien verstanden, aber auch das Studienengagement und die Leistungsbereitschaft. Hingegen zählen die Studienstruktur, die Lehrqualität und Standortfaktoren zu den institutionellen Faktoren.

Wir haben die ehemaligen Studierenden der Universität Potsdam gebeten, ihre Leistungen im Vergleich zu anderen Studierenden einzuschätzen. Erwartungsgemäß bewerten die Abbrecher ihre Leistungen schlechter als Studienwechsler oder Absolventen. So gibt nur ein Abbrecher an, seine Leistungen seien eher überdurchschnittlich gewesen. Sieben Abbrecher finden sich wieder in der Gruppe mit unterdurchschnittlichen Leistungen. Die Wechsler schätzen ihre Leistungen zumeist als durchschnittlich ein; hingegen sagen die Absolventen eher, ihre Leistungen seien überdurchschnitt-

lich. Die Bewertung der eigenen Leistungen steht auch mit Problemen in Zusammenhang, die Leistungsanforderungen der Universität zu erfüllen. Studienabbrecher äußern häufiger als Wechsler und Absolventen, dass sie Probleme beim Verfassen schriftlicher Arbeiten hatten und ihr eigenes Leistungsvermögen falsch einschätzten. Wir haben weiter um einige Selbstbeschreibungen gebeten. Dabei ging es unter anderem um die Frage, in welcher Weise zu erledigende Aufgaben bearbeitet werden. Die Absolventen erweisen sich als durchschnittlich handlungsfähiger im Vergleich zu den Abbrechern. Die Studienwechsler schätzen ihre Handlungskompetenz niedriger als die Gruppe der Absolventen ein, aber höher als die Gruppe der Abbrecher.

Die Lehrqualität der Lehrkräfte am Institut für Erziehungswissenschaft bewerten die Absolventen durchschnittlich gut, wobei die Einschätzung durch die Studienabbrecher und Studienwechsler etwas schlechter ausfällt. Die Absolventen unterscheiden sich hierbei in statistisch bedeutsamer Weise von den Studienwechslern.

Die Studienabbrecher und -wechsler wurden nach den Gründen für ihre jeweilige Entscheidung gefragt und nach deren Stellenwert. 56 Prozent der ehemaligen Studierenden meinten, die Orientierung zu Beginn des Studiums sei mangelhaft gewesen. Überfüllte Lehrveran-

staltung als Grund nennen 52 Prozent der Befragten und 48 Prozent äußerten den Wunsch nach praktischer Tätigkeit. Immerhin noch über ein Drittel, nämlich 38 Prozent der Abbrecher bzw. Wechsler nannte als Grund falsche Erwartungen an das Studienfach. Dass das Studium mangelhaft organisiert sei, sagten 37 Prozent der Befragten und 35 Prozent meinten, sie hätten von vornherein einen Studienwechsel beabsichtigt.

In der Beschreibung deutet sich an, dass institutionellen Einflussfaktoren ein eher geringes Gewicht im Hinblick auf den Studienabbruch zukommt. Daraus kann jedoch nicht gefolgert werden, die Institution Universität spiele im individuellen Entscheidungsprozess keine Rolle oder die individuelle Entscheidung der Studierenden ginge die Universität nichts an. Im Gegenteil: Aus unserer Sicht kommt der Universität die Aufgabe zu, hochschuldidaktisch so zu agieren, dass die Anforderungen an die Studierenden, selbstständig und eigenverantwortlich Arbeitsaufgaben zu erkennen und anzugehen, bewältigt werden können. Darüber hinaus lässt sich fragen, ob mit der Einführung von Bachelor-Studiengängen das Phänomen Studienabbruch als erledigt gelten kann oder ob nicht andere institutionelle Möglichkeiten des Ausstiegs aus der Universität gefunden werden.





# Zur Rolle von Studierenden im Kontext anwendungsorientierter Lehr-/Lernforschung

Von Prof. Dr. Agi Schründer-Lenzen



Prof. Dr. Agi Schründer-Lenzen  
Institut für Grundschulpädagogik  
Universität Potsdam

1. Studierende als Testleiter im Rahmen der Durchführung standardisierter Schulleistungstests

In den vergangenen zwei Jahren haben Potsdamer Lehramtsstudierende fast die gesamte Testerhebung im Rahmen der Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung von Grundschulkindern (BeLesen) (vgl. Schründer-Lenzen/Merkens 2006) an Berliner Schulen durchgeführt. Das Design dieser Studie sieht u.a. halbjährliche Messungen der Schulleistungsentwicklung im Bereich Lesen, Rechtschreibung und Mathematik mit Vollerhebungen in über 50 Grundschulklassen vor. Dies ist nur leistbar durch hohe logistische und instruktive Sorgfalt aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die an derartigen Testvorbereitungen beteiligt sind. Forschungsbasierte Lehre wird sicherlich bereichert durch die Ermöglichung erster praktischer Forschungserfahrungen der Studierenden und profitiert von dem unmittelbaren Anwendungsbezug diagnostischen Wissens. Gleichwohl stellen sich im Rahmen großflächiger Erhebungen aber auch spezifische Probleme, die kaum vermeidbar erscheinen. Trotz aller Vorbereitung kann es zu situativen Überforderungen einzelner Studierender kommen, die Schwierigkeiten haben, eine sachadäquate Testatmosphäre herzustellen. Daneben gibt es ganz pragmatische Schwierigkeiten, zweitägige Testtermine in den Studienalltag zu integrieren.

Unbefriedigend ist auch, dass die Rückmeldung der Testergebnisse in den Begleitseminaren kaum möglich ist, da die Auswertung derartiger Datenmengen kaum mit dem Verlauf eines Semesters synchronisierbar ist. Gleichwohl schätzt die Mehrzahl der Studierenden diese selbstverantwortliche Testdurchführung gerade an den Berliner Schulen, da für viele Studierende diese Schulsituation im deutlichen Kontrast zu den Praktikumserfahrungen an Potsdamer Schulen steht. Insbesondere die sprachlich-kulturelle Vielfalt der Schülerpopulation in Berlin bedeutet für viele Lehramtsstudierende eine große Herausforderung.

2. Studierende als Förderlehrer

In zwei Projekten des Arbeitsbereichs Allgemeine Grundschulpädagogik und -didaktik arbeiten gegenwärtig Studierende als Förderlehrer in der Schulpraxis: einmal in dem durch den Verein Berliner Kaufleute und Industrieller



Abb. 1: Logo des Vereins Berliner Kaufleute und Industrieller

finanzierten Förderprojekt „Lesen lernen – Lernen lernen“, (Projektkoordinierung: Dr. Karin

Im Institut für Grundschulpädagogik ist die Kooperation mit Studierenden in Projekten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung generell ein zentraler Ausbildungsbestandteil. Im Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik und -didaktik wird diese Mitwirkung von Studierenden aktuell in mehreren Projekten empirischer Unterrichtsforschung umgesetzt. Wie dies mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen realisiert wird, soll im Folgenden in drei Aspekten skizziert werden:

1. Studierende als Testleiter in Rahmen der Durchführung standardisierter Schulleistungstests
2. Studierende als Förderlehrer
3. Studierende als Mediatoren von Unterrichtsmaterialien







Becher) an Berliner Grundschulen und zum anderen in dem Forschungsprojekt der Stiftung Mercator an Potsdamer Schulen der Sekundarstufe I (Projektkoordinierung: Dipl. Psych. Christin Schaefer).

## Förder Unterricht

Abb. 2: Logo des Forschungsprojektes der Stiftung Mercator an Potsdamer Schulen der Sekundarstufe I

Beide Projekte fokussieren die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und realisieren dies nach vergleichbarem Muster: Studentische Honorarkräfte, die mit insgesamt mehr als 200.000,- € durch die Stiftungsgeber finanziert werden, geben ein- bis zweimal in der Woche für jeweils 2 Stunden einen unterrichtergänzenden Förderunterricht für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache. Gleichzeitig gibt es aber auch einen wesentlichen Unterschied zwischen beiden Projekten, da in dem VBKI-Projekt ein spezifisches Trainingskonzept implementiert wurde (vgl. Schröder-Lenzen/Mücke 2006), wohingegen in dem Mercator-Projekt eine allgemeine Sprachförderung und soziokulturelle Integration der Schüler/-innen intendiert ist (Projektlaufzeit: 2005–2008). Aus der Perspektive der Studierenden ergeben sich damit auch ganz unterschiedliche Probleme in der Ausgestaltung des Förderunterrichts. Während es für die Studierenden im VBKI-Projekt eine besondere Herausforderung darstellt, sich in die Konzeption des Förderunterrichts so einzuarbeiten, dass das Treatment realisiert wird, ist es für die Studierenden im Mercator-Projekt nicht einfach, den inhaltlichen und methodischen Freiraum des Förderunterrichts konstruktiv zu nutzen. Hier ist eine Unterstützung der Lehrkräfte vor Ort absolut notwendig und eine Erfahrungsbasis in der Betreuung von „Nachhilfeschülern“ äußerst hilfreich. Interessant ist, dass in beiden Projekten von den Studierenden eigentlich im-

mer wieder ein zentrales Problem des Förderunterrichts markiert wird: Wie lässt sich eine lernförderliche Haltung der Schüler herstellen? Die wissenschaftliche Begleitung derartiger Projekte müsste daher eigentlich in das reguläre Lehrangebot aufgenommen werden können, so dass eine wöchentliche Supervision der Förderarbeit sichergestellt werden könnte. Dies ist in den gegenwärtigen Studienstrukturen kaum zu realisieren. Dennoch erleben die Studierenden in der materialbasierten Förderarbeit einen deutlichen Kompetenzzuwachs, der anderen Ausbildungsformen tendenziell überlegen zu sein scheint. Dies zeigt sich zumindest in den Selbstausskünften der Studierenden, die nach Durchführung des Förderunterrichts erhoben wurden. Im Vergleich zu Studierenden, die im gleichen Zeitraum Seminare oder traditionelle Formen der schulpraktischen Studien absolviert haben, erleben sich die Studierenden im VBKI-Projekt als hochkompetent bezogen auf Standards der Lehrerausbildung. Nicht unerwartet korrelieren diese Selbsteinschätzungen mit der Anzahl der Hochschulsemeister, die die Studierenden absolviert haben. Gleichwohl gibt es zwei Dimensionen, in denen die Differenz zu den anderen Studierenden auch unter Kontrolle dieser Variablen erhalten bleibt: Die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung und die Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft. Diese beiden Dimensionen professioneller Entwicklung scheinen gerade durch den selbständig erteilten Förderunterricht in besonderer Weise angesprochen zu werden.

An dem Förderprojekt der Stiftung Mercator sind gegenwärtig folgende Potsdamer Schulen beteiligt: *Grundschule „Am Pappelhain“; Grundschule „Karl Foerster“, Grundschule „Gerhart Hauptmann“, Weidenhof-Grundschule, Theodor-Fontane-Oberschule, Goethe-Schule, Gesamtschule „Peter Joseph Lenné“, Leibniz-Gymnasium, Allgemeine Förderschule „Bruno Rehdorf“.* Förderunterricht in Kleingruppen von Schülern mit Migrationshintergrund wird an diesen Schu-

len bereits von ca. 30 Studierenden erteilt. Besonders erfreulich ist die enge Kooperation mit dem Zentrum für Lehrerbildung, das eine der abgeordneten Lehrkräfte, Frau Anke Billing, mit einem Teildeputat für dieses Projekt zur Verfügung stellen konnte. Durch die Einbeziehung dieser Praktikerin ist es möglich geworden, den Studierenden Unterrichtsmaterial zur Verfügung zu stellen, mit dem ein Sprachlernen in allen Fächern umgesetzt werden kann. Gerade im Hinblick auf die hier angesprochene Adressatengruppe, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, liegt hier eine notwendige Entwicklungsaufgabe, denn für die Altersgruppe der 10- bis 16-jährigen gibt es keine evaluierten Sprachfördermaterialien. Für Schüler/-innen der Sekundarstufe I ist es in Brandenburg selten notwendig, ein „reines“ DaZ- oder DaF-Material zur Verfügung zu stellen, sondern Förderbedarf besteht vielfach in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Gerade in diesem Bereich besteht bislang wenig Bewusstsein über die Sprachlastigkeit fachspezifischer Kompetenzen, so dass in der Vorbereitung der Studierenden auf den Förderunterricht zunächst basale spracherwerbtheoretische und -didaktische Kenntnisse vermittelt werden müssen. Insofern bieten solche Projekte auch eine Chance für die Stärkung einer interdisziplinär ausgerichteten Lehre, die nach PISA gerade auch in der Vermittlung anschlussfähiger Sprach- und Lesekompetenz gesehen werden muss. Die Evaluation des Förderunterrichts ist Gegenstand eines über das Bundesministerium für Bildung und

GEFÖRDERT VOM



**Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung**

Abb. 3: Logo des Ministeriums für Bildung und Forschung





Forschung finanzierten Forschungsprojekts „Optimierung und Evaluation von Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund,“ (Laufzeit 2005–2008).

3. Studierende als Mediatoren von Unterrichtsmaterialien im Rahmen schulpraktischer Studien

Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist gegenwärtig auch Gegenstand eines BLK-Modellprojekts, an dem insgesamt 10 Bundesländer teilnehmen.

Zielstellung des Programms ist eine diagnostisch basierte Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die insbesondere an den Übergängen des Bildungssystems intensiviert werden soll. Die organisatorische Umsetzung erfolgt auf der Grundlage von Basiseinheiten, die je nach Programmschwerpunkt der beteiligten Bundesländer Fördernetzwerke aus Schule, Hort, Kindertagesstätten und Eltern bilden. Dem Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik und -didaktik obliegt seit August 2005 (Finanzierung bis 2009) die wissenschaftliche Begleitung des Projekts für das Land Brandenburg (Landeskoordinatorin: Dr. Renate Heusinger).

Fünf Grundschulen fungieren als Basiseinheiten, in denen der Übergang von der KITA in die Schulanfangsphase optimiert werden soll. Förderung und Evaluation von Mehrsprachigkeit und Literalität stehen im Zentrum des Brandenburger Projekts, wobei sowohl der Entwicklung von Modellen der Kooperation von Eltern, Schule, Kindertagesstätte und Hort als auch der Optimierung von Unterricht unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. In der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts werden Module für die Sprachförderung entwickelt, die als fächerübergreifende, themenbezogene Lernszenarien ausgestaltet werden. In der Neugestaltung der Studienordnung für den Primarstufenspezifischen Bereich konnte das Thema „Umgang mit Heterogenität“ auch mit schulpraktischen Anteilen versehen werden, die in idealer Weise im Rahmen dieses Projekts realisiert werden können. Die Ausgestaltung von Lernszenarien im Anfangsunterricht verlangt in besonderem Maße die Bereitstellung von didaktischen Materialien, die für die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund auch die Verdeutlichung sprachlicher Strukturen und die Förderung expliziten Sprachwissens beinhalten muss. Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport hat für die Unterstützung schulpraktischer Studien Lehrauftragsmittel zur Verfügung gestellt, die es ermöglichen, Studierende in die praktische Herstellung von Unterrichtsmaterialien einzubeziehen. Neue Sprachfördermaterialien können in den schulpraktischen Seminarsequenzen in den Basiseinheiten des FörMig-Projekts getestet und fortlaufend an die Adressatengruppe adaptiert werden. Die Bereitstellung entwicklungsproximaler Aufgabenstellungen und -formate ist eine zentrale Kompetenzdimension angehender Lehrkräfte, die immer auch Gegenstand pädagogischer Werkstattarbeit ist. Mit einem Projekt wie FörMig Brandenburg könnte die Idee der pädagogischen Werkstatt für die Lehrerausbildung neu belebt werden, indem auch dieser Teil einer professionsbezogenen Ausbildung für die Studierenden in Wechselwirkung von Forschung und unmittelbarem Anwendungsbezug attraktiv wird.

#### Projektbezogene Veröffentlichungen:

SCHRÜNDER-LENZEN, A. (HRSG.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006.

SCHRÜNDER-LENZEN, A./MERKENS, H.: Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: SCHRÜNDER-LENZEN, A. (HG.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung, Wiesbaden 2006, S. 15–44.

