

Journal zur
Lehrerbildung

Kentron



MOMENT

IMPRESSUM

Kentron - Journal zur Lehrerbildung
ISSN Print: 1867-4720; ISSN Web: 1867-4747

HERAUSGEBER: Zentrum für Lehrerbildung
und Bildungsforschung der Universität Potsdam,
Karl-Liebknecht-Straße 24-25, 14476 Potsdam,
Tel.: 0331/977-256001, E-Mail: zelb@uni-potsdam.de

REDAKTION: Dr. Roswitha Lohwaßer, Dr. Mirko Wend-
land, Dr. Julia Jennek, Dr. Ilka Goetz, Dr. Felix Reinhardt,
Juliane Jaensch

FOTOS/ABBILDUNGEN: *Deckblatt: AdobeStock/409832120;*
3, 8 (AdobeStock//318331072/332754069); 3, 22 (AdobeStock/-

*172471081); 3, 57 (AdobeStock//319318086); 5 (AdobeStock/
347504133); 14, 21 (AdobeStock/100459147); 16 (448219915);
24 (AdobeStock/342462639); (AdobeStock/3, 33 (Ad-
obeStock/343510151); 29 (AdobeStock/77307560); 30 (Ad-
obeStock/284867352/56706201); 37 (AdobeStock/93320097);
39 (AdobeStock/381584960); 43 (AdobeStock/133516165); 44
(AdobeStock/200236771); 46/47 (AdobeStock/26231717); 48
(AdobeStock/176854347); 52 (AdobeStock/290951052); 62
(AdobeStock/460860345, Thomas Roese); 63 (Thomas Roe-
se); 64 (Thomas Roese); 66 (AdobeStock/472471445)*

Homepage: www.uni-potsdam.de/zelb

Die Autor:innen sind für die Artikel und Angaben verant-
wortlich.



INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort <i>Dr. Roswitha Lohwasser und Dr. Mirko Wendland</i>	4	Stresserleben <i>Dr. Ksenia Hintze, Dr. Mirko Wendland und Prof. Dr. Björn Egbert</i>	46
Aus Corona lernen <i>Dr. Felix Reinhardt und Dr. Mirko Wendland</i>	5	Wenn Herausforderungen zu Chancen werden <i>Sarah Heinz</i>	52
Geschlossen <i>Dr. Jolanda Hermanns und Prof. Dr. Bernd Schmidt</i>	8	Verschwörungsmymen im Klassenzimmer <i>Sophia Bock</i>	57
Sind Sie heiser oder rauscht Ihr Mikro? <i>Katharina Halibrand und Laura Deiseroth</i>	14	ZeLB KOMPAKT WORKSHOP ZUM WACHSEN <i>Tanja Mutschler</i>	63
Können wir dann jetzt... Können wir dann jetzt Praktika machen? <i>Dr. Julia Jennek und Anne Strobel</i>	22	GRADUIERTENPROGRAMM „DICTAT – DIGITAL COMPETENCIES FOR TEACHERS AND TRAINERS“ ERFOLGREICH GESTARTET <i>Dr. Felix Reinhardt</i>	64
Eine Frage der Betreuung <i>Dr. Manuela Hackel, Sophie Krüger und Tom Fischer</i>	26	BRANDENBURG-STIPENDIUM GESTARTET <i>Dr. Mirko Wendland</i>	65
Willkommen an Bord <i>Dr. Stefanie Bosse</i>	29	Die „Bundesnotbremse“ und das Recht auf schulische Bildung <i>Ass. iur. Daniel Burchard</i>	66
Ein hohes Maß an Flexibilität <i>Dr. Lena Florian, Melina Fabian und Franziska Israel</i>	33	Lehrerbildung als universitäre Aufgabe <i>Prof. Dr. Andreas Musil</i>	67
Grenzen und Gestaltungsräume <i>Dr. Mathias Iffert</i>	37		



VORWORTE

VON DR. MIRKO WENDLAND

Kürzlich sind die Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2021/2022 zu Ende gegangen. Unter großen Anstrengungen mussten erneut viele Lehrveranstaltungen an die schwierige Gesundheitssituation angepasst werden und wurden in Videoformate überführt. Unter Einhaltung der Corona-Regeln gab es vor allem kleinere Seminare und Übungen in Präsenz, vielfach auch in hybrider Umsetzung. Um den Universitätsalltag online, hybrid oder in Präsenz gut zu organisieren, waren Abstimmungen zwischen dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) und den verschiedenen Akteuren aus der Hochschulleitung, der Fakultäten, den Lehrenden und der Verwaltung notwendig.