SCHRÜNDER-LENZEN, A.: Förderunterricht als Lernraum für Studierende. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 5 (3) 2005, S. 18–22

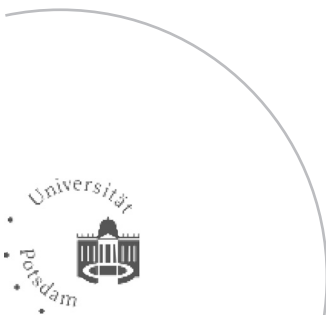
SCHRÜNDER-LENZEN, A./MÜCKE, St.: Mit oder ohne Fibel – was ist der Königsweg für die multilinguale Klasse? In: BARTNITZKY, H./SPECK-HAMDAN, A. (HRSG.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt/Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. 2005, S. 210–222.

SCHRÜNDER-LENZEN, A./MÜCKE, St.: Konzeption und Ergebnisse von Förderunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund. In: HINZ, R./SCHUMACHER, B.: Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 10. (im Erscheinen).

MÜCKE, S./SCHRÜNDER-LENZEN, A.: Das professionelle Selbst von Lehramtsstudierenden im Primarbereich – Ergebnisse einer schriftlichen Befragung im Ein-Gruppen-Pretest-Posttest-Design. (in Vorbereitung).



Abb. 5: Logo des BLK-Programms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ – FörMig





# Die Qualität des Vorbereitungsdienstes aus Sicht der LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen im Land Brandenburg

Von Wilfried Schubarth

Eine der Aufgaben der Zentren für Lehrerbildung ist es, die Ausbildung der künftigen Lehrkräfte zu evaluieren und deren Qualität ständig zu verbessern. Dazu bedarf es empirisch fundierter Erkenntnisse sowohl zur ersten als auch zur zweiten Phase der Ausbildung. Insbesondere über die Leistungsfähigkeit der zweiten Phase gibt es mehr Spekulationen als gesicherte Erkenntnisse. Diese Lücke will die vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg im Zeitraum von 2004 bis 2006 geförderte Studie schließen.

Das Ziel der Studie besteht darin, aus der Perspektive von LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen eine Analyse der zweiten Phase der Lehrerausbildung vorzunehmen und Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Lehrerausbildung, insbesondere für eine engere Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase, abzuleiten. Die Untersuchung orientiert sich an einem Evaluationsdesign, das vier Evaluationsbereiche einbezieht: den Kontext-, den Input-, den Prozess- und den Ergebnisbereich. Dementsprechend wurde ein Untersuchungsdesign entwickelt, das sowohl die Ausbildungsvorgaben und -pläne, die persönlichen Voraussetzungen der KandidatInnen sowie den Ausbildungsprozess an den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen als auch die wahrgenommene Ergebnisqualität (Kompeten-

zen) erfasst. Einen Schwerpunkt stellt dabei der Vergleich der Perspektiven von LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen dar. Die empirische Basis bilden zum einen die in den Jahren 2004/05 durchgeführten standardisierten Befragungen unter allen LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen im Land Brandenburg (Rücklauf 88 bzw. 86 Prozent) und zum anderen Interviews und Gruppendiskussionen an allen Studienseminarstandorten.

Im Ergebnis des Vergleichs beider Akteursperspektiven entsteht ein differenziertes Bild von der Qualität der zweiten Phase, deren Beitrag zur „Lehrerwerdung“ (Terhart) von den Befragten hoch veranschlagt wird – z.T. höher als der Beitrag der ersten Phase. Neben einer differenzierten Analyse der Ausbildungsqualität verweisen die Befunde zur Ergebnisqualität auf eine sehr unterschiedliche Ausprägung der sechs Kompetenzbereiche erfolgreichen Lehrerhandelns (vgl. Abb. 1.) Die Fokussierung der Kompetenzentwicklung auf den Unterrichtsbe- reich und die Vernachlässigung anderer Bereiche lassen Diskrepanzen zu einem modernen Lehrerleitbild aufscheinen, das z.B. auch Aspekte der Lern- und Erziehungsberatung sowie der Schulentwicklung mit einschließt. Hinsichtlich der Kompetenzentwicklung gibt es noch einen weiteren auffälligen Befund: SeminarleiterInnen überschätzen systematisch die Kom-



Prof. Dr. Wilfried Schubarth

Wissenschaftlicher Leiter des  
Zentrums für Lehrerbildung

## Projektleitung und Team:

Prof. Dr. Wilfried Schubarth, Dr. Karsten Speck, Dr. Andreas Seidel, Dipl.-Psych. Daniela Kunze, Dr. Charlotte Gemsa sowie die abgeordneten Lehrer am Zentrum für Lehrerbildung Anke Billing, Hannelore Breslawski, Dr. Reinhard Kionke und Dr. Bettina Labahn.

## Kontakt:

Dipl.-Psych. Daniela Kunze,  
Universität Potsdam,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Karl-Liebknecht-Str. 24/25,  
14476 Potsdam





petenzen ihrer LehramtskandidatInnen. Das betrifft alle Kompetenzbereiche, insbesondere aber die Beurteilungs- und Erziehungskompetenzen. So liegt der Mittelwert bei der Frage nach der Kompetenz von LehramtskandidatInnen hinsichtlich der Tätigkeit „Beratungsaufgaben eines Klassenlehrers wahrnehmen“ bei der Gruppe der SeminarleiterInnen – auf einer fünfstufigen Skala – bei 3,2, bei der Gruppe der LehramtskandidatInnen aber selbst nur bei 2,8. Ähnlich groß ist die Differenz bei der Frage nach der Kompetenz hinsichtlich der Beurteilung der Leistungen bei offenen Lernformen. Hier zeigt sich erheblicher Handlungsbedarf.

Zugleich werden im Ergebnis der Studie – auch mit Blick auf die erforderliche Verzahnung von erster und zweiter Phase – Fragen der weiteren Professionalisierung der Seminarleitertätigkeit sowie der Schaffung günstiger Arbeitsbedingungen und effektiver Unterstützungssysteme für Ausbildungslehrkräfte evident.

Auf Grundlage des Perspektivenvergleichs von LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen treten sowohl Stärken als auch Schwächen des Vorbereitungsdienstes deutlich hervor. Als Stärken des Vorbereitungsdienstes können angesehen werden: die praxisorientierte Ausbildung, die Verbindung von Theorie und Praxis, die gute Betreuung und Atmosphäre am Studienseminar, die relativ hohe Unterrichtskompetenz der LehramtskandidatInnen, die gegenwärtige Struktur der zweiten Phase sowie die insgesamt hohe Motivation der LehramtskandidatInnen und der SeminarleiterInnen.

Als Schwächen konnten vor allem identifiziert werden: die Abstimmung zwischen der ersten, zweiten und dritten Phase sowie innerhalb der zweiten Phase. Die mangelnde Berücksichtigung von sozialen Kompetenzen sowie von Integrations-, Kooperations- und Anti-Burnout-Kompetenzen, unzureichende Ausbildungsvorgaben und ungünstige Rahmenbedingungen, z.B. unklarer Status der SeminarleiterInnen, die fehlende Vorbereitung auf die Seminarleitertätigkeit sowie die große Heterogenität der Ausbildungsschulen. Gerade zu den Ausbildungsschulen läuft gegenwärtig der dritte Teil unserer Befragung zur zweiten Phase, so dass demnächst auch darüber Erkenntnisse vorliegen werden.

Auf der Basis der vorliegenden Befunde wurden erste Empfehlungen erarbeitet. Diese betreffen u.a. die Entwicklung eines phasenübergreifenden Stufenkonzepts der Kompetenzentwicklung und die Förderung von Abstimmungsstrukturen zwischen den Beteiligten, die Auswahl und Qualifizierung der SeminarleiterInnen und AusbildungslehrerInnen und die Verbesserung der Arbeitsbedingungen sowie der Anerkennungskulturen.

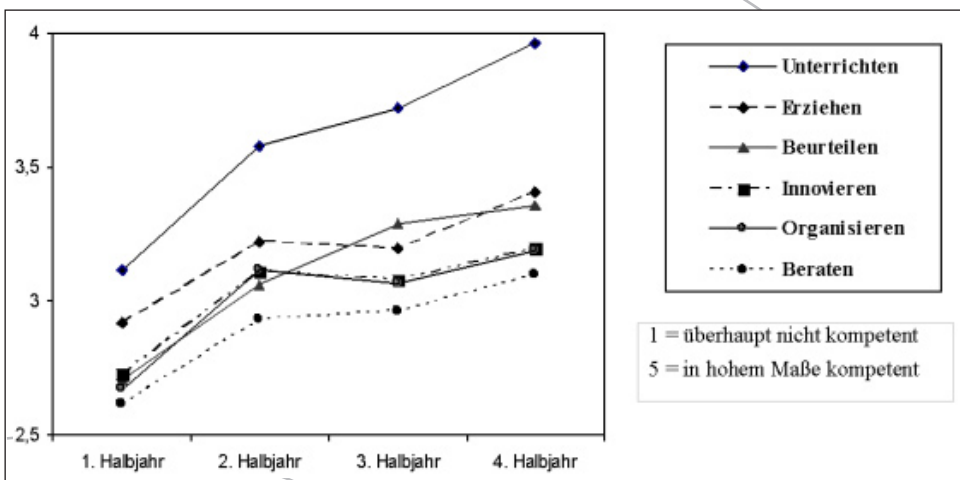
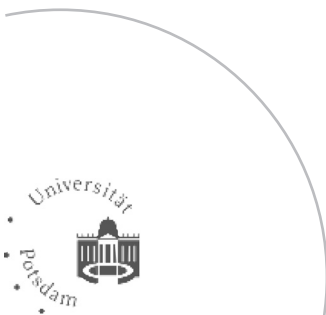


Abb. 1: Verläufe der Kompetenzniveaus bei LehramtskandidatInnen (Selbsteinschätzung: 1 überhaupt nicht kompetent, 5 in hohem Maße kompetent)





# Bildung – Medien – Neue Lernkultur

## Forschungs- und Graduiertenkolleg am ZfL

Von Hartmut Giest

Nachfolgend wird über ein Forschungs- und Graduiertenkolleg berichtet, welches am Zentrum für Lehrerbildung angesiedelt ist. Seine Konstituierung erfolgte im Oktober 2004. Das Leitungsteam besteht aus vier Universitätsprofessoren aus den Universitäten Potsdam, Dresden, PA Eisenstadt/A. In die Arbeit, vor allem die Betreuung der Qualifikations- und Forschungsprojekte, sind mehrere assoziierte Professoren aus Deutschland, Österreich und Russland einbezogen. Darüber hinaus bestehen internationale Kontakte zu Professoren bzw. Universitäten in Frankreich, Deutschland, Österreich, Russland, Ungarn, Tschechien und weiteren.

Gegenwärtig arbeiten 4 Kolleginnen bzw. Kollegen an ihren Habilitationsarbeiten und 11 Doktoranden an ihren Promotionsprojekten.

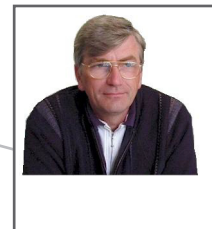
Der Name des Graduiertenkollegs umschreibt sein Programm: „Bildung – Medien – neue Lernkultur“. Im Zentrum der Forschungsarbeiten steht das Verhältnis einer – durch die Erfordernisse der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung moderner Industriegesellschaften unabdingbar gewordenen – neuen Lernkultur zu den neuen Medien.

Bedeutende Fortschritte bei der Entwicklung der Produktivkräfte und der Produktionsweise in den modernen Industriegesellschaften (zum Beispiel: der Computer als die neue Leitetchnologie; Internet, Digitalisierung in allen Sphären der Wirtschaft, den Organisationen und der Verwaltung; neue Niveaus der Arbeitsproduktivität usw.) verändern dramatisch die Bedingungen und Anforderungen an das Lernen und seine Rolle im menschlichen Leben. Sie

eröffnen zur selben Zeit neue Perspektiven und Chancen aber auch Probleme. Flexibilisierung und Globalisierung sind Kennzeichen dieser Entwicklung, die nicht ohne Wirkungen auf das Bildungswesen und die Bildung selbst bleiben können. Bildung wird zu einem entscheidenden Standortfaktor im Wettbewerb der modernen Industrienationen. Auch deshalb haben die Ergebnisse internationaler Schulleistungstudien solch eine große Beachtung gefunden.

Die moderne Gesellschaft ist durch mindestens drei Tendenzen gekennzeichnet:

1. Im gesellschaftlichen Maßstab erfolgt die Wissensentwicklung längst nicht mehr spontan (abhängig von mehr oder weniger zufällig gemachten Entdeckungen), sondern sie erfolgt systematisch, mehr oder weniger planbar, vorhersagbar. Dieser Prozess ist insgesamt mit einem exponentiellen Anwachsen menschlichen Wissens verbunden und verlangt von Menschen die Fähigkeit, produktiv mit diesem „explodierenden Wissen“, umzugehen.
2. Statt der lebenslangen Ausübung von einmal erlernten Berufen sind ein höherer Grad und eine höhere Flexibilität beruflicher Qualifikation erforderlich, die insgesamt auf die Entwicklung von Professionalität gerichtet sind. In diesem Zusammenhang gewinnen solche Merkmale wie Verantwortung, Reflexion und Selbständigkeit im Arbeitsleben an Bedeutung.
3. Statt Traditionen (Wissen, kulturelle und religiöse Werte und Überzeugungen) von Generation zu Generation weiterzugeben, erfordern Leben und Arbeit heute die ei-



Hartmut Giest  
Professor für Grundschulpädagogik/  
Lernbereich Sachunterricht,  
Naturwissenschaftlich-technischer  
Schwerpunkt,  
Institut für Grundschulpädagogik,  
Universität Potsdam





genständige Orientierung in einer sich dynamisch verändernden Welt. Deshalb ist die Aneignung und Entwicklung von Eigenregulation und Selbständigkeit beim Handeln, Wissenserwerb, der aktiven Wissensnutzung und Wissensk Konstruktion erforderlich – und das ein Leben lang.

Die gekennzeichneten Anforderungen und Erfordernisse erfordern eine neue Lernkultur, welche sich durch Selbstorganisation, aktive Wissensk Konstruktion, Problem- und Kompetenzorientierung auszeichnet.

Viele Menschen erwarten von den neuen Medien (Computer, Internet, Hypermedia) bzw. insgesamt vom E-Learning, dass Lernen und Lehren (nicht nur in Schulen) so verbessert werden können, dass die erforderliche neue Lernkultur erreichbar wird.

Unabhängig von diesen Erwartungen sind jedoch die Bedeutung und die Rolle neuer Medien in dieser Hinsicht keineswegs klar. Vor allem das Verhältnis von E-Learning und Pädagogik ist weitgehend ungeklärt: Sind Computer, Internet und Multimedia E-Learning-Werkzeuge oder Mittel, die nur in entsprechend pädagogisch gestalteten Settings (reformpädagogisch oder im Rahmen eines modernen Instructional Designs) ihre Wirkung entfalten, wie in Kreisen der Medienpädagogik diskutiert wird? Worin bestehen dann Besonderheiten dieser neuen Lernkultur beim Lernen und Lehren mit neuen Medien (IKT)? Oder verändern neue Medien (IKT) die Gesellschaft in systemischer Weise, so dass sie selbst eine neue Kultur des Lernens hervorbringen, auf welche sich eine Pädagogik des E-Learning einzustellen hat?

Mit unserem Forschungs- und Graduiertenkolleg wollen wir dazu beitragen, diese Fragen zu beantworten.

Die Forschungsfragen, denen wir im Einzelnen nachgehen, beziehen sich auf drei Schwerpunkte:

- Neue Lernkultur und Unterricht (Schwerpunkt: Konstruktivistisches Lernen und Lehren mit neuen Medien)

- Neue Lernkultur in Schule und Lehrerbildung (Schwerpunkt: durch mediengestützte Kooperation vom lernenden Individuum zur lernenden Organisation)
- Potenzen und Grenzen neuer Medien (Schwerpunkt – nach H. v. Hentig: „Die Medien sollen nicht zwischen Menschen stehen, sondern sie verbinden.“).

Die detaillierten Forschungsthemen umfassen:

- Innovation von Unterricht
- Der pädagogische Mehrwert von Multimedia in der Musikerziehung (Diss.)
- Sensibilisierung ästhetischen Wahrnehmens durch Multimedia bei Kindern (Diss.)
- Lernerfolgsoptimierung durch selbstverantwortetes Lernen (Diss.)
- WebBasedTool-Lernmodule als „bewusste“ Lernmaschinen (Diss.)
- Innovation in der Lehrerbildung
- Potenziale neuer Medien für die Entwicklung von Lernenden Organisationen in der Lehrer-Weiterbildung (Habil., Diss.)
- Der Bildungsserver Burgenland als exemplarisches Beispiel für die Nutzungsoptimierung eines neuen Bildungszuganges (Diss.)
- Der paradigmatische Wandel des Bildungsmonopols / Möglichkeiten der staatlichen (Lehrer-)Bildung im Informationszeitalter (Diss.)
- Die Bedeutung des Instruktionsdesigns für die Gestaltung und Entwicklung computerbasierter Lehr- und Lernsysteme (Diss.)
- Übergreifende/ weitere Themen
- Mensch und Computer. Humanum und paidea als Voraussetzungen einer menschengerechten Verwendung der Neuen Medien (Habil.)
- Lehrerbildungs- und Schulforschung (kum. Habil.)
- Zur Entwicklung des Gesundheitsbegriffes bei Grundschulkindern (Diss.).

Als Arbeitsweise dieses international besetzten Kollegs hat sich ein Wechsel formeller (halbjährlich stattfindender) und informeller Treffen bewährt. Im Rahmen dieser Treffen findet inpu-

torientierte Lehre statt, werden Arbeitsberichte gegeben und diskutiert, außerdem wird die Zeit für intensive Konsultationen mit den jeweiligen Betreuern genutzt. In den informellen Treffen – vierteljährlich oder öfter bei Bedarf – erfolgt eine gegenseitige Beratung und ein intensiver Erfahrungsaustausch und es werden spezielle Trainingsangebote (z.B. SPSS) unterbreitet. Zur Arbeitsweise des Kollegs gehört auch die Teilnahme an internationalen Tagungen (z.B. führt das Kolleg einen Workshop auf der ECER Tagung 2006 durch) sowie die (gemeinsame) Publikation der Arbeitsergebnisse. Seit der Gründung des Kollegs haben bereits vier formelle Treffen (Potsdam/ Eisenstadt, A) stattgefunden, es sind zwei Publikationen entstanden, an denen mehrere Kolleginnen und Kollegen aus dem Kolleg beteiligt waren (Heft 21 der vom Zentrum für Lehrerbildung herausgegebenen Reihe Lern- und Lehr-Forschung, LLF Berichte sowie ein Themenheft der Zeitschrift Grundschulunterricht zum Thema Neue Medien, neue Lernkultur – vgl. Grundschulunterricht, Heft 9, 2006). Im Jahr 2006 konnte ein Promotionsprojekt erfolgreich abgeschlossen werden, ein Habilitationsverfahren steht kurz vor dem Abschluss.

Perspektivisch wird eine Erweiterung der internationalen Kontakte mit dem Ziel angestrebt, ein themenbezogenes Kooperations- und Forschungsnetzwerk (vorrangig in Europa) aufzubauen. Dazu werden gegenwärtig Förderanträge erarbeitet bzw. sind bereits in der Beantragung. Als ein jüngstes Beispiel einer Kooperationsinitiative ist eine im Frühjahr 2007 in Paris stattfindende gemeinsame Konferenz (Universite de Paris X-Nanterre) zu nennen.





# Wissensdurst und Lebenshunger Über Grundbedürfnisse von „Großen Kindern“ zwischen Einschulung und Pubertät

Von Dipl.-Psych. Oggi Enderlein

**H**yperaktivität, Aufmerksamkeitsstörung, Aggressivität, Desinteresse, mangelnde Kondition und Koordinationsfähigkeit, Adipositas... Probleme bei Kindern im Schulalter nehmen zu. So sehen es jedenfalls die Erwachsenen und sie versuchen die Probleme mit ihren therapeutischen oder pädagogischen Mitteln zu bekämpfen.

Wie das Leben aus Sicht der Kinder aussieht, wird dagegen selten gefragt.

Ein paar Daten: Laut Jugendgesundheits-survey von 2003 fühlen sich 46% der Schüler in 5./7./9. Klassen häufig müde und erschöpft, 27% klagen über Einschlafstörungen, 30% über schlechte Laune und Reizbarkeit. 25% geben an, jede Woche oder häufiger Kopfschmerzen zu haben (Bauch- und Rückenschmerzen noch nicht mitgerechnet). Zusammen genommen handelt es sich dabei um Symptome von Depression, die von Kinderärzten tatsächlich immer häufiger und bei immer jüngeren Kindern diagnostiziert wird. Diese Symptome hängen mit dem Wohlbefinden in der Schule eng zusammen.

Etwa 40% der Kinder haben (schon ab der zweiten Klasse) Angst, in der Schule Fehler zu machen, schlechtere Noten zu bekommen, überhaupt in der Schule zu versagen (z.B. DJI 2005 LSB-Kinderbarometer NRW 2003, Melzer 2001). Gleichzeitig langweilt sich ein erheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler schon in der Grundschule, weil sie entweder über- oder unterfordert sind. Die Lernmotivation nimmt bis zur 7. Klassenstufe bei einem großen Teil

der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich ab. Viele Kinder haben das Gefühl, dass ihre Lehrer sich nicht für sie interessieren, fühlen sich von ihnen eher beschämt und abgewertet. Kinder wünschen sich, öfter gezeigt oder gesagt zu bekommen, wie etwas richtig gemacht wird, statt vorwiegend auf Fehler hingewiesen zu werden.

Obwohl der herkömmliche Unterricht für viele Kinder und Jugendliche unattraktiv ist, gehen doch die meisten gern in die Schule – weil sie dort mit Ihregleichen zusammen kommen.

Schule ist offenkundig einer der wenigen Orte, an denen sich Kinder noch in einem relativ geschützten Rahmen, zu verlässlichen Zeiten begegnen können. Kinder brauchen das ungestörte Zusammensein mit etwa Gleichwertigen aber für eine gesunde emotionale, soziale und auch körperliche und geistige Entwicklung.

Eine Medienstudie von ARD und ZDF hat 2003 ermittelt, dass nach wie vor über 90% der 6–13jährigen angeben, sich in der Freizeit am liebsten mit Freunden zu treffen und/oder draußen etwas zu spielen bzw. zu unternehmen. Dieses Bedürfnis rangiert deutlich vor Fernsehen, Computerspielen und anderen

„einsamen„ Beschäftigungen im Haus.

2003 konnten dieses Grundbedürfnis aber nur noch 46% fast täglich oder sogar täglich befriedigen. Ein Viertel der Kinder geht sogar höchstens einmal pro Woche zum Spielen raus. Kinder sitzen durchschnittlich 9 Stunden am Tag, die aktive Bewegungszeit liegt bei etwa 20 Minuten täglich (im Durchschnitt!).

Neben dem Zusammensein mit Gleichaltrigen sind motorische Aktivitäten, (Bewegung, Geschicklichkeit, Kräfteressen) Urbedürfnisse der Großen Kinder. Das Bewegungsbedürfnis ist Motor für alle Wachstums- und Entwicklungsprozesse: Muskel- und Skelettaufbau, Entwicklung von Organen und Hormonsystem, auch die Gehirnentwicklung und damit die Festigung geistiger Kompetenzen sind auf körperliche

Abb. 1: Dipl.-Psych. Oggi Enderlein bei Ihrem Vortrag





Aktivität angewiesen. So beeinflusst Bewegung zum Beispiel auch die emotionale Stimmung, weil Stresshormone abgebaut und Glückshormone ausgeschüttet werden. Eigenständige Bewegung erfordert und fördert darüber hinaus die Persönlichkeitsentwicklung, weil sie Willenskraft, Initiative, Konzentrationsfähigkeit, Leistungsbereitschaft voraussetzt und schult.

Wenn Kinder permanent Grundbedürfnisse, die zudem für die Entwicklung wichtig sind, permanent unterdrücken müssen, ist es kein Wunder, dass immer mehr außer Rand und Band geraten, nicht in der Lage sind sich zu konzentrieren, geistige Nahrungsaufnahme verweigern.

Ein weiteres für die Entwicklung wesentliches Grundbedürfnis im so genannten Schulalter ist, die Welt im Umfeld der Wohnung zu erkunden und mit ihren Elementen zu spielen.

Abb. 2: Gäste bei Dipl.-Psych. Oggi Enderleins Vortrag



Daran mangelt es offenbar. So ist einer der drängsten Wünsche von Kindern zwischen Einschulung und Pubertät, dass die Schulhöfe attraktiver, anregender, den alterstypischen Lebensbedürfnissen entsprechen sollten. Da ein Drittel der Kinder kein kindgerechtes Wohnumfeld hat (DJI 2005, ) könnten attraktive Schulgelände die Lücke füllen. Der Mangel an Möglichkeiten, die Welt „draußen“ zu entdecken, mit ihren Elementen zu spielen, wirkt sich auch auf schulische Kompetenzen aus: Im eigenständig-gemeinsamen Entdecken und Erobern der Welt werden nämlich auch Grundlagen für naturwissenschaftliches Verständnis gelegt.

Ab etwa der 2. Klasse ist die Bildung von Klicken und Banden an der Tagesordnung. Viele Lehrer und Eltern finden Klickenbildung schlecht, weil sie vorwiegend das Phänomen sehen, dass damit logischerweise Kinder ausgeschlossen werden. Im Zusammenspiel und in der Auseinandersetzung ihrer Gruppen lernen Kinder aber wichtige Gesetzmäßigkeiten des

sozialen Miteinanders kennen und mit ihnen umzugehen. Nicht zuletzt im Gruppenerleben der kindlichen Klicken – die übrigens selten lang andauern – liegt die Wiege von so genannten „Schlüsselqualifikationen“, die später im Beruf gefragt sind: Teamfähigkeit, Rücksichtnahme, Identifikationsfähigkeit, Initiative, Eigenverantwortlichkeit. Kinder erfahren im positiven und negativen Umgang miteinander, welche Auswirkung soziale Verhaltensweisen auf die Gefühle haben – das Gefühl des Ausge-

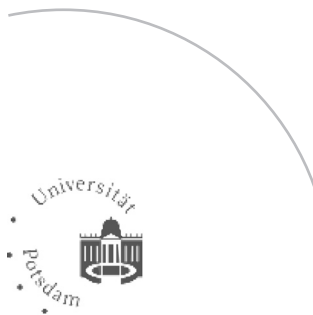
schlossenseins kann nur erfahren und kennen gelernt werden, wenn es mindestens einmal „durchgespielt“ wurde.

Diese „Spiele“ mit den Gefühlen der anderen legen die Grundlage von Menschenkenntnis, Fremd- und Selbsteinschätzung.

Kinder lernen von Kindern in allen Bereichen oft viel mehr, als viele Erwachsene, zumal Pädagogen, wahrhaben wollen. Der Rückgang an eigenständigem Kinderleben ist mit Sicherheit ein bislang unterschätzter Grund für viele Mängel, die Erwachsene bei immer mehr Kindern beklagen.

Aus Sicht vieler Kinder sind die Lebensbedingungen in- und außerhalb von Schule und Elternhaus inzwischen offenkundig geradezu kränkend. Und sie wehren sich auf ihre Art dagegen: Kinder die Probleme machen, sind eben Kinder, die Probleme haben.

Die Einrichtung von Ganztagschulen böte eine große Chance, Kindern verloren gegangene Lebensqualität zurück zu geben und damit einen großen Beitrag nicht nur für die körperliche und emotionale Gesundheit zu leisten, sondern auch sozialen Problemen vorzubeugen und damit letztlich das ökonomische System der Zukunft zu sichern. Voraussetzung ist ein Paradigmenwechsel weg von der Frage: „Wie muss das Kind sein, das der Schule gerecht wird?“ hin zu der Frage: „Wie muss die Schule sein, die dem Kind gerecht wird?“. Vielfältige Erfahrungen belegen: Wenn sich Kinder in einer Schule wohl fühlen, identifizieren sie sich mit ihrer Schule, sie lernen besser, Vandalismus und Gewalt gehen zurück. Damit geht es auch den Lehrenden besser: Sie erleben ihren Beruf als weniger belastend und werden seltener krank, womit sich wiederum die Schulatmosphäre verbessert. Beispiele belegen, dass ein Umdenken weniger durch Finanz- und Personalressourcen beeinflusst wird, als durch die Einstellung von Lehrern und Eltern, die sich an das Motto von Erich Kästner halten: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.“







# Das Praxissemester im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam

## Konzept des Zentrums für Lehrerbildung

Von Brigitte Duvinage und Martin Wilkens

### Ziel des Praxissemesters

Im Ergebnis von Schulleistungsstudien und der Evaluation der Lehrerbildung konnte festgestellt werden, dass eine Reform der Lehrerbildung – hier insbesondere eine Verschränkung von Theorie und Praxis – bereits während des Universitätsstudiums (Erste Phase) unabdingbar ist. Dem entsprechend kennzeichnet der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung vom November 2001 die stärkere Verzahnung der Ausbildungsphasen als eine dringend erforderliche Maßnahme zur Reform der Lehrerbildung.

Vor diesem Hintergrund hat der Gesetzgeber die Bachelor-Master-Abschlussverordnung – (BaMaV) erlassen, in der ein Schulpraktikum (Praxissemester) als integraler Bestandteil der universitären Lehrerbildung im Masterstudium verpflichtend vorgeschrieben wird. Ziel dieses Praxissemesters ist es, vor Abschluss der Ersten Phase Unterrichts-, Erziehungs- und Beratungskompetenzen zu entwickeln, die einerseits auf das Berufsleben vorbereiten und andererseits für die wissenschaftliche Reflexion pädagogischer Praxis notwendig sind, um die Weiterentwicklung und Innovation in der Schule auch für die Zukunft zu gewährleisten.

*„Die Studierenden erfahren einerseits alltägliche Schulpraxis und andererseits gestalten sie in Begleitung von Mentoren Unterricht zunehmend in eigener Verantwortung und bearbeiten Forschungsaufgaben.“*

Das kontinuierliche Zusammenwirken von Wissenschaft und Schulpraxis ist ein zentrales Kennzeichen des Potsdamer Praxissemesters. Institutionalisiert wird es durch Ausbildungsteams, bestehend aus Fachdidaktikern, Erziehungswissenschaftlern, Fach- und Hauptseminarleitern sowie Mentoren. Diese inhaltliche und personelle Verzahnung der ersten beiden Phasen der Lehrerbildung integriert für die Studierenden forschendes Lernen in Studium und Schulpraxis.

### Gliederung des Praxissemesters

Das Praxissemester ist im 2. bzw. 3. Semester des Masterstudiums angesiedelt (getrennt nach „LSIP“ und „LG“). Es gliedert sich in eine einwöchige Vorbereitungsphase, eine 16-wöchige Durchführungsphase in einer Praktikumsschule und in eine einwöchige Nachbereitungsphase. Die Gliederung ist in der BaMaV geregelt. Im Praxissemester werden die im Bachelor-Studium erworbenen Kompetenzen in den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studien/Praktika weiterentwickelt und vernetzt. Die Tätigkeit in der Praktikumsschule bildet den Schwerpunkt des Praxissemesters. Die Studierenden erfahren einerseits alltägliche Schulpraxis und ander-



Prof. Dr. Brigitte Duvinage

Didaktik der Chemie,  
Institut für Chemie,  
Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät,  
Universität Potsdam



Prof. Dr. Martin Wilkens

Professur für Quantenoptik,  
Institut für Physik,  
Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät,  
Universität Potsdam





seits gestalten sie in Begleitung von Mentoren Unterricht zunehmend in eigener Verantwortung und bearbeiten Forschungsaufgaben. Das Spektrum reicht hier vom Unterrichten über die spezifischen Aufgaben eines Klassenlehrers bis hin zu übergeordneten Tätigkeiten wie Elternarbeit und soziale Betreuung.