Die aktuelle Ausgabe der Kentron widmet sich den Herausforderungen der Lehrerbildung unter den Pandemiebedingungen der vergangenen zwei Jahre. So thematisieren die Beiträge die Schwierigkeiten, vor denen die Lehrerbildung im Frühjahr 2020 plötzlich gestanden hat. So zeigen die Ausführungen aus der Chemie – im Beitrag „Geschlossen“

von Dr. Hermanns und Prof. Dr. Schmidt – eindrucksvoll, wie Lehrformate und Materialien weiterentwickelt wurden und diese neue Qualität sicher auch nach Corona Bestand haben wird. Von besonderer Bedeutung war die Sicherstellung der Praxisstudien für die Lehramtsstudierenden. Das Team der Praktika hatte die Informationen der Landesregierung zum Schulbetrieb seit März 2020 nahezu täglich ausgewertet, deren Konsequenzen für die Praktika besprochen und so schnell wie möglich an Studierende und Dozierende weitergeleitet. Im weiteren Verlauf der aktuellen Ausgabe kommen zudem Autoren aus weiteren Handlungsfeldern zu Wort: So Herr Dr. Iffert mit dem Fokus auf den Vorbereitungsdienst und mit Blick auf die Schulpraxis Frau Heinz. Ein weiterer Beitrag widmet sich dem Stresserleben von Schüler:innen sowie einem aktuellen Fortbildungs-Thema, nicht nur für Lehrkräfte an Schulen.

Ich wünsche Ihnen viel Freude beim Lesen!



Dr. Mirko Wendland, Geschäftsführer ZeLB

VON DR. ROSWITHA LOHWAßER

Nach längerer Zeit liegt nun endlich die neue Ausgabe der Kentron, die Zeitschrift des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung vor Ihnen!

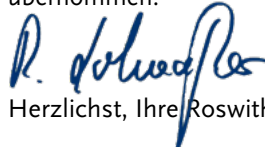
Die vergangenen zwei Jahre waren außergewöhnlich fordernd. Etablierte Konzepte der Lehrerbildung im Land Brandenburg mussten aufgrund der Schul(gebäude)schließungen von einem auf den anderen Tag verändert und seit März 2020 immer wieder angepasst werden. Für die Praxisstudien mussten neue Wege gefunden werden und ebenso für die Durchführung der Lehrveranstaltungen an der Universität Potsdam. Nicht zuletzt wurden Arbeitsabläufe neu organisiert, um dem Gesundheitsschutz Rechnung zu tragen. Die Mitarbeiter:innen arbeiteten zu

großen Teilen im Homeoffice, Begegnungen auf dem Campus sollten vermieden und größere Beratungen gar nicht erst in Präsenz geplant werden. Dabei liegt gerade in der Begegnung, Kommunikation und Abstimmung mit und zwischen den lehrerbildenden Fakultäten, den Akteuren der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung und mit den Schulen ein wichtiger Schlüssel für die hohe Qualität unserer Lehrerbildung!

Es ist mir ein großes Bedürfnis, mich an dieser Stelle für das außergewöhnlich hohe Engagement und die große Unterstützung aller Mitarbeiter:innen im Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung und darüber hinaus zu bedanken! Nicht nur für das, was hier in dieser Ausgabe nachlesbar ist, sondern ebenso für die stetigen Bemühungen, auch „hinter den Kulissen“ und im „Alltagsgeschäft“ immer wieder kluge Lösungen für eine hohe Qualität der Lehrerbildung zu finden und die Arbeitsfähigkeit jederzeit zu gewährleisten.

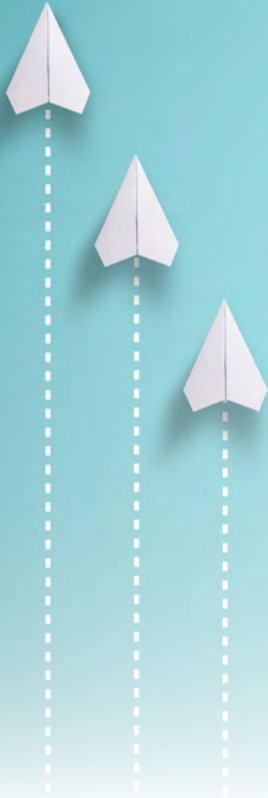
Gleichzeitig möchte ich nun die Gelegenheit nutzen, mich von Ihnen zu verabschieden und Ihnen für Ihr langjähriges Interesse an der Potsdamer Lehrerbildung allgemein und unserer Zeitschrift insbesondere zu bedanken. Dies ist mein letztes „Editorial“ als Geschäftsführerin.