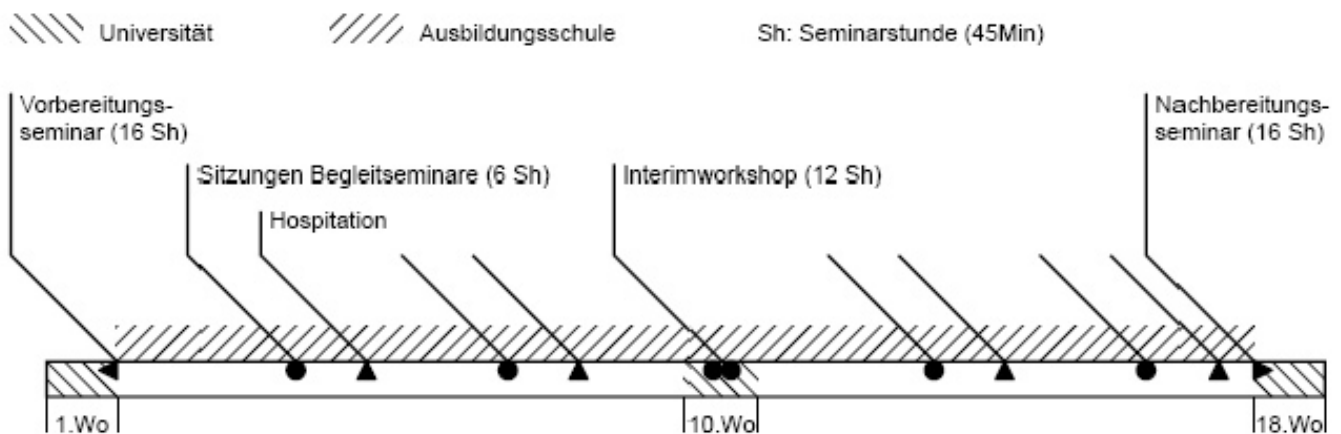
Die Vorbereitungsseminare orientieren auf die organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung des Praxissemesters und formulieren fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aufgabenstellungen. In je zwei Unterrichtsbesuchen (Hospitationen) im Erst- und Zweitfach werden die Studierenden vom jeweiligen Ausbildungsteam beraten und begutachtet. Gruppenshospitationen dienen einer fächerübergreifenden Diskussion allgemein- und fachdidaktischer Perspektiven des Lehrerhandelns. Die wissenschaftliche Reflexion der schulpraktischen Erfahrungen erfolgt in begleitenden und nachbereitenden Seminaren, bei der Auswertung von Forschungsprojekten und in Abschlussarbeiten im letzten Semester des Universitätsstudiums.

Organisationsstruktur und Verantwortlichkeiten

Das Praxissemester wird vom Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) in Abstimmung mit den Fakultäten und Instituten und in enger Zusammenarbeit mit dem MBS koordiniert. Das ZfL organisiert die Begleitveranstaltungen und unterstützt die Arbeit der Ausbildungsteams. Die inhaltliche Gestaltung und Durchführung des Praxissemesters wird von den Ausbildungsteams vorgenommen. Die Ausbildungsteams sichern die Begleitung der Studierenden in der Praxisschule ab und veranstalten die Begleitseminare. Die Interimworkshops dienen der Koordinierung, Problemdiskussion und Evaluierung des Praxissemesters. Das Forum für die inhaltliche und konzeptionelle Weiterentwicklung und Evaluierung ist die Arbeitsgruppe „Praxisstudien“ am ZfL. Die Mitglieder der Ausbildungsteams werden in das ZfL kooptiert.

Die Ausbildungsteams bilden das an der Universität vertretene Fächerspektrum ab. Entsprechend ist mit ca. 20 Ausbildungsteams zu rechnen.

## Zeitliche und räumliche Gliederung des Praxissemesters





#### Mittel- und Personalbedarf

Nach der derzeitigen Studierenden-Statistik werden in jedem Semester ca. 225 Studierende das Praxissemester absolvieren, erstmals zum SS 2008. Jeder Studierende wird mit durchschnittlich zwei Fächern im Praxissemester ausgebildet. Das Praxissemester ist daher für 450 Studienfälle auszulegen.

#### Seminare zur Vorbereitung ( $\Sigma$ 11 SWS):

- 20 Fachdidaktiken führen jeweils an einem Tag 6 Lehrstunden (1 LS = 45 min.) durch. Das ergibt 120 Lehrstunden, was wiederum 8 SWS entspricht.
- Die Erziehungswissenschaften müssen 11 Gruppen bilden und führen jeweils 4 Lehrstunden durch. Das ergibt ein Stundenvolumen von 44 Lehrstunden (LS). Das entspricht 3 SWS.  
Die nominelle Belastung beträgt 11 SWS.

#### Hospitationen ( $\Sigma$ 125 SWS):

- Es werden von den Ausbildungsteams bei jedem Studierenden 4 Hospitationsbesuche je 3 Stunden durchgeführt. Das ergibt 12 Lehrstunden für 225 Studierende. 2700 Lehrstunden lassen sich unter Berücksichtigung des Anrechnungsfaktors von 0,67 in 125 SWS umrechnen.  
Die nominelle Belastung beträgt 125 SWS.

#### Begleitende Seminare ( $\Sigma$ 26 SWS):

- Die 20 Fachdidaktiken führen an 4 Tagen 3 Lehrstunden durch. Das ergibt 240 Lehrstunden oder 17 SWS für die Fachdidaktiken.
- Die Erziehungswissenschaften führen für 11 Gruppen an den 4 Tagen auch 3 Lehrstunden durch und müssen dadurch 132 Lehrstunden oder 9 SWS absichern.  
Die nominelle Belastung beträgt 26 SWS.

#### Seminare zur Nachbereitung ( $\Sigma$ 11 SWS):

- Die 20 Fachdidaktiken führen an einem Tag 6 Lehrstunden für die Studierenden durch.



- Das ergibt 120 Lehrstunden oder 8 SWS.
- Die Erziehungswissenschaften müssen 11 Gruppen bilden und führen 4 Lehrstunden durch. Dadurch sind 44 Lehrstunden oder 3 SWS abzusichern.  
Die nominelle Belastung beträgt 11 SWS.

Die gesamte Lehrbelastung im Praxissemester beträgt damit 173 SWS.

Da sich mit der Umstellung auf BA/MA-Studiengänge und der Einführung des Praxissemesters die Regelstudienzeit im Lehramtsstudium gegenüber der alten Regelung zum Staatsexamen um 1 Semester verlängert hat, ist die Lehrbelastung durch das Praxissemester als zusätzliche Lehrbelastung zu werten. Die Durchführung des Praxissemesters ergibt rechnerisch einen zusätzlichen Personalbedarf für die Universität Potsdam von rd. 11 Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter, davon eine Stelle für die Erziehungswissenschaften und 10 Stellen für die Fachdidaktiken. Ausgehend von einem Ansatz 0,5 LfBA-Stelle je Fachdidaktik pro Ausbildungsteam (20 x 0,5 = 10 Stellen) und der Berücksichtigung der unterschiedlichen Studienachfrage in den Fächern ergibt sich ein Stellenbedarf von 11 Wissenschaftlichen Mitarbeitern BAT II-A für die Fachdidaktiken und 1 Wissenschaftlicher Mitarbeiter BAT II-A für Erziehungswissenschaft mit 16 SWS Lehrverpflichtung pro Mitarbeiter.

Wird eine durchschnittliche Aufnahmekapazität von 4 Studierenden pro Praktikumsschule zu Grunde gelegt, bedeutet das, dass ca. 50 Praktikumsschulen im Semester an der Durchführung beteiligt sind. Werden im Schnitt ein bis zwei Studierende von einem Mentor betreut, werden ca. 200 Mentoren benötigt. Die in den Ausbildungsteams tätig werdenden Fach- und Hauptseminarleiter sowie die Praktikumsschulen und Mentoren werden vom Land, vertreten durch das MBSJ in enger Abstimmung mit der Universität Potsdam bestimmt und seitens des MBSJ personell und sächlich abgesichert. Die

Schulung der Mentoren obliegt der Universität. Für die inhaltlichen und organisatorischen Belange der Mentorenschulung ist eine Koordinierungsstelle (1 WiMi BAT II-A) einzurichten. Der Schulungsaufwand für die Mentoren beträgt 2 x 8 Lehrstunden je Fachdidaktik. Das ergibt 320 Lehrstunden bzw. 22 SWS. Die Schulung durch die Erziehungswissenschaften erfolgt in 10 Gruppen mit jeweils 8 Lehrstunden. Das ergibt 80 Lehrstunden bzw. rd. 6 SWS. Entsprechend entsteht durch das Schulungsprogramm ein zusätzlicher Personalbedarf von 2,5 Wissenschaftlichen Mitarbeitern BAT II-A, davon 1,5 LfBA-Stellen mit 16 SWS Lehrverpflichtung pro Mitarbeiter.

*„Das kontinuierliche Zusammenwirken von Wissenschaft und Schulpraxis ist ein zentrales Kennzeichen des Potsdamer Praxissemesters.“*

Insgesamt ergibt sich für die Universität Potsdam zur Realisierung des Praxissemesters ein zusätzlicher Personalbedarf von 14,5 Wissenschaftlichen Mitarbeitern BAT II-A, der durch das Land Brandenburg, vertreten durch das MWFK und das MBSJ, abzusichern ist.



# Praxisanteile im Lehrerstudium

## Einige kritische Bemerkungen zur Lehrerbildung

Von Matti Meri

Meine ersten Aussagen beziehen sich auf das Schulsystem. In Finnland besteht das Gesamtschulsystem, in welchem alle Schüler von den Klassen 1 bis 9 gemeinsam unterrichtet werden. In Deutschland aber existiert das Parallelschulsystem. Man kann einfach diese Frage stellen: Ist es wünschenswert, dass in Deutschland nach der vierten Klasse oder spätestens nach Klasse 6 Schüler/innen auf verschiedene, parallel geführte Schulformen aufgeteilt werden? Im finnischen Gesamtschulsystem vermeidet man die Gefahr, die sich in einer parallel geführten Sekundarstufe I als Einstellung der Lehrkräfte spiegelt, nämlich die Frist der Verantwortlichkeit für allerlei Schüler/innen. Man ist nicht gewöhnt an eine langfristige, professionelle Verantwortung für die Lernenden und deren Lernerfolg. Kiper (2003) argumentiert mit einem Beispiel, das man oft hören kann: „Diese Schüler/innen gehören nicht in meine Klasse oder in unsere Schule“. Kiper meint, dass diese Einstellung nicht nur die Möglichkeit schafft, Schüler/innen vom Schulbesuch zurückzustellen, sondern auch der Aufbau des Schulsystems entspricht dieser Denkweise. Wenn die Lehrerbildung an die Schulformen gebunden ist, Fachlehrer hauptsächlich in Fachfakultäten und Magisterbildung, Grundschullehrer in Pädagogischen Fakultäten und BA-Niveau ausgebildet werden, können beide verschiedenen Bildungswege nicht so einfach verbunden werden. So eine Bildung verstärkt die Auffassung, nur für eine bestimmte Schülergruppe zuständig zu sein. Kiper behauptet, dass die Aufgabe der ma-

ximalen Förderung der Lernprozesse aller Kinder aus dem Blick gerät. Es fehlt die Grundhaltung, keine Schüler/innen aufgeben zu dürfen.

Die zweite Frage hat mit der zweiphasigen Lehrerbildung zu tun. In Finnland kann jeder nach der Lehrerbildung als formell kompetente/r Lehrer/in arbeiten. Man braucht kein anderes Studium für das Lehramt. In Deutschland ist die Lehrerbildung die anspruchsvollste, aufwendigste und längste der Welt: Auf ein Universitätsstudium mit dem Studium von zwei Unterrichtsfächern und ihrer Fachdidaktik, mit erziehungswissenschaftlichen Studien sowie mit einzelnen schulpraktischen Elementen und der 1. Staatsprüfung folgt ein zweijähriger Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule, der mit einem 2. Staatsexamen abschließt. Solche Form der Bildung und ihre Ergebnisse stehen aus finnischer Sicht sehr stark in der Kritik. Kann man das theoretische Wissen mit dem Praxiswissen verbinden? Wenn die Studienseminarveranstaltungen außerhalb des Universitätsstudiums stattfinden, wie verbindet man damit das pädagogische Wissen, Fachdidaktik und Fachforschung, die man in der Universität durchführt?

An der Potsdamer Universität hat man zwei Forschungsergebnisse dargestellt (Schubarth, Speck, Gladasch, & Gemsa, 2005a und Schubarth, Speck, Gladasch, & Gemsa, 2005b). In der ersten Studie (a) behandelt man die zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Seminarleiter/innen und in der zweiten (b) aus der Sicht der Lehramtskandidat/innen.



Matti Meri

Direktor des Instituts für Angewandte Erziehungswissenschaften an der Universität Helsinki, Finnland





In Schubarth et al. (2005b, 168) ist ein sehr wichtiges Forschungsergebnis zu finden: Institutionell abgesicherte, anlass- und themenbezogene Abstimmung zwischen erster, zweiter und dritter Phase der Lehrerbildung. Die Befunde zwischen der ersten und zweiten Phase sind aus Sicht der Lehramtskandidaten eindeutig: Die Verknüpfung zwischen beiden Phasen wird als kritisch und verbesserungswürdig angesehen. Konkret kritisiert werden die Realitätsferne der Bildung an der Universität, auch der Studienseminare sowie entsprechende Dopplungen von Bildungsinhalten. Die Lehrerbildung wird als zersplittert und desintegrativ wahrgenommen, bei der zu wenig Transparenz über die unterschiedlichen Aufträge zwischen den Universitäten, den Studienseminaren und Ausbildungsschulen besteht. Sie wünschen ein integratives und kooperatives Modell der Lehrerbildung, das unter Beibehaltung der unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen und -aufträge entwickelt werden sollte. Es sollte eine anlass- und themenbezogene Abstimmung zwischen 1. und 2. Phase erfolgen.

Warum nicht sofort ein Modell für eine einphasige Lehrerbildung entwickeln? Wie könnten Abweichungen vom bisherigen Entwicklungsmuster aussehen? Terhart (2004, 563) hat zwei Szenarien konstruiert:

Wenn man das klassische Wachstumsmuster – mehr Fachwissenschaft, längere Ausbildung, höherer Status in der Gesellschaft und den Spezialisierungstrend – einfach verlängerte, so entstünde das Bild eines Lehrers, dessen Bildung zehn Jahre einnimmt, der nicht zwei, sondern nur noch ein Fach – ggf. nur jeweils einen bestimmten Teil eines Faches (z.B. Grammatik des Deutschen – nicht deutsche Literatur oder Kommunikation) – vermittelt oder aber sich auf eine spezifische Teilfunktion des Unterrichts wie etwa das Diagnostizieren von Lernausgangslagen und Lernschwierigkeiten konzentriert, und dies womöglich nur für zwei Jahrgangsstufen einer Schulform. Natürlich wird er/sie im Laufe seines/ihrer Berufslebens mehrfach staatlich darauf hin geprüft, ob die

Kompetenz noch vorhanden ist und ob er/sie sich genug weiterentwickelt hat.

Das entgegen gesetzte Szenario könnte man ebenfalls leicht konstruieren: Eine solche Situation wäre bestimmt von einem Zurückschrauben des erreichten Standes durch totale Verkürzung und Niveausenkung der Ausbildung in Richtung auf eine schulbasierte Meisterlehre



Abb 2: Begeisterte Zuhörer beim Vortrag von Prof. Matti Meri

mit dem Rezeptwissen, durch Entspezialisierung des Fächer- und Aufgabenspektrums und Verschiebung des Schwerpunktes der Arbeit vom (Fächer) Unterrichten zur Erziehung, womit schließlich sowohl Gehalts- und Statusabsenkungen verbunden wären.