Am 01.11.2021 hat Dr. Mirko Wendland die Geschäftsführung übernommen.



Herzlichst, Ihre Roswitha Lohwaßer





AUS CORONA LERNEN

→ **New Normal**

Neue Impulse für die Lehrerbildung an der Universität Potsdam

VON DR. FELIX REINHARDT UND
DR. MIRKO WENDLAND

Die Corona-Pandemie stellte die Lehrerbildung der Universität Potsdam vor eine besondere Herausforderung. Durch die vom Land Brandenburg beschlossene Eindämmungsverordnung kam sowohl an Schulen als auch an der Universität Potsdam der reguläre Lehrbetrieb im März 2020 zum Erliegen. Die Aufgabe war es nun, das Studium nach dem Potsdamer Modell der Lehrerbildung an der Universität, an den Schulen und an den außerschulischen Bildungseinrichtungen weitestgehend sicherzustellen. Trotz der unerwarteten Einschränkungen durch die Corona-Pandemie sollte das Studium so gut wie möglich zu absolvieren sein. Das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) setzte sich mit Beginn der Pandemie für eine regelmäßige und umfangreiche Unterstützung der Studierenden und Dozierenden ein. Zügig bildete man ein Corona-Notfall-Gremium bestehend aus dem Direktor des ZeLB, Herrn Prof. Borowski, dem damaligen stellvertretenden Direktor, Herrn Prof. Leubner, dem Vorsitzenden der ZeLB-Versammlung, Herrn Prof. Richter, dem Leiter der AG Praxisstudien, Herrn Prof. Tosch, der da-

„Trotz der unerwarteten Einschränkungen sollte das Studium so gut wie möglich zu absolvieren sein.“

maligen Geschäftsführerin des ZeLB, Frau Dr. Lohwasser und Herrn Burchard (Juristische Beratung), Frau Dr. Jennek (Schulpraktische Studien und Modulverantwortliche Praxissemester), Frau Strobel (Praktikumsbüro Master), Herrn Dr. Link (Bildungswissenschaften) und Frau Rottig (Grundschulpädagogik Deutsch). So konnten Regelungen für Fehltage bei Schulschließungen, für die Anerkennung von Hospitationszeiten und die Anerkennung von Zeiten selbstständigen Unterrichts effizient entwickelt werden. Dabei ging man auch neue Wege. Das Gremium schlug vor, die Vorbereitung und Durchführung von Onlineunterricht bzw. Wechselunterricht selbstständigem Unterricht vor Ort im begrenzten Maße gleichzustellen. Als anerkennungswürdig bestimmte man außerdem die Erstellung von Materialien für das selbstständige Lernen der Schüler:innen zu Hause, das Geben von Feedback zu Schüler:innenleistungen und die Notbetreuungen im Primarbereich. Die uniseitig durchgeführten Vor-, Begleit- und Nachbereitungsseminare zu den verschiedenen Praktika konnten im Rahmen des „Präsenznotbetriebs“ der Universität weiterhin angeboten werden. Die digitale Lehre ersetzte dabei die Präsenzlehre und Sprechzeiten fanden meist telefonisch oder per E-Mail statt. Auch die für die Prüfungsleistung relevanten Praktikumsberichte konnten weiterhin eingereicht werden.

Wie die Studierenden mit den Bedingungen im Schulpraktikum umgingen, wurde im Rahmen der ZeLB-Evaluationen erfasst und ausgewertet. Hierzu erfolgten Erhebungen im Wintersemester 2020/2021 und im Sommersemester 2021. Nachfolgend geben die Ergebnisse aus der ersten Erhebung im Wintersemester einen Einblick zu den Bedingungen im Rahmen des Schulpraktikums im Masterstudium, in dem verstärkt Distanzlernen und eingeschränkter Fachunterricht (Sport, Musik, Kunst) möglich war.