Terhart (S. 564) betont, dass zwischen solchen Extrem-Szenarien der Ausblick frei wird auf einen Lehrertypus, der weniger als bisher nur Stundenhalter, nur Instruktor und Notenverteiler ist, der weniger durch Fächergrenzen und Stundenplanvorgaben eingeengt ist, und der vor allem stärker als bisher in die Verantwortung für die Effekte seines beruflichen Tuns genommen wird. In einer Schule, die in balancierter Weise Lehranstalt und Lernumgebung zugleich zu sein hat, müssen die Lehrerberufe ihr bisheriges Selbstverständnis zusätzlich öffnen für manche andere Lehrerrollen.

Dies bedeutet für den allergrößten Teil der zukünftigen Lehrerschaft eine Relativierung des traditionellen Selbstbildes vom Lehrer, der alle belehrt und dann prüft, ob und wie weit alle es gelernt haben. Es bedeutet auch die Über-

windung der Angst vor einem vermeintlichen Verlust der Kontrolle über das Geschehen im Klassenzimmer. Es bedeutet auch eine Übertragung eines Teils der Verantwortung für das Lernen auf die Schüler. So verstanden kann der Lehrerberuf zu einem produktiven Element in der Unterstützung und Begleitung von Sozialisierungs- und Individualisierungsprozessen

auf Seiten der Schüler werden. Dabei sind die Schüler nicht nur erweiterten Risiken ausgesetzt, sondern sie erhalten zugleich vermehrte Chancen sowohl zu einer Selbstgestaltung des Lernens als auch zur eigenverantwortlichen Lebensführung generell.

Als zweite Grundfrage kann man folgende stellen: Welche Bedeutung hat das Curriculum und sollte man einen wichtigen Teil des Curriculums im Form von Standards verstehen. Die curricularen Richtlinien sowohl in Finnland als auch in Deutschland machen allgemeine und relativ offene Vorgaben. Sie nennen Lern- und Erziehungsziele und beinhalten pädagogische und didaktische Vorschläge, wie einzelne Schulen und einzelne Lehrer diese bearbeiten können. Sie eröffnen den Lehrkräften inhaltliche und didaktisch-methodische Freiräume. Außerdem wird in finnischen Rahmenlehrplänen genau formuliert, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen die Schüler nach der neunjährigen Gesamtschule haben sollten. Diese Formulierungen kann man als Mindeststandards verstehen. Solche Standards dienen





als Richtlinie: Die Schüler/innen wissen, nach welchen Kompetenzen sie streben sollten, die Lehrer/innen verstehen, durch welche Lernarrangements sie den Unterricht aufbauen können. Ein so aufgebautes Curriculum gibt den Lehrkräften die Möglichkeit, gemeinsame fachliche, didaktische und pädagogische Gesichtspunkte für die Planungsarbeit auszusuchen und eröffnet dieser Arbeit zwei Richtungen: die Lehrkräfte planen miteinander und mit Schülern und Schülerinnen. Wenn man mit den Schüler/innen gemeinsam plant, kann man gleichzeitig mit ihnen den individuellen Lernplan bearbeiten. In solchen Lernplänen können die individuellen Lernziele erklärt werden und dies hilft dem Lehrer/der Lehrerin damit, die Schülerleistungen darzustellen. Man schafft zugleich eine erweiterte Bedeutung für die Evaluierung von Leistungen, nicht mehr als Mittel der Schülerbeurteilung, sondern als einen Weg zur Verbesserung des Fachunterrichts und der ganzen Schulerziehung. Die Kollegen werden gemeinsam arbeiten in Form gegenseitiger kollegialer Hospitationen und durch Gespräche über zu verbessernde Unterrichtsabläufe.

Kiper (2003, 290) sieht als einen bedeutenden Hintergrundfaktor für das Curriculum und für den Unterricht folgendes Problem: Wie kann eine starke Kultur der Leistungswertschätzung und -förderung verknüpft werden mit einer Kultur des humanen Umgangs? Damit meint er die neue Wertschätzung von Schulerziehung, Schulkultur und Lernleistung. Die Aufgabe dieser Schätzung ist, zu analysieren, wie man die Kinder und Jugendlichen dafür gewinnen kann, ihr Bildungsmoratorium im Sinne von Allgemeinbildung, Entwicklung und Lernen angemessen zu benutzen. In Finnland werden die Schüler erst nach dem neunten Schuljahr selektiert, so dass die Schwächeren nicht zu früh aufhören und auch diese genug gefördert werden. Gemeinsame Zielsetzungen, wo auch die Eltern mitwirken können, die für und durch einzelne Schüler/innen zu konkretisieren sind, verbunden mit einer Auseinandersetzung mit ihren Lernprozessen und die Rückmeldungen über

den Stand des Lernens, werden gebraucht.

Im finnischen Schulalltag gilt die Fürsorge allen Schüler/innen. Dies bedeutet, dass sich jeder diejenigen Kompetenzen aneignen kann, die man für Weiterbildung, eigentlich fürs Leben, benötigt. Dafür sollte jede Lehrer/in Fähigkeiten und Kenntnisse über Möglichkeiten und Maßnahmen zur Förderung von Schülern haben, die unterschiedlich begabt sind. Die Lehrer/innen sollten sich besonders der Gruppe der schwächeren Schüler/innen zuwenden und sie bei ihrem Lernprozess unterstützen. Diese Aufgabe kann der Lehrer/die Lehrerin ausfüllen, wenn er/sie nach Kiper (2003, 295-297) drei pädagogische Lehrtätigkeiten ausübt. Die Tätigkeiten sind Diagnostizieren, Lernprozesse in heterogenen Gruppen gestalten, fördern und unterstützen und evaluieren.



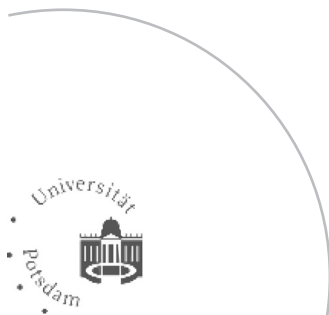
Abb. 3: Angeregte Pausengespräche

Diagnostizieren beinhaltet die Fähigkeiten, Schüler/innen treffend zu beurteilen. Pädagogische Diagnosen stellen Aussagen über Merkmale oder Zustände von Kindern oder Jugendlichen dar, die Ergebnis eines reflektiert und methodisch kontrolliert durchlaufenen diagnostischen Prozesses sind. In Finnland werden solche Prozesse von Lehrern, Sonderlehrern, Schulpsychologen, und Schulkuratoren be-

gleitet. In der Schule existiert eine Gruppe für Schülerberatung, wo Ergebnisse von verschiedenen Analysen behandelt werden. Solche Analysen helfen dem Lehrer/der Lehrerin auch, die Effektivität seines/ihres unterrichtlichen Handelns zu erhöhen und Fehlvorstellungen der Schüler/innen im Laufe des Unterrichtsprozesses erfolgreich zu korrigieren.

Heterogene Unterrichtsgruppen gehören als Norm zu der finnischen Unterrichtswirklichkeit. Alle Schüler von bestimmten Jahrgängen sitzen im selben Unterricht. Für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen bietet man den Lehrern verschiedene Arten von Differenzierung an. Meyer-Willner (1997, 86) stellt als Grundlage für die Differenzierung folgende Forderungen: Eine präzise operationale Definition von Lernzielen, die jeden Schüler trifft, die Entwicklung von Lernsequenzen, die ausführliche Diagnose von Lernvoraussetzungen, die Entwicklung diagnostisch ergiebiger Prüfverfahren und die Entwicklung von alternativen Lernsequenzen, die auf Grund einer diagnostischen Prüfung angeboten werden. Ich möchte zu dieser Liste auch den Bedarf der Analyse von Unterrichtsmethoden hinzufügen. Zu oft benutzen die Lehrer irgendeine Unterrichtsmethode ohne diese Analyse. Man ist gewöhnt, die Methode zu benutzen, manchmal die Methode von einem „Sprechenden Kopf“. Ein Methodenrepertoire kennt man schon, aber benutzt die Methoden sehr technisch und verbindet sie nicht mit der jeweiligen Unterrichtssituation.

Kiper (2003, 296) spricht von adaptivem Unterricht. So ein Unterricht unterscheidet sich von konventionellem Unterricht dadurch, dass der Unterricht an die individuellen Gegebenheiten angepasst wird. Dazu werden die individuellen Schülermerkmale zu Beginn und/oder während des gesamten Lernprozesses diagnostiziert, um darauf bezogene Unterrichtsmethoden zu finden und benutzen, die dem Lernhintergrund, den Talenten, Interessen, früheren Leistungen und Fähigkeiten der einzelnen Schülern/Schülerinnen gerecht werden. Mit Differenzierung und Individualisierung gestaltet man so einen





Unterricht, in dem ein ständiger, aber sinnvoller Wechsel von Lernaktivitäten und Lerndiagnosen auftaucht.

Die Potsdamer LAK-Studie (Schubarth et al. 2005a) hat die Aussagen von Lehramtskandidaten/innen über die Schwächen hinsichtlich der Ausbildungsergebnisse und Kompetenzen erfasst. Es wurden z.B. folgende Schwächen genannt:

1. Zu starke Fokussierung auf den Kompetenzbereich „Unterrichten“.
2. Unzureichende Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen, wie interkulturelles Lernen, Integration behinderter Kinder, Intervention und Prävention, Partizipation, Beratung, Kooperation mit der Jugendhilfe.
3. Zu geringe Beachtung von Lernkompetenzen z.B. Phänomene des selbst gesteuerten Lernens.
4. Wenig ausgeprägte Kompetenz und Sicherheit, den normalen Berufsalltag als Lehrer/in inklusive des notwendigen Unterrichtsumfangs und über den Unterricht hinausgehende Aufgaben zu erfüllen (Klassenleitertätigkeit, Beratungstätigkeit, Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern).

Die Schwächen zeigen gut, was in der Lehrerbildung fehlt. Darum hat man verschiedene Möglichkeiten ausgesucht, um dieses Problem lösen zu können. Man hat angefangen, über Standards zu reden. Im deutschsprachigen Raum ist zum ersten Mal im Kontext der Lehrerbildung das Konzept von Standards oder Zielsetzungen von Oser und Oelkers (2001) publiziert worden, und zwar als Basis für eine Evaluationsstudie zu der Wirksamkeit der Lehrerbildung in der Schweiz. Nach einigen Expertendiskussionen wurden zwölf Standards für eine wünschenswerte und wirksame Lehrerbildung definiert:

1. Zur Schüler-Lehrer-Begegnung: Ich habe gelernt, den Schüler/innen in jeder Situation und mit unterschiedlichen Mitteln fördernde Rückmeldung zu erteilen.
2. Zu Schüler unterstützendem Handeln: Ich

habe den entwicklungspsychologischen Stand der Schüler/innen in Bereichen wie Intelligenz, Sprache, Ethik, soziales Verstehen zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen gelernt.

3. Zu Disziplinproblemen und Schülerrisiken: Ich habe gelernt, wann ich bei Störungen den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit ein Schülergespräch zu organisieren habe.
4. Zum Aufbau von sozialem Verhalten: Als Lehrer/in habe ich in meiner Lehrerbildung gelernt, Besonderheiten von Kindern ausländischer Herkunft für die Entwicklung der Bildungskultur in der Schule zu nutzen und sie in ihrer Auseinandersetzung mit der neuen Welt zu unterstützen.
5. Zur Lernprozessbegleitung: Ich habe gelernt, wie man mit Schüler/innen eine Fehlerkultur aufbaut und Fehler so bespricht, dass sie davon profitieren können.
6. Zur Gestaltung des Unterrichts: Ich habe gelernt, die Unterrichtsphasen, in denen Schüler/innen je aufnehmend, verarbeitend oder kontrollierend tätig sind, eindeutig zu bestimmen und flexibel zu gestalten.
7. Zur Evaluation und Leistungsmessung: Ich habe gelernt, den individuellen Fortschritt der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien und mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen und transparent zu machen.
8. Zum Medieneinsatz: Ich habe gelernt, allerlei Unterrichtsmedien bereitzustellen und so einzusetzen, dass sie der Anschauung dienen.
9. Zur Teamarbeit der Lehrerschaft: Ich habe gelernt, ein Berufs- und Schulleitbild mit zu formulieren und im alltäglichen Unterricht ständig zu realisieren.
10. Zur Öffentlichkeitsarbeit: Ich habe gelernt, die Ziele der Bildung und der Aufgaben der Schule in Elternabenden darzustellen und die Eltern in die Bildungsarbeit einzubeziehen.
11. Zum Kräftehaushalt der Lehrperson: Ich habe gelernt, wie ich ein persönliches Fort-

bildungs- und Zusatzausbildungsprogramm zusammenstellen und verwirklichen kann, so dass ich mir selbst als lebenslang Lernender begegnen kann.

12. Zur Fachdidaktik: Ich habe gelernt, den Aufbau der Fachinhalte additiv über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und der Schulbücher zu strukturieren.

Es ist zu bemerken, dass in diesen Standards von Wissen und Können von Fachinhalten nicht die Rede ist. Obwohl die Forscher nicht direkt darauf hinweisen, könnte man leicht diese Kataloge als Ziele der Lehrerbildung verstehen. Terhart (2002, 107) meint, dass man mit dem Standardkatalog ein Stufenmodell konstruiert hat:

auf der einfachsten Stufe hat ein ausgebildeter Lehrer etwas zu dem Thema theoretisch gehört, auf der zweiten ist er darüber hinaus mit der empirischen Forschung dazu vertraut gemacht worden, auf einer dritten Stufe hat er zusätzlich Handlungsbilder kennen gelernt und analysiert sowie gut gelungene von unzureichenden Realisierungen unterscheiden gelernt und auf der vierten Stufe schließlich kann er sein Können situationsflexibel und kontextspezifisch üben und reflektieren.

Diese vier Phasen konnte man als Phasen der beruflichen Entwicklung sehen. Am Anfang des Studiums reflektieren die Lehrestudenten/innen ihre vorherigen Schulerfahrungen, erwerben dazu theoretisches Wissen, nehmen Ergebnisse der empirischen Forschung auf, finden gute Vorbilder und Handlungsweisen und konstruieren schließlich ihre eigenen Unterrichtsmodelle, in denen die Beziehung zwischen Theorie und Praxis gut zu erkennen ist.

Neben verschiedenen Überlegungen zu dem Thema der einphasigen oder zweiphasigen Lehrerbildung ist es genau so wichtig darüber nachzudenken, auf welche Grundlagen sich Lehrerbildung beziehen sollte. Es gibt Lehrerbildungsmodelle, wo zu bemerken ist, dass ihr Bezugspunkt die





## Quellen

KATTMANN, U. (HRSG.). Perspektiven für Lehren und Lernen. PISA 2000 als Herausforderung. (S. 287–306). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

KIPER, H. (2003). Welche Lehrerbildung brauchen wir? – Kritische Überlegungen zum Wissen und Können von Lehrerinnen und Lehrern. In MONSCHNER, B., KIPER, H., OSER, F. (2001). Standards. Kompetenzen von Lehrpersonen. In OSER, F. & OELKERS, J. (HRSG.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme (S. 215–342). Zürich: Rüegger.

MEYER-WILLNER, G. (1997). Differenzieren und Individualisieren. Begründung und Darstellung des Differenzierungsproblems. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

SCHUBARTH, W. ET AL. (2005A). Die zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Potsdamer LAK-Studie 2004/05. Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft, Zentrum für Lehrerbildung.

SCHUBARTH, W. ET AL. (2005B). Die zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Seminarleiterinnen und Seminarleiter. Potsdamer Seminarleiterinnen-Studie 2004/05. Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft, Zentrum für Lehrerbildung.

TERHART, E. (2002). Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Europäische Verlagsanstalt. Hamburg: Sabine Groenewold Verlag.

TERHART, E. (2004). Lehrer. In BENNER, D. & OELKERS, J. (HRSG.) Historisches Wörterbuch der Pädagogik. (S. 548–564). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Deduktiv	Schulorientiert	Forschungsorientiert
Induktiv	Erfahrungsorientiert	Problemlösungsorientiert
	Intuitiv	Rational

Abb. 4: Modelle der Lehrerbildung

Schule ist. In solchen Fällen organisiert man leicht die ganze Lehrerbildung in der schulischen Umgebung. Man hat doch für solche Bildungslösungen irgendein deduktives Konzept, einen genauen Lehrplan mit oder ohne Zielsetzungen davon, welche Lerninhalte zu der Bildung gehören müssen. Wenn die Modelle induktiv und gleichzeitig intuitiv sind, betont man sehr die Erfahrungen von Studenten/innen. Man sucht solche Erfahrungen aus, die allgemein für Schulbildung der Schüler/innen eine Rolle spielen. Auf den Erfahrungen der Lehrerausbilder fußen diese Modelle. Das rationale und induktive Bildungsmodell basiert auf Problemen, die in der Schule auftreten. Als Beispiel kann man die Zuwächse der ausländischen Schüler/innen mit dem Bedürfnis einer stärkeren Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts anführen. Forschungsorientiert ist das Lehrerbildungsmodell, wenn es sich auf Forschungen und Forschungsergebnissen gründet. Vorstellbar wäre so ein Modell, wo man alle vier verschiedenen Grundmodelle verbindet und wichtige Einzelheiten mischt: Forschungsergebnisse für den theoretischen Hintergrund, Erfahrungen aus der Schule für die Orientierung, Schule, Schüler/innen für den praktischen Teil der Bildung und Probleme aus der Schulwirklichkeit für die Inhalte des Curriculums der Lehrerbildung.

Trotz unterschiedlicher Auffassungen über Lehrerbildungsziele, Bildungsstandards, Kerncurricula der Lehrerbildung, überfachliche Kompetenzen sind manche Lehrerausbilder in einem Punkte einig: Bildung ist nicht auf die Lehrerbildungsinstitute begrenzt. Vielmehr verlangt man ein Konzept: (Lehreraus)Bildung über die Lebenszeit. In der Berufswelt der Lehrer/innen verändern sich die Anforderungen häufig, so dass die Weiterausbildung zu einer lebenslangen Aufgabe wird. Ferner greifen die formellen Prozesse des Lernens in den Bildungseinrichtungen und die Prozesse des informellen und außerinstitutionellen Lernens, z.B. am Arbeitsplatz, in der Freizeit, im Kulturbereich, mit Hilfe aller Medien, ineinander. Wenn mit lebenslangem Lernen solche Prozesse benannt werden, in denen sich der Lehrer/die Lehrerin in wahrnehmender, denkender und handelnder Auseinandersetzung mit der Umgebung allseitig entfaltet, ist ein wesentliches Kennzeichen solcher Lehrerbildungsprozesse die Differenz zwischen dem, was man als Lehrer/in ist, weiß, kann, darf usw., und dem, was man als Lehrer/in noch nicht ist, weiß, kann, darf usw. Diese Differenz sollte im Rahmen der Lehrerbildung als Herausforderung erfahren werden, an der auch die Lehrer/innen wachsen können, indem sie sich ihr stellen und sich mit ihr auseinandersetzen.

Die Welt ist kleiner geworden, die Fragen und Probleme des Schulunterrichts, die die Lehrer/Lehrerinnen betreffen, sind längst grenzüberschreitend geworden und damit auch die Inhalte von Bildungs- und Lernprozessen. Deshalb ist es folgerichtig, dass die pädagogischen Fachleute der Lehr- und Lernforschung aus allen Bereichen lebenslanger Bildungsprozesse als Basis für Lehrerbildung gemeinsam diskutieren und die Ergebnisse dieser Diskussionen als Entwicklungsgrundlage benutzen.







# Ein früher Praxisbezug kann für angehende Lehrkräfte nur sinnvoll sein - Anregungen zu freiwilligen Praktika

Von Minister Holger Rupprecht

Gestatten Sie mir zu Beginn ein Zitat von Konfuzius: „Erwirb neues Wissen, während du das alte überdenkst, so wirst du anderen zum Lehrer“.

Dies trifft aus meiner Sicht Ihre Situation als Lehramtsstudierende und zukünftige Lehrkräfte, denn es kommt darauf an, in praktischer Tätigkeit die Vertiefung der bereits erworbenen theoretischen Kenntnisse, das Kennenlernen neuer Methoden zu betreiben.

Lehramtsstudierenden soll unabhängig von den vorgeschriebenen Studieninhalten und Praxisanteilen frühzeitig Gelegenheit gegeben werden, Einblicke in die Praxis von Schule und Unterricht zu nehmen. Sie teilhaben zu lassen am Unterrichtsgeschehen, sie durch Hospitationen und Gespräche mit Lehrkräften über Unterrichtsvorbereitung und -führung auf diese wesentliche Aufgabe vorzubereiten, sich in der Freizeitarbeit mit Schülerinnen und Schülern zu engagieren, Arbeitsgemeinschaften zu leiten und/oder in Schülerclubs mitzuwirken, die Arbeit mit Eltern zu unterstützen u.a.m., um erste Erfahrungen mit der Schulwirklichkeit und der Vielschichtigkeit des Lehrerberufs zu sammeln.

Als langjähriger Schulleiter habe ich viele angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst begleitet. Die allermeisten von ihnen waren eine Bereicherung und ich hätte sie am liebsten gleich gehabt. Bei einigen allerdings war schnell klar, im Klassenzimmer sind die überfordert. Dort hätte ein früherer Praxisbezug wohl auch eine

Umorientierung ermöglicht. Wie auch immer, ein früher Praxisbezug kann für angehende Lehrkräfte nur sinnvoll sein.

Wir wünschen uns, dass Sie während der vor Ihnen liegenden Zeit des Studiums bereits grundlegende Kompetenzen erwerben und festigen können, die Sie für Ihre Tätigkeit als Lehrerin und Lehrer brauchen. Sie werden Lehrer, Berater, Erzieher, Konfliktschlichter, Organisator und Manager in einer Person sein. Sie sind diejenigen, die wesentlich dazu beitragen werden, Bildung in einer neuen Qualität an junge Menschen weiterzugeben.

Von großer Bedeutung sind dabei Sach- und Kommunikationskompetenz, Sozial- und Rollenkompetenz sowie Medien- und Selbstkompetenz. In verschiedenen Arbeitsformen und Einrichtungen werden Sie Theorie und Praxis verbinden können und die Komplexität der Lehrertätigkeit kennen lernen. Unser gemeinsames Ziel ist es, Sie auf alle Anforderungen, die im Unterricht und darüber hinaus an Sie gestellt werden, vorzubereiten.

Bundesweit sind derzeit Standards für das Lehrer-Werden und Lehrer-Sein in der Diskussion. Unsere Anstrengungen gehen dahin, die Phasen der Lehrerausbildung immer enger miteinander zu verknüpfen, um die Möglichkeit zu schaffen, auf Gelerntes zurück zu greifen, Erfahrungen zu machen und diese mit Hilfe der erworbenen Kenntnisse zu bewerten.

Eigentlich sollte es ein Workshop mit Studierenden werden, bei dem es um zusätzliche Praxiserfahrungen geht. Nur bewegen momentan die an Lehrerbildung Interessierten vielmehr Fragen der Umsetzung des Praxissemesters für die in Kürze zu erwartenden Masterkandidaten.

Wir wollen die Anregungen des Bildungsministers hier noch einmal aufgreifen und würden uns über eine rege Diskussion zu diesem Beitrag sehr freuen.

Ihre Redaktion



Holger Rupprecht

Minister für Bildung, Jugend und Sport im Land Brandenburg





Wir hoffen, dass Sie sich nicht nur als Wissensvermittler verstehen, sondern das Lernen lehren, um unsere Schülerinnen und Schüler umfassend auf das Leben vorzubereiten.

—Wir schlagen Ihnen deshalb vor, so frühzeitig wie möglich und über die von der Universität vorgesehenen Praxiszeiten, Gelegenheiten in unseren Schulen zu nutzen, um sich auf den Unterrichtsalltag vorzubereiten, den Sie nicht als Einzelkämpfer bestreiten müssen.

Das freiwillige Praktikum, das beispielsweise während der Semesterferien oder während eines Urlaubssemesters absolviert werden kann, wäre dazu eine Möglichkeit. Es könnte Ihnen tiefer gehende Einblicke in das Berufsleben verschaffen.

Darüber hinaus könnten die bisher erworbenen Fähigkeiten auf die Probe gestellt und gleichzeitig die eigenen Grenzen ausgetestet werden. Es wäre eine Art von Zusatzqualifikation der Erweiterung des Horizonts, da es möglich ist über den meist sehr theoretischen Tellerrand des Studiums hinauszublicken. Sie könnten mit Ihren zukünftigen Kolleginnen und

Kollegen über Ihre gemeinsame Arbeit diskutieren, sich austauschen und voneinander lernen. Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und den Kolleginnen und Kollegen könnte für beide Seiten von großem Nutzen sein.

Für manchen von Ihnen ist der Einsatz in den fachdidaktischen Tagespraktika im Bachelorstudium wahrscheinlich seit der Schulzeit wieder die erste Begegnung mit Schule, aber nun aus einer anderen Perspektive, der des Lehrenden. Doch selbst wenn man auf der anderen Seite des Klassenzimmers steht, sollte man nicht vergessen, dass man dabei auch immer Lernender bleibt.

Bitte verstehen Sie den Beruf, den Sie anstreben, als Berufung. Machen Sie sich das Prinzip des „lebenslangen Lernens“ zu eigen und geben Sie es an Ihre Schüler weiter. Tragen Sie bitte auch dazu bei, das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit aufzuwerten und ihm das Ansehen zu verschaffen, das ihm gebührt.

Ich möchte Ihnen versichern, dass für die Umsetzung unserer Bildungsinitiative im Land

Brandenburg gut ausgebildete und innovative Lehrkräfte nach wie vor gebraucht werden und wir uns Ihre Mitarbeit an unseren Schulen wünschen. Sicherlich werden Sie auch an Grenzen stoßen und mit Schwierigkeiten zu kämpfen haben; wir werden jedoch immer im Rahmen unserer Möglichkeiten nach Lösungen suchen, um Sie fachgerecht unterstützen zu können.

Wir alle wünschen Ihnen, dass Sie sich erfolgreich für Ihre Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer qualifizieren und auf einer umfassenden erziehungs- und fachwissenschaftlichen Grundlage problemorientiert, fachbezogen und -übergreifend sowie fächerverbindend unterrichten können.

Die Idee einer frühzeitigen Praxisbegegnung ist nicht neu und dennoch so erfolgversprechend, dass sie wie in Finnland und anderen in der Bildung erfolgreichen europäischen Ländern auch für Brandenburg ein wichtiges Erfolgspotential darstellt. Die Diskussion unseres Vorschlags mit Schulleiterinnen und Schulleitern, dass Sie bereits mit Beginn des Studi-



Abb. 2: Das Podium mit Minister Holger Rupprecht (2. v. l.)





ums Kontakt zu einer Schule in Brandenburg aufnehmen, fand übergreifende Zustimmung. Gerade die Einrichtung von Ganztagschulen eröffnet für Sie sehr gute Praxiseinsichten und sinnvolle Erfahrungsfelder.

Zur Realisierung des Anliegens denke ich an die Einrichtung einer Vermittlungsstelle am Zentrum für Lehrerbildung (ev. als Internetportal) für interessierte Schulen und Studierende, um erste Kontakte schnell und unbürokratisch herzustellen. Der freiwillige Praxiseinsatz könnte ab Beginn des Studiums nach einer Einarbeitungszeit von ca. 6 bis 8 Wochen erfolgen, denn diese Zeit wird sicher zuerst für die Orientierung an der Universität benötigt.

Das studienbegleitende Praktikum kann während der Semesterferien, während eines Urlaubssemesters oder regelmäßig wöchentlich im Umfang von ca. 4 Stunden durchgeführt werden. Mit der Schule wird ein Studienförderungsvertrag abgeschlossen, der Ziel, Umfang sowie Rechte und Pflichten der Vertragsparteien regelt. Der Praxiseinsatz wird von der Schule bescheinigt. Eine Betreuung durch die Universität halten wir für nicht erforderlich. Der Praxiseinsatz kann jedoch nur an Schulen des Landes Brandenburg erfolgen, um den erforderlichen Versicherungsschutz für die Beteiligten zu gewähren. Denkbar wäre die Anerkennung der absolvierten Praxiszeiten als Bonus für den Übergang in das Masterstudium. Hier sind allerdings weitere Absprachen mit der Universität Voraussetzung.

Ich bitte Sie, mein Angebot zur Öffnung der brandenburgischen Schulen für die Erweiterung Ihrer Praxiserfahrungen miteinander zu diskutieren und mir Ihre Bereitschaft, diesen Vorschlag oder aber auch Modifizierungen anzunehmen, mitzuteilen, damit wir geeignete Umsetzungsschritte vielleicht bis zum Sommersemester 2007 einleiten können. Für einen erfolgreichen Verlauf Ihrer weiteren Ausbildung wünsche ich Ihnen viel Erfolg und stehe Ihnen für weitere Gespräche zu dieser Thematik gern zur Verfügung.

## Lehramtsabschluss - und wie weiter?

Von Charlotte Gemsa

Viele Fragen, die den Übergang von der ersten in die zweite Phase der Lehrerbildung (Vorbereitungsdienst) betreffen, bewegen nicht nur Studierende der höheren Semester. Entsprechend gut besucht war dann auch die zum Thema: „Lehramtsabschluss und wie weiter?“ angebotene Gesprächsrunde.

Herr Dr. Schulze erläuterte in seinem Einführungsreferat die aktuellen Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes im Land Brandenburg. Dabei ging es neben Informationen zur Struktur der 2. Phase und zum Einstellungsverfahren auch um die Gliederung der Ausbildung in den einzelnen Bereichen: Ausbildungsschule, Hauptseminar und Fachseminar. Dr. Schulze machte deutlich, dass die Umstellung in der universitären Ausbildung auf Bachelor- und Master-Strukturen auch Auswirkungen auf den Vorbereitungsdienst hat. Die Reform des Vorbereitungsdienstes im Land Brandenburg ist bereits im Gange. So wurden die Lehrangebote modularisiert und über neue Formen der 2. Staatsprüfung gibt es bereits konkrete Vorstellungen, die diskutiert werden. In den Über-

Dr. Charlotte Gemsa  
Arbeitsgruppe Praxisstudien am  
Zentrum für Lehrerbildung  
Kontakt:  
chuboda@rz.uni-potsdam.de



legungen spielen die Ausbildungsschulen als ein wesentlicher Bereich eine wichtige Rolle. Ihre Position im Vorbereitungsdienst soll gestärkt werden.

Die Studierenden nutzten die Gelegenheit, zu den Ausführungen Fragen zu stellen. Darüber hinaus blieben auch Fragen, zum Beispiel zu Möglichkeiten und Problemen der Absolvierung des Vorbereitungsdienstes in anderen Bundesländern, zur Vergütung von Lehramtskandidaten oder zu Rechten und Pflichten an der Ausbildungsschule, nicht unbeantwortet.

Im Anschluss an diese Veranstaltung gab es eine weitere interne Gesprächsrunde, in der die Studierenden mit vier Lehramtskandidaten sehr intensiv weitere interessierende Fragen diskutierten.



Abb. 2: Referendare und Studierende





# Lernen für's wirkliche Leben

## Unterrichtshilfen im Internet

Von Evelyn Dahme,



Evelyn Dahme

Pressesprecherin der  
Verbraucherzentrale Brandenburg

„Deutsche Kinder sind dick und doof“, konnte man kürzlich einen Kabarettisten im rbb vernehmen. Tatsächlich gilt schon jeder fünfte Erstklässler als überge-wichtig. Und dass die Gewöhnung an Schulden für viele Jugendliche mit Handy oder Internet beginnt, dürfte Jeder im eigenen Umfeld schon erfahren haben; nach Beratungserfahrungen der Verbraucherzentrale Brandenburg sind dreistellige Schuldsummen bei Schülern ohne eigenes Einkommen keine Seltenheit.