Die Erhebung fand zum Ende des Schulpraktikums im Februar 2021 statt und erfasste über Selbsteinschätzungen einiger Studierenden (N=48) die Aufnahme an der Schule, das Belastungserleben, die schulische Einbindung in die schulischen Angebote sowie die Umsetzung der universitären Seminare und der Informationen. Darüber hinaus gaben die Studierenden Anregungen für zukünftige Schulpraktika.

Hinsichtlich der Aufnahme an der Schule ähnelte die Ergebnislage denen aus bisherigen Erhebungen vor der Pandemie. 93% der Studierenden fühlten sich gut oder eher gut aufgenommen. Wegen Corona mussten speziellere Maßnahmen umgesetzt werden als sonst. Dies war für ca. 61%

belastend, wobei sich ein Viertel der an der Evaluation beteiligten Studierenden sehr belastet fühlte (vgl. Abbildung 1). Grundsätzlich konnten somit ca. 90% der Studierenden ihre Praktikanforderungen erfüllen. Lediglich ein kleiner Teil musste im darauffolgenden Praktikazeitraum noch einzelne Leistungen nachholen. Ein besonders erfreuliches Ergebnis zeigt sich hinsichtlich der Beurteilung der Umsetzung der Seminare zur Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des Schulpraktikums an der Universität Potsdam.

Diese wurden als verpflichtende Online-Angebote umgesetzt und deren Umsetzung mit gut oder sehr gut bewertet. Diese Einschätzung gilt für alle drei Seminartypen und für die Seminare der Erziehungswissenschaft sowie der Fach-

„Auf diese Weise kann das Potsdamer Modell der Lehrerbildung durch die Corona-Pandemie gute und wichtige Impulse zur praktischen Weiterentwicklung erfahren.“

didaktiken. Eine ähnliche Bewertung wird für die Informationen und die Aktualität der Informationen, die durch das ZeLB, die Erziehungswissenschaft und die Fachdidaktiken erfolgten, vorgenommen. Diese wurden ebenfalls mit überwiegend gut und sehr gut eingeschätzt.

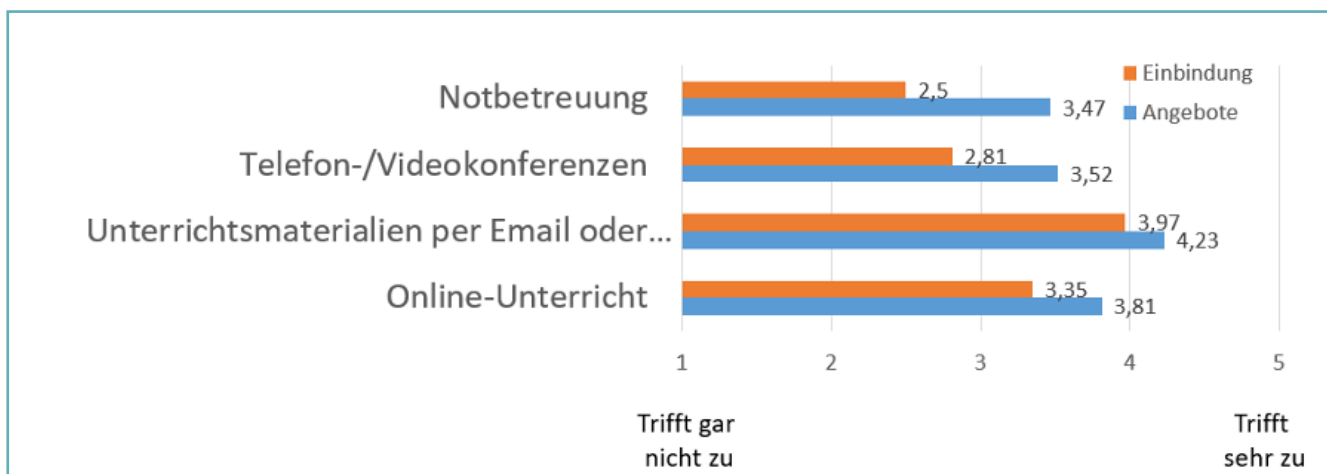


Abbildung 1: Angaben zur Einbindung der Studierenden in Maßnahmen im Rahmen der Pandemiesituation an der Schule