Sind deutsche Kinder denn wirklich lebensuntüchtiger? Von Geburt an sicher nicht – aber vielleicht werden sie zu wenig aufmerksam auf „das Leben“ vorbereitet, vielleicht zu oft vor dem Fernseher abgesetzt. Immerhin verfügt bereits ein gutes Drittel der 6- bis 13jährigen über ein Fernsehgerät. Mit ihrer beachtlichen Kaufkraft sind sie zu einer wichtigen Zielgruppe für Produzentenwerbung geworden und werden nach Kräften animiert, angeblich gesunde Süßigkeiten oder den neusten Klingelton haben zu müssen. Schon lange vor Erreichen der Volljährigkeit nehmen jugendliche Verbraucher am Marktgeschehen teil – als Handykunden beispielsweise, mit dem Kauf von Fast Food in der Mittagspause oder beim Ersteigern von CDs im Internet.

Deshalb gehört die Verbraucherbildung in den Unterricht! Schon seit Jahren zeigen die Ernährungsberaterinnen der Verbraucherzentrale Brandenburg ganz praktisch in Schul-

klassen, wie ein gesundes Frühstücksbuffet wirklich aussieht. Überraschen dürfte nicht, dass da keine Cola, süße Cremeriegel und Vitaminbonbons zu finden sind. Aber dass Kinder von sich aus nach Obst und Gemüse, Vollkornbrot und Milch greifen, wenn es appetitlich angeboten wird, hat schon so manchen Lehrer erstaunt. Tipps dazu gibt's ganz aktuell im Internet unter [www.vzb.de](http://www.vzb.de) – am stärksten wirkt das Vorbild, und auch Lehrern und Studenten soll ein leistungsförderndes Frühstück nicht unbedingt schaden ...

Aber auch viele andere Verbraucherthemen wie Handyverträge, Fitness und Kosmetik, Jugendkonten oder Versicherungen für Berufsanfänger können Lehrer so in den Unterricht einbeziehen, dass die Kinder mit praktischem Nutzen auf ihren wirklichen Alltag vorbereitet werden. Ganz nebenbei dürfte das die Motivation der Schüler heben – und auch der Lehrer wird nicht dümmer und hat mehr Spaß an der Sache.

Mehr Spaß? Oder noch mehr Aufwand? Tatsächlich haben den Aufwand schon andere betrieben. Für Pädagogen und für die jungen Verbraucher selbst bieten die Verbraucherverbände im Internet vielfältige Unterrichtshilfen und spannende Foren an. Da gibt es alles fertig vom Arbeitsblatt über Hintergrundwissen, Foren und Wettbewerbe bis hin zu Projektbeispielen.

<http://www.yomag.de/> ist zum Beispiel ein Online-Magazin von und für Jugendliche aus ganz Europa. Unter den Buttons mu-





sic, fashion, travel/mobility, animals, food, body/beauty, media/internet, sports, money/economy können spannende Diskussionen Jugendlicher in verschiedenen Sprachen wie Englisch oder Spanisch verfolgt und mitgestaltet werden, also auch ein Tipp für lebendigen Sprachunterricht! Hier können die Schüler selbst Artikel schreiben oder andere kommentieren. Ab drei veröffentlichten Artikeln bekommt man sogar ein Zertifikat für die Teilnahme. Und man kann an einem der halbjährlichen yomag.net Redaktionstreffen in einer europäischen Stadt teilnehmen.

Unter <http://www.verbraucherbildung.de> finden interessierte (angehende) Lehrer Lehrmaterialien und Fachbeiträge zu verschiedenen Themen der Verbraucherbildung. Die didaktisch aufbereiteten Lehrmaterialien sind Vorschläge für Unterrichtseinheiten und Unterrichtsprojekte. Sie enthalten genaue Angaben über die Zielgruppe, mögliche Fächer für den Einsatz, Arbeitsumfang etc. Angeboten wird Material zu den Verbrauchertemen

- Nachhaltigkeit
- Ernährung und Gesundheit
- Geld (zum Beispiel zur Schuldenfalle Handy und zur Schuldenprävention)
- Medien
- Werbung und Marketing

Arbeitsmethoden wie Karusselldiskussion, Entscheidungs-Torte oder Steh-Empfang werden im „Methodenkoffer“ in kurzer und praxisnaher Weise vorgestellt. Hier gibt's Tipps, wie man sich spielerisch kennenlernen, auflockern, er-

arbeiten, präsentieren oder evaluieren kann.

Selbstverständlich gelangt man auch über die Homepage der Verbraucherzentrale Brandenburg <http://www.vzb.de> - button „Schule“ zu Unterrichtsmaterialien zum kostenlosen Download. Sie regen zur Auseinandersetzung mit konsumrelevanten Themen im Unterricht an. Hier findet man zum Beispiel technische Voraussetzungen, Ablaufpläne, Fragebögen, praktische Tipps, Hintergrundinfos, Projektvorstellungen zu(m):

- Einkaufen im Internet
- Einkaufsfalle Supermarkt
- Handys – Kult und Kosten
- Jugendliche und Geldgeschäfte
- Schulsponsoring
- Verbraucherrechte im Alltag

Wer hier auf den Geschmack kommt, kann sich weitere Tipps und Literaturhinweise bei der Verbraucherzentrale Brandenburg holen. Ihre Kompetenzen liegen in der unabhängigen persönlichen Verbraucherberatung in 13 Beratungsstellen im Land, in der Verbraucherinformation über Medien, Internet und Publikationen sowie der Vertretung von Verbraucherinteressen in Gremien und gegenüber Anbietern. Die Arbeitsfelder reichen vom Verbraucherrecht über Finanzdienstleistungen, Ernährung, Gesundheit bis hin zum Energiesparen.

Mehr erfahren Interessenten im Internet unter [www.vzb.de](http://www.vzb.de) und in jeder Beratungsstelle, in Potsdam zum Beispiel in den Bahnhofs-passagen / Lange Brücke. Und dann wollen wir doch mal sehen, ob die Kabarettisten sich in 10 Jahren nicht andere Themen suchen müssen.



Abb. 1: Materialien der Verbraucherzentrale für den Unterricht





# Sexualpädagogische Aufklärungsarbeit von jungen Menschen in Brandenburg

## Ein Projekt der AIDS-Hilfe Potsdam e.V.

Von Sabine Kaschubowski

Die AIDS-Hilfe Potsdam e.V. ist die einzige AIDS-Hilfe des Landes Brandenburg. In der AIDS-Hilfe engagieren sich zwei Sozialarbeiterinnen unterstützt durch zwei studentische Hilfskräfte, Praktikantinnen und mehr als 20 ehrenamtliche Mitarbeiter.

Die wichtigsten Aufgabengebiete sind die Beratung, Begleitung von HIV-positiven und an AIDS erkrankten Menschen und die Aufklärungsarbeit.

Im Jahr 2005 hat die AIDS-Hilfe Potsdam ihr bisheriges Präventionskonzept neu diskutiert und überarbeitet. Für uns war es wichtig, aktuelle Trends zu berücksichtigen, d.h. die Normalisierung von Aids und die Sexualaufklärung als festen Bestandteil der Prävention zu berücksichtigen. Im Rahmen der Lernstrategie sind Jugendliche eine zentrale Zielpopulation, weil sie vor oder am Beginn sexueller Aktivitäten stehen. Junge Menschen sind zwar nicht überproportional HIV-riskiert, sie müssen aber lernen, dauerhaft ihr Sexualleben in einer Welt zunehmender HIV-Verbreitung und Gefährdung durch andere sexuell übertragbare Krankheiten möglichst sicher zu gestalten. Grundlage dafür sind sexualpädagogische Interventionen, die die HIV- und STD-spezifische Kommunikation einschließen. Ziele unseres neuen Konzeptes sind:

1. Die Jugendlichen zu befähigen und zu motivieren die Auseinandersetzung zu Themen wie Liebe, Sexualität, Verhütungsmittel, Schutz vor sexuell übertragbaren Krankheiten zu führen.
2. Die Stärkung des Selbstbewusstseins, um sich und andere eigenverantwortlich zu schützen.

Jugendliche, Schüler und Auszubildende erforschen den Bereich der Sexualität erst und können deshalb leichter lernen, verantwortungsbewusst mit ihr umzugehen.

3. Den Wissenszuwachs und die Einstellungsänderungen in Bezug auf Ansteckungswege der sexuell übertragbaren Krankheiten und Kondombenutzung zu fördern.
4. Die solidarische Haltung gegenüber HIV-Infizierten Menschen zu entwickeln und zu stärken.
5. Die Präventionsangebote sollen die Zusammenarbeit der verschiedenen örtlichen Institutionen im Präventionsbereich durch gemeinsame Planung, Organisation und Durchführung fördern.
6. Die Entscheidungsträger in der Politik, Bildung und Verwaltung sollen über die Wichtigkeit der Präventionsstrategien informiert werden; ihre Unterstützung ist einzufordern.

Wir haben drei Konzepte entwickelt, die folgende Zielgruppe haben:

1. „Erwachsen werden! Aber wie?“ ab der 6. Klasse
2. „Love Talks“ ab der 7. - 10. Klasse in Schule und Jugendfreizeitbereich
3. „Machen Sie sich fit“, ein Angebot für Multiplikatoren der Schul- und Jugendarbeit und jungen Erwachsenen

Wir brauchen wichtige Rahmenbedingungen für die Umsetzung unserer Arbeit. Die große Gruppe wird geschlechtsspezifisch aufgeteilt. Die Gruppengröße sollte maximal 15 Personen umfassen. Alle Projekte finden ohne Anwesenheit von Pädagogen statt.

Das Projektangebot wird in Zusammenarbeit mit den verantwortlichen LehrerInnen und

der Schule oder anderen Einrichtungen durch gemeinsame Planung, Vorbereitung und Organisation verwirklicht. Die Freiwilligkeit der TeilnehmerInnen und das Interesse am Thema sind wichtige Voraussetzung für die Durchführung des Projektes. Wir achten in der Vorbereitung auf die Vermittlung von personenbezogenen und sachbezogenen Grundlagen.

Wir bieten kreative Mitmachangebote, die unterschiedliche Themen bearbeiten können. Der Lehrer hat die Möglichkeit, nach einem Baukastensystem verschiedenen Themen zu bearbeiten. Bei der Auswahl der Methoden achten wir darauf, dass die Teilnehmenden so viel wie möglich selbst erarbeiten, so viel wie möglich visualisieren und wir Methoden anwenden, die Kopf, Herz und Hand ansprechen.

Der Veranstaltungsaufbau beginnt mit dem Kennenlernen, geht weiter zur Informationseinheit zu den Themenschwerpunkten, wird gefolgt von der Arbeit am Themenschwerpunkt, daran schließt sich eine Zusammenfassung an und endet mit dem Feedback der Teilnehmenden.

Alle Methoden zeichnen sich durch einen hohen Aktivitätsanteil der jungen Menschen und Erwachsenen selbst aus.

Die AIDS-Hilfe Potsdam berät Sie gern und beantwortet Fragen zum Thema. Sie können uns telefonisch unter 0331 - 951 30 851 oder per Mail [info@aidshilfe-potsdam.de](mailto:info@aidshilfe-potsdam.de) erreichen. Unsere Beratungsstelle befindet sich in Kastanienallee 27, in 14471 Potsdam.





# „Lernen unterm Regenbogen“ Homosexualität<sup>1</sup> und Schule

von Gabriele Kerntopf, Landeskoordinierungsstelle für LesBiSchwule Belange im Land Brandenburg  
und Martin Neumann, queerUP - LesBiSchwule Hochschulgruppe an der Universität Potsdam

„Schwul“ als Schimpfwort, Coming Out von Schülerinnen und Schülern, homosexuelle Lehrerinnen und Lehrer sowie gleichgeschlechtliche Elternpaare – auch für die Schule ist Homosexualität ein Thema. Seit vielen Jahren werden schulische Aufklärungsprogramme und Lehrerfortbildungen zum Themenkomplex „Homosexualität & Schule“ von der Landeskoordinierungsstelle für LesBiSchwule Belange im Land Brandenburg (LKS) durchgeführt. Anlässlich der „Tage der Lehrerbildung“ berichtete Gabriele Kerntopf von der LKS über Erfahrungen aus langjähriger Arbeit an und mit Schulen im Land Brandenburg.

Die Relevanz des Themas mag ein Beispiel aus dem Jahr 2000 verdeutlichen. Auf einer Klassenfahrt äußerten Schüler einer 11. Klasse Vorbehalte gegen das gemeinsame Nutzen eines Zimmers mit einem homosexuellen Mitschüler. Das Problem wurde innerhalb der Gruppe dann folgendermaßen „gelöst“: „Der Schwule“ ging früher schlafen als alle anderen, damit die Situation des Ausziehens und der damit befürchteten lüsternen Blicke den heterosexuellen Schülern erspart blieb. Ebenso stand „der Schwule“ jeden Morgen vor allen anderen auf, um nicht den Waschraum teilen zu müssen. Die Jugendlichen selbst schliefen in ihren Jeans mit dem Hinweis, man wisse ja nie, wozu „so einer“ fähig sei. Die Schulleiterin appellierte später an die Toleranz der Schüler und Schülerinnen. Durch ihre Formulierung bestätigt sie den Maßstab „Heterosexualität“, denn nur Heterosexuelle haben unhinterfragt das Recht, so zu leben, wie es Ihnen entspricht. Sie diskutiert

nicht, wer in dieser Gesellschaft bestimmt, was als normal und was als nicht normal gilt, welches die Kriterien sind oder sein könnten, etwas zu erlauben oder zu verbieten. Was so ein ausgrenzendes Verhalten, dessen Folgen für diesen Schüler nie wieder gut zu machen sein werden, für diesen bedeutet, ist offensichtlich.

Nach Untersuchungen zur Identitätsbildung liegt der Beginn des Coming Out-Prozesses bei Schwulen durchschnittlich im Alter von 15 bis 16 Jahren, wobei 20 Prozent jünger als zwölf Jahre waren. Bei Lesben beginnt der Prozess einige Jahre später. Seine Dauer wird mit etwa fünf bis sechs Jahren angegeben. Schätzungen gehen von einem vier- bis zehnpromtigen Anteil homo-, bi- und transsexueller Menschen an der Gesamtbevölkerung aus. Statistisch sind also in jeder Schulklasse und in jedem Kollegium mehr als eine Person, deren Lebensweise nicht der vermeintlichen heterosexuellen Normalität entspricht. Doch auch unter Pädagog(inn)en wirken Unsicherheit und Vorurteile fort. So wird von Lehrer(inne)n immer wieder geäußert, dass es nicht notwendig sei, über das Thema zu sprechen, da es „so etwas“ an ihrer Schule nicht gebe. Mit solchen oft Unwissenheit geschuldeten Annahmen beginnen Diskriminierungsprozesse, die von Ausgrenzung bis hin zu Mobbing und Angriffen auf betroffene Schüler(innen) führen können. Von Lehrer(inne)n, die darauf verzichten, sich im Kollegium zu ihrer Lebensweise zu bekennen, ganz zu schweigen.

Um diesen Wissenslücken und Unsicherheiten abzuhelfen und um den Brandenburger Verfassungsauftrag der Nichtdiskriminierung

Weitere Informationen und Kontaktadressen:

Landeskoordinierungsstelle für LesBi-Schwule Belange im Land Brandenburg:  
[www.lks-brandenburg.de](http://www.lks-brandenburg.de)  
Lesbische Lehrerinnen in der GEW:  
[www.lesbische-lehrerinnen.de](http://www.lesbische-lehrerinnen.de)  
Schwule Lehrer in der GEW:  
[www.schwulelehrer.de](http://www.schwulelehrer.de)  
queerUP-LesBiSchwule Hochschulgruppe an der Universität Potsdam:  
[www.queerup.de](http://www.queerup.de)

<sup>1</sup> Der besseren Lesbarkeit wegen wird die Bezeichnung „homosexuell“ verwendet, die in diesem Kontext auch andere Formen von Nicht-Heterosexualität wie Bi- und Transsexualität umfassen soll.





auf Grund sexueller Identität im schulischen Umfeld zu erfüllen, bietet die LKS mit Unterstützung des Bildungsministeriums sowohl Multiplikator(inn)enschulungen als auch Aufklärungsarbeit direkt in Schulklassen an. Der Wunsch das Thema anzusprechen, geht in vielen Fällen von den Schüler(inne)n selbst aus. Im Rahmen von Unterrichtsstunden oder Projekttagen werden sowohl Vorurteile und ihre Wirkung auf Betroffene thematisiert als auch inhaltliche Aufklärungsarbeit geleistet.