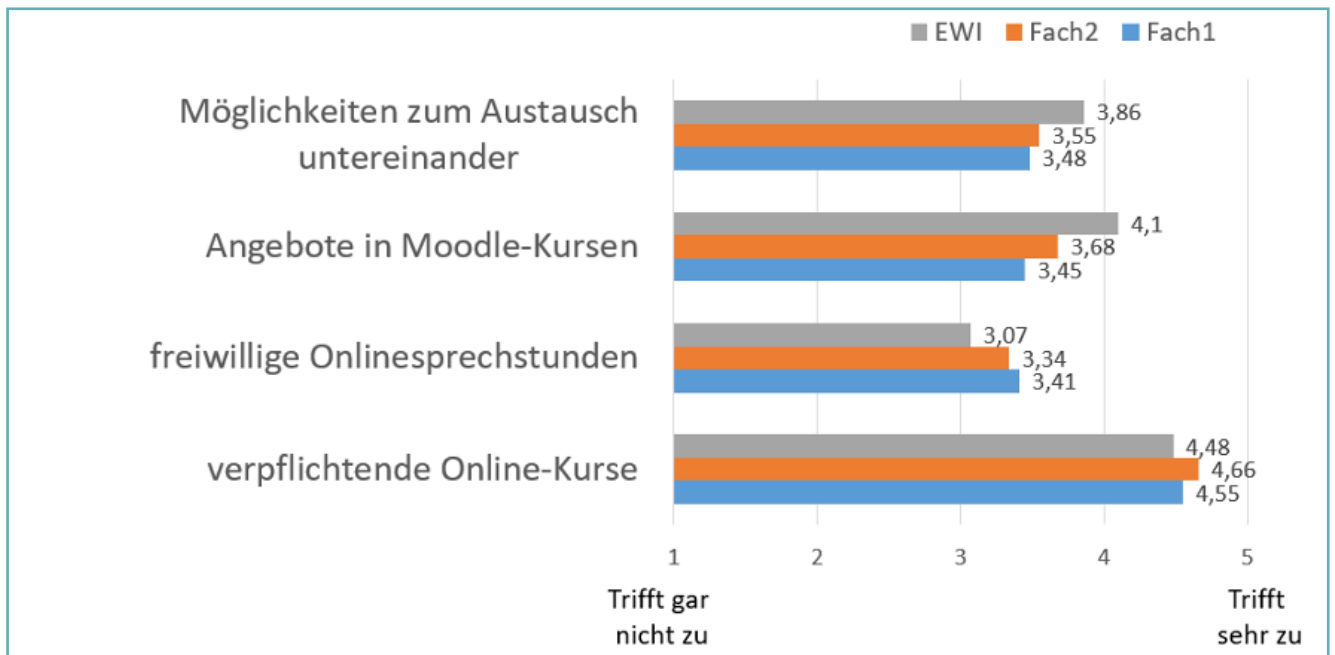


Abbildung 2: Einschätzung der universitär umgesetzten Angebote

Die wesentlichen universitären Maßnahmen zur Durchführung des Schulpraktikums wurden überwiegend umgesetzt. Dennoch zeigt sich in den Ergebnissen, dass hier noch Potential für eine weitere Verstetigung vorhanden ist. Dazu zählen die Möglichkeiten zum Austausch untereinander, Angebote in Moodle-Kursen und freiwillige Onlinesprechstunden (vgl. Abbildung 2).

Aus Sicht der Autoren sollten die in den letzten Semestern bewährten Ideen und Konzepte in der Lehrerbildung weitergeführt und -entwickelt werden. Dazu zählt der Einsatz digitaler Begleitseminare, die mehr Flexibilität versprechen. Schließlich sind auch die Trends zur vermehrten Erstellung von Erklärvideos oder zur Nutzung von Videographien studentischen Präsenzunterrichts unter Wahrung des Datenschutzes für die Theorie-Praxis-Verzahnung im Studium förderlich. Auf diese Weise kann das Potsdamer Modell der Lehrerbildung durch die Corona-Pandemie gute und wichtige Impulse zur praktischen Weiterentwicklung erfahren.