*Schätzungen geben von einem vier- bis zehnprozentigen Anteil homo-, bi- und transsexueller Menschen an der Gesamtbevölkerung aus. Statistisch sind also in jeder Schulklasse und in jedem Kollegium mehr als eine Person, deren Lebensweise nicht der vermeintlichen heterosexuellen Normalität entspricht.*

Ein Abbau von Vorurteilen, Klischeevorstellungen und Ängsten setzt voraus, dass die Reduzierung von Lesben und Schwulen auf Sexualität überwunden wird. Geschlechtliche Identitätsentwicklung ist mehr als praktizierte Sexualität. Auch das Konzept der Eltern-Kind-Familie definiert sich nicht vordergründig über Sexualität, sondern über eine Lebensform, nämlich eine familiäre Lebensform. Diese ist zwar am weitesten verbreitet, sie ist jedoch nur eine von verschiedenen möglichen Lebensformen. Die Suche nach einer gleichgeschlechtlichen Identität ist die Suche nach einem Lebenskonzept, nach einer Lebensform. Für gleichgeschlechtlich empfindende Jugendliche ist es wichtig, dass dieser Bereich menschlicher Sexualität nicht ausgeblendet und auch nicht als Sonderthema qualifiziert wird, sondern im Kontext von Liebe, Sexualität und Partnerschaft gleichberechtigt neben anderen Lebensweisen steht. Eine Thematisierung im Unterricht sollte sich daher nicht auf den sexuellen Aspekt und den Biologieunterricht beschränken. Da es sich um gelebte Normalität bei Kindern homosexueller Eltern oder bei homosexuellen

Jugendlichen handelt und sich im Coming Out befindende Jugendliche auf der Suche nach positiven Rollenbildern sind, geht es auch darum, diese gesellschaftliche Realität ganz selbstverständlich in den Unterricht zu integrieren. In der Einbindung der Thematik Liebe, Sexualität und Partnerschaft in andere Unterrichtsfächer liegt die Chance zu vermitteln, dass Sexualität mehr ist als ein biologisches Phänomen. Das kann beispielsweise auch durch die Behandlung entsprechender Literatur im Deutsch- und Sprachenunterricht geschehen, durch die Erwähnung im Geschichtsunterricht oder natürlich in Fächern wie Politische Bildung und LER.

Die Schule sollte und kann einen Beitrag leisten, um einen wertfreien Umgang mit anderen Lebensweisen zu vermitteln. Mit Unterstützung der Interessenvertretungen von Lesben und Schwulen können z.B. Veranstaltungen, Projekte oder Unterrichtsstunden durchgeführt werden, um letztlich junge Lesben und Schwule in ihrem Coming Out zu unterstützen und Akzeptanz und Toleranz in der heterosexuellen Gruppe für ihre Lebens- und Liebenseweise zu erreichen.

Die Einflussmöglichkeiten, die Pädagog(inn)en einzeln oder gemeinsam haben, sind groß: Sie können wertfrei über homosexuelle Lebensweisen sprechen, lesbische und schwule Themen aufgreifen, sich bei Diskriminierungen einmischen, Homosexualität nicht zum Tabu machen, öffentlich und politisch die Interessen von Lesben und Schwule vertreten und somit die Achtung vor anderen Lebensformen fördern. Daher ist die Zielsetzung der LKS Veranstaltungen in Schulen und Jugendfreizeiteinrichtungen durchzuführen. Angestrebt wird, diese Einrichtungen zu gewinnen, selbst Veranstaltungen zu organisieren. Zur Unterstützung steht die LKS zur Verfügung. Die bisher durchgeführten Fachtagungen und Fortbildungen wurden von den Teilnehmer(inne)n als informativ, unterstützend und interessant beurteilt.







# Vielleicht komme ich am Mittag noch einmal vorbei...

## Tag der offenen Tür am Zentrum für Lehrerbildung

Von Viola Grellmann

**D**a komme ich nichts ahnend in die Uni. Es ist Mittwoch, der 14. Juni. Die Sonne scheint. Es wird ein schöner Tag. Gemeinsam mit einem Pulk Studierender trotte ich am Pfortner vorbei Richtung Mensa. Da kommt mir eine junge Frau entgegen. Sie hält mir ein Tablett mit Kuchen hin. Ich zögere, aber sie ermuntert mich zuzugreifen, der Kuchen ist gratis. Ich schaue sie ungläubig an. „Gratis? Warum macht ihr das?“ „Es sind Tage der Lehrerbildung“, sagt sie. Damit kann ich nicht so viel anfangen, deshalb frage ich nach.

Drei Tage lang, vom 13. bis 15. Juni hat das Zentrum für Lehrerbildung vielfältige Angebote für Studierende und Mitarbeiter der Universität vorbereitet. Es gibt wissenschaftliche Veranstaltungen, sogar unser Bildungsminister kommt, Gesprächsrunden zu unterschiedlichen Themen, Musik und Sport.

Heute ist am Vormittag „Tag der offenen Tür“ am Zentrum. Alle Mitarbeiter des Zentrums für Lehrerbildung stehen den Studierenden für Gespräche zur Verfügung. Im Flur des Zentrums läuft eine Power-Point-Präsentation, die die Zentrumsmitarbeiter und deren Aufgabenbereiche vorstellt.

Vor dem Haus 10 sehe ich eine Gruppe Studenten. Da muss doch irgendetwas sein. Ich versuche, von weitem die Lage zu sondieren, schließlich will man sich ja nicht aufdrängen.

Schon wieder werde ich angesprochen. „Kommen Sie ruhig näher. Hier gibt es Bücher, CDs, Videos. Schauen Sie sich um.“ Na, man kann ja mal einen Blick riskieren. Ich finde auf dem großen Tisch ein Buch, das ich mir gerade für meine Prüfungsvorbereitung in Geografie kaufen wollte. „Was kostet das?“, frage ich. Die Frau schmunzelt und sagt: „Es kostet nichts. Das sind Spenden von Mitarbeitern und Studierenden. Suchen Sie sich aus, was Ihnen gefällt.“

Wie, das kostet nichts? Wo gibt es denn so was? Na, wenn das so ist, kann ich ja mal noch ein wenig stöbern. Die Angebote finden regen Zuspruch. Zwei Mädels haben sich schon einen großen Stapel Bücher zur Seite gepackt und suchen jetzt nach geeigneten Transportmitteln.

Ich finde noch eine CD mit Jazz-Klassikern. Ein Blick auf die Uhr sagt mir, dass ich mich nun zur Vorlesung aufmachen muss. Vielleicht komme ich am Mittag noch einmal vorbei ...



Abb. 1: Bücherbasar zu den Tagen der Lehrerbildung





# Entspann Dich

## Drei Kurz-Workshops für Studierende und Mitarbeiter

Von Katharina Paulke, Mirko Wendland und Annette Barthelmes

**D**er Dienstagabend stand für zwei Stunden unter dem Motto: „Entspann Dich!“ Doch, wie? Den meisten stellt sich die Frage, welche Entspannungsform die Geeignetere ist?!

In drei Schnupperkursen erhielten Studierende und Mitarbeiter der Universität die Möglichkeit, eine Methode für sich zu entdecken: Progressive Muskelentspannung (bewusster Wechsel von Anspannung und Entspannung), Autogenes Training (Entspannungsübungen mit Affirmationen), und/oder Tai Chi (Entspannung in Bewegung).

Entspannung und Spannung zu konzentrieren und sie zu unterscheiden.

Katharina Paulke, wissenschaftliche Mitarbeiterin am ZfL und üblicherweise in der Sprecherziehung der Lehramtstudierenden tätig, gab Einblicke in das Autogene Training.

Das Training basiert auf den Erfahrungen des Berliner Nervenarztes J.H.Schultz. Ziel ist die völlige Entspannung, ähnlich der beim Schlafen, und die Beherrschung auch der Körperfunktionen, die sich gewöhnlich unserem bewussten Einfluss entziehen. Stufenweise führen 6 auf-

klopft, wodurch die Energiebahnen und Meridiane des Körpers, wie sie die asiatische Heilkunst lehrt, angeregt werden und der Körper erwärmt wird. Die Übungen wurden alle im Stehen ausgeführt, wenn gleich dies nicht Voraussetzung ist. Je nach Mobilität können sie auch im Sitzen und Liegen angewandt werden. Die folgenden sieben Übungsteile konnten miteinander variiert und mal schneller und mal langsamer ausgeführt werden. Weiterhin lassen sich aus dem Bereich der Edukinestetik Elemente in die Übungen integrieren, sodass vor allem auch Lehrende und Lernende hiervon profitieren.

Am Ende der Workshop-Zeit fühlten sich alle TeilnehmerInnen entspannt. Sie lernten Möglichkeiten kennen, auf unterschiedliche Art und Weise zur Entspannung zu gelangen: Entspannung im Liegen (Progressive Muskelrelaxation), im Sitzen/Liegen (Autogenes Training) und im Stehen (Tai Chi). Wir hoffen, dass die TeilnehmerInnen ihre Methode herausfinden konnten und unsere Ratschläge konstruktiv anwenden können.



Annette Barthelmes, Studierende der Sportwissenschaft, führte mit den Teilnehmenden Übungen zur Progressiven Muskelentspannung durch. Die Grundgedanken gehen auf Edmund Jacobson zurück. Jeder konnte für sich schon während des Schnupperkurses spüren, dass man durch systematische Anspannung und Entspannung verschiedener Muskelgruppen das Gefühl tiefer Entspannung erleben kann. Wichtig bei den Übungen ist, dass man lernt, sich auf die daraus resultierenden Gefühle der

einander aufbauende Grundübungen zu diesem Ziel. Der Übende lernt, sich nach und nach innerlich zu lösen, loszulassen und auf diese Weise sich mehr und mehr zu entspannen.

Mirko Wendland, wissenschaftlicher Mitarbeiter am ZfL, stellte Grundformen des Tai Chi vor, die sofort umgesetzt und stressreduzierend angewandt werden konnten. Kern seiner Übungen bildete eine Erwärmung des ganzen Körpers vom Scheitel bis zu den Zehen. Alle Körperregionen wurden eigenhändig massiert und ge-

Die Gesundheitsförderung ist uns ein wichtiges Anliegen und wir hoffen für die Zukunft, weitere Veranstaltungen in diesem Bereich anbieten zu können. Sollten Sie spezielle Wünsche oder Vorstellungen haben, so wenden Sie sich bitte an unsere Kollegin Frau Karina Ebel (Tel.: 0331-977 2863; E-Mail: [kebel@uni-potsdam.de](mailto:kebel@uni-potsdam.de)). Sie wird ihre Vorschläge und Angebote aufnehmen und weitere Maßnahmen zur Realisierung einleiten.





## „Es ist was es ist sagt die Liebe“

Von Katharina Paulke

Zum kulturellen Abschluss unserer „Tage der Lehrerbildung“ präsentierte der Sprecherkreis der Universität Potsdam am 15.6.06 im Kammermusiksaal sein neues Programm unter dem Thema „Es ist was es ist sagt die Liebe“.

5 Studierende ganz unterschiedlicher Fachrichtungen, die sich alle gern mit Literatur beschäftigen und Spaß am Rezitieren haben, erarbeiteten unter Leitung von Katharina Paulke ein 60minütiges Programm aus Texten von Erich Fried. Ein gelungener Mix aus wunderschöner Liebeslyrik, kleinen Sprachspielereien und lus-

tigen Versen bis hin zur politischen Lyrik. Begleitet wurden die Sprecherinnen und Sprecher von zwei Cellistinnen, die die einzelnen thematischen Blöcke musikalisch abrundeten.

Etwa 40 Zuhörer lauschten den Gedichten und es schien zumindest so, als hätten die Hörer genauso viel Spaß wie die Akteure selbst!

Mit besonders viel Beifall wurde das wohl bekannteste Liebesgedicht Frieds belohnt.

Ein sehr schöner kultureller Abend, der im Anschluss noch durch vier Liedermacher fortgesetzt wurde.

Was es ist

Es ist Unsinn  
sagt die Vernunft  
Es ist was es ist  
sagt die Liebe

Es ist Unglück  
sagt die Berechnung  
Es ist nichts als Schmerz  
sagt die Angst  
Es ist aussichtslos

sagt die Einsicht

Es ist was es ist  
sagt die Liebe  
Es ist lächerlich  
sagt der Stolz

Es ist leichtsinnig  
sagt die Vorsicht  
Es ist unmöglich  
sagt die Erfahrung  
Es ist was es ist

sagt die Liebe

## Liedermacherkonzert ein gelungener, musikalischer Ausklang

Von Mirko Wendland

Kulturelle Angebote gibt es an der hiesigen Universität vielerlei und doch scheint sich das studentische, kulturelle Leben anderswo auszutoben. An engagierten Studierenden mangelt es sicher nicht. Auch Ehemalige lassen sich immer wieder in den Bann ihrer Heimat-Universität ziehen. Zwei solch „Ehemaliger“, stellten zum Abschluss der Tage der Lehrerbildung ihre eigenen Werke, Stücke, Lieder einem kleinen aber durchaus begeisterten Publikum vor: Claudia Gorr und Thoralf Rittel. Die zweite Stunde bestritten zwei weitere hervorragende Liedermacher: Christian Schmiedt und Matthias Trommler.

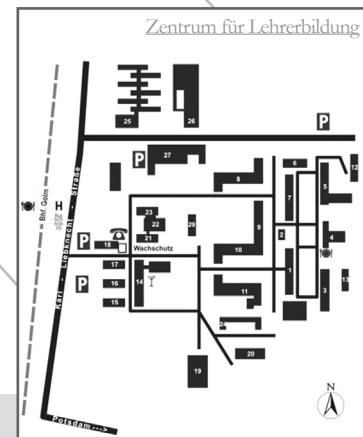
Thoralf Rittel, der Mann mit den kernigen Sprüchen und Anekdoten begann den Reigen

der insgesamt vier Musiker. In einer halben Stunde entlud sich ein vielfältiges Repertoire, das weitere musikalische Amusements erahnen lässt. Die erste und einzige Frau des Abends, Claudia Gorr, weckte in der folgenden halben Stunde mit ihren zarten Gitarrenklängen und balladesken Geschichten manch Taschentuch nässende Emotionen. Ihre gefühlvolle Erinnerung an den Vater berührte die inneren Saiten der Zuhörer. Gerne hätten die Anwesenden mehr von ihr gehört. Christian Schmiedt, ein Berliner Liedermacher, gelang es, eine weitere Facette der musikalischen Kunst zu offenbaren. Mit philosophischen, christlichen aber auch mittelalterlichen Stücken geht er eine andere Richtung, die mit rockigeren Tönen ungeahnte

Neuigkeiten bereithält. Matthias Trommler, der einzige Mann am Piano und nicht an der Gitarre, beendete den Abend, der niemals aufhören sollte, denn was er bot, war einmalig: Die Texte sprühten vor Witz, Esprit und Lebensweisheit, seine Melodien gingen nicht nur ins Ohr, sondern auch ins Herz, und seine Stimme zeugte von der jahrelangen Erfahrung im Thomanerchor und einem musikalischen Elternhaus. Alle Anwesenden hofften, mehr von ihm hören zu können ...

Insgesamt begeisterten alle vier MusikerInnen mit ihren eigenen Werken, und wir werden uns bemühen, diese Veranstaltung im kommenden Jahr zu wiederholen. Es lohnt sich auf jeden Fall!





**Impressum:**

*kentron* Journal zur Lehrerbildung  
 Herausgeber: Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung  
 Redaktion: Dr. Roswitha Lohwaßer, Mirko Wendland, Ulrike Kruse, Viola Grellmann  
 Vertrieb: Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung  
 Layout: Ulrike Kruse  
 Fotos: Fotos von Karla Fritze (AVZ der Universität Potsdam) und von Mitarbeitern des ZfL  
 Druck: Druckerei des AVZ der Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam  
 Anschrift : Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung,  
 KAlr-Liebknecht-Straße 24/25, 14476 Potsdam  
 Tel.: 0331 – 977 2563, Fax: 0331 – 977 2196, E-Mail: rolo@rz.uni-potsdam.de.