DR. FELIX REINHARDT
Professionalisierung ZeLB

✉ felix.reinhardt@uni-potsdam.de



DR. MIRKO WENDLAND
ZeLB

✉ mirko.wendland@uni-potsdam.de



VON DR. JOLANDA HERMANN UND
PROF. DR. BERND SCHMIDT

Vor rund 10 Jahren – keiner von uns konnte sich vorstellen was im Jahr 2020 über die Welt kommen würde – richtete ein Student an unserer Universität eine E-Mail an alle seine Dozierenden des zweiten Semesters, darunter auch einer von uns. Anlass war damals ein Artikel in der „Zeit“, in dem die Frage aufgeworfen wurde, ob die Lehrveranstaltungsform „Vorlesung“ eigentlich noch zeitgemäß sei – sollten wir nicht vielmehr auch an Universitäten zu selbstreguliertem Lernen in kleinen

Gruppen übergehen, bei dem die Studierenden an der Lehrveranstaltung nicht nur aktiv teilnehmen, sondern diese sogar gestalten können?

Was bringe es, wenn ein Dozent Jahr für Jahr ein bestenfalls marginal verändertes Skriptum vortrage bzw. an die Tafel schreibe, dass die Studierenden dann abschreiben? Die Diskussion schlug damals keine großen Wellen, und somit passierte – von Ausnahmen abgesehen – nichts. Erst durch die Corona-Virus-Pandemie, zumindest für die

westliche Welt die größte Krise seit dem zweiten Weltkrieg, ist die mediale Debatte um die Zukunft der Hochschullehre im Allgemeinen und der Vorlesung im Besonderen wieder entbrannt. Leider mit schrillen und oftmals wenig sachlichen Untertönen. So übertitelte der „Tagesspiegel“ jüngst einen Beitrag von Ursula Weidenfeld (2021): „Universitäten sehen die digitale Lehre als Zumutung – dabei ist sie eine Chance“. Wir kennen keine empirische Evidenz für den ersten Teil dieser Behauptung. Aber nicht nur die Autoren dieses Beitrags, sondern viele uns bekannte Lehrende sehen in digitaler Lehre keineswegs eine Zumutung. Als Zumutung empfinden wir aber das Bild von digitaler

„Erst durch die Corona-Virus-Pandemie, zumindest für die westliche Welt die größte Krise seit dem zweiten Weltkrieg, ist die mediale Debatte um die Zukunft der Hochschullehre im Allgemeinen und der Vorlesung im Besonderen wieder entbrannt.“

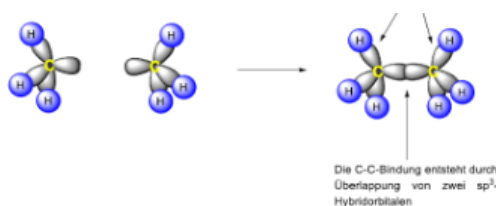
Lehre, dass sich wenige Absätze später im oben zitierten Artikel offenbart: „Die digitale Lehre ist ziemlich effizient. Wer eine Einführungsvorlesung halten muss, schwitzt unter normalen Umständen einmal in der Woche eineinhalb Stunden lang in einem überfüllten Hörsaal. Zeichnet sie die Veranstaltung dagegen auf, kann sie die rund 15 Termine

locker in einer Woche absolvieren.“ Eine solche asynchron zu konsumierende Vorlesungskonserve ist noch überflüssiger als eine Vorlesung in Präsenz. Diese ermöglicht es den Studierenden wenigstens spontan Rückfragen zu stellen und den Dozierenden gibt sie die Möglichkeit, auf die Gesichtsausdrücke der Hörerinnen und Hörer (Langeweile, Ratlosigkeit oder Begeisterung) zu reagieren. Und selbst wenn der didaktische Wert einer Präsenzvorlesung mal sehr gering ausfallen sollte, kann sie für die Hörerinnen und Hörer unter Umständen immer noch einen hohen Unterhaltungswert bieten. All das wird man ziemlich sicher von einer 90-minütigen Vorlesungskonserve nicht erwarten dürfen.

Im ersten Corona-Semester 2020 standen wir – wie sehr viele Kolleginnen und Kollegen – vor der Herausforderung, ein Grundlagenmodul der organischen Chemie, dessen Umfang die Studienordnung lapidar mit „3V, 2Ü, 3P“ angibt, konform zum Infektionsschutzgesetz zu gestalten. Wir kamen sehr schnell zu der Überzeugung, dass eine Filmaufnahme der Vorlesung in 90-Minuten-Portionen nicht zielführend ist, da die Studierenden sie als monoton und langweilig empfinden würden, wenn sie diese Vorlesung, wie in der Präsenzveranstaltung, am Stück konsumieren würden. Vorlesungsaufzeichnungen sollten vielmehr mit Navigations- und Interaktionsfunktionen versehen werden, damit die Studierenden vor- und zurückspringen können. Dazu sollte sowohl ein Inhaltsverzeichnis vorliegen (mit Thumbnails) als auch die Möglichkeit gegeben werden, mit einem Slider durch die Aufzeichnungen zu scrollen (Hermann, Wöhrle, Gayer und Welte, 2010). Evaluationen zu Vorlesungsaufzeichnungen zeigen, dass die Studierenden diese sowohl als adäquaten Ersatz für Präsenzvorlesungen ansehen, als auch als sinnvolle Ergänzung (Hermann et al, 2010). Hierbei spielen jedoch sowohl die Qualität der Medien, als auch die Möglichkeit des Navigierens eine sehr wichtige Rolle.

Viele Sachverhalte einer naturwissenschaftlichen Grundlagenveranstaltung – eigentlich alles, was Faktenwissen ist – könnte man wesentlich effizienter in Form eines Skriptums bereitstellen. Dieses bietet auch die Möglichkeit, maßgeschneidert für das Modul und den Stil des Lehrenden komplexe Sachverhalte zu erklären. Für Studierende, die Erklä-

rungen durch einen lebenden Menschen bevorzugen sowie für Inhalte, bei denen eine Erklärung oder der Einsatz von Molekülmodellen einen Mehrwert beinhalten, haben wir zusätzlich insgesamt 35 Videopodcasts im Hörsaal aufgenommen. Diese variieren in der Länge zwischen 1,5 und 8 Minuten. Um den Bezug zwischen den verschiedenen bereitgestellten Medien zu gewährleisten, wurde im Skriptum an den entsprechenden Stellen ein Kamerasymbol mit einem Link zum Podcast eingefügt. Für Smartphonebenutzer haben wir den Link zusätzlich als QR-Code bereitgestellt (siehe Abbildung. 1) (Hermanns und Schmidt, 2019).



In Alkanen sind alle Bindungen σ -Bindungen (sprich: sigma-Bindungen). Eine σ -Bindung zeichnet sich dadurch aus, dass die Elektronendichte in der Bindungsachse (Verbindungsline zwischen den Atomkernen) liegt.

2.3 Zeichnerische Darstellungen – Stereomodelle



Podcast_1_Einheit_1: Keil-Strich-Schreibweise am Beispiel Methan

Es gibt verschiedene Modelle, um die räumliche Struktur von Molekülen zeichnerisch darzustellen:

a) Keil-Strich-Schreibweise

wird besonders häufig verwendet; ein normaler Strich symbolisiert eine chemische Bindung in

Abbildung 1: Screenshot Script: QR-Code

Abgerundet wird das Angebot durch im Skriptum eingefügte Links zu einem Lehrbuch, was als alternativer Zugang zum Lernstoff und als Unterstützung für die Studierenden gedacht war, die an weiterführenden Informationen interessiert sind. Gerade für Studienanfängerinnen und -anfänger sahen wir die Gefahr einer Überforderung und von Orientierungsproblemen, wenn alle Materialien auf einmal bereitgestellt werden. Daher haben wir versucht, mit Hilfe der Moodle-Plattform den Semesterrhythmus abzubilden und für jede Woche der Vorlesungszeit einen Block eingerichtet, unter dem die Studierenden alle Materialien für diese Woche vorfinden konnten. Am Ende jeder Woche wurde den Studierenden eine „Ich kann...“-Liste zur Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten bereitgestellt, die gleichzeitig eine Idee davon vermitteln sollte, was wir – nach Durcharbeiten der entsprechenden Einheit – von ihnen erwarten. Den Übungsteil des Moduls haben wir durch gezielt auf

„Auch wenn diese rein asynchrone Lehre den Studierenden zeitliche Flexibilität bietet und die Stundenplanung erleichtert – sie hat sich insgesamt nicht bewährt“

den Vorlesungsstoff abgestimmte Übungsaufgaben abgedeckt, die den Studierenden als Teil des Pakets zur Verfügung gestellt wurden. Einige Aufgaben enthielten zur Unterstützung Aufgaben-Navigatoren, eine Weiterentwicklung von abgestuften Hilfen (Hermanns, 2021a). Im ersten Corona-Semester wurde alles vollständig asynchron gestaltet (Hermanns, Schmidt, Glowinski und Keller, 2020): Rückfragen zum Vorlesungsstoff und zu den Übungsaufgaben konnten ins Diskussionsforum auf Moodle eingestellt werden und wurden entweder durch andere Studierende oder durch den Dozenten beantwortet. Auch wenn diese rein asynchrone Lehre den Studierenden zeitliche Flexibilität bietet und die Stundenplanung erleichtert – sie hat sich insgesamt nicht bewährt, da die Studierenden nicht in der Weise, wie wir es erhofft und erwartet hatten, selbstständig mit den Materialien gearbeitet haben.

Wir haben daher im dritten Coronasemester die asynchronen Elemente beibehalten, aber um synchrone Online-Elemente ergänzt: nämlich Übungsgruppen und ein Zoom-Meeting im Plenum, das in erster Linie dazu gedacht war, Fragen zu den Gegenständen der jeweiligen Einheit zu stellen.

Eine zweite Möglichkeit der Durchführung von Lehrveranstaltungen sind synchrone Online-Formate. In Tabelle 1 sind exemplarisch die wesentlichen Bestandteile beider Veranstaltungen, die in diesem Beitrag vorgestellt werden, abgebildet. Die Lehrveranstaltung „Organische Chemie für Lehramtsstudierende“ wurde im Wintersemester 2020/21 neu gestaltet. Grundlage für diese Neugestaltung waren zum einen die Erfahrungen mit der Lehrveranstaltung „Training OC“ (Hermanns, 2021b) aus dem Wintersemester 2019/20 und zum anderen die Notwendigkeit, die Lehrveranstaltung in einem Onlineformat durchzuführen. Laut Modulbeschreibung besteht die LV „Organische Chemie für Lehramtsstudierende“ aus 3 V und 2 Ü. Da die Veranstaltung „Training OC“ gezeigt hat, dass man den Studierenden die Möglichkeit zum Trainieren und Üben von Basiskompetenzen auf dem Gebiet der organischen Chemie, wie z.B. das Zeichnen von Strukturformeln oder das Umwandeln von einer Formelschreibweise in die andere, geben sollte, wurde die Trennung in Vorlesung und Übung für diese Neukonzeption aufgehoben. Es wurde eine Veranstaltung „aus einem Guss“ geplant, bei der viele Trainings- und Übungsmöglichkeiten durch Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit in Breakout-Sessions eingeplant wurden.

<ul style="list-style-type: none"> • Script mit den Inhalten der Vorlesung sowie Integration des schon vorhandenen Mechanismus-Scriptes • Podcasts zur Erläuterung bestimmter Inhalte • Aufgaben für jede Woche (mit QR Codes für Aufgaben-navigatoren; Hermanns, 2021a) • Forum im Moodle-Kurs für Diskussion und Nachfragen • Online Tests (obligatorisch) • Hausaufgaben mit QR-Codes • Abschluss: Klausur in Präsenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Kurze Theorieinputs (Vortrag der Lehrende; max. 15 min.) • Molekül der Woche zur Nomenklatur interessanter Verbindungen • Werbeblöcke zu den Stoffklassen • Breakout Sessions zum Üben und Trainieren von Basis-kompetenzen • Aufgaben verschiedener Formate, z.B. zum erweiterten Fachwissen für den schulischen Kontext (Hermanns, 2020), in Gruppenarbeit in Breakout Sessions • Spiele (mit LearningApps) • Wöchentliches Quiz (mit QuizAcademy) • Podcasts (aus der Veranstaltung „Organische Chemie für Studierende im Nebenfach“) • Abschluss: Klausur in Präsenz
---	--

Tabelle 1: Zwei Beispiele für asynchrone bzw. synchrone online Lehre im Vergleich


Es wurde somit bei der Planung und Durchführung dieser neuen Lehrveranstaltung auf methodische Varianz geachtet. Der Wechsel zwischen Input durch die Lehrende (max. 15 Minuten) und Übungsmöglichkeiten für die Studierenden sollte dafür sorgen, dass diese sich immer aktiv beteiligen können, da das Aneignen neuer Inhalte und das Aufbauen benötigter Kompetenzen nur durch eine aktive Mitarbeit möglich ist (Resnick, 1983); aktive Studierende lernen mehr als passive (Eilks und Byers, 2010). Die vielen Übungseinheiten haben noch einen anderen Effekt wie das folgende Zitat einer Studentin zur Lehrveranstaltung zeigt: „Durch die Breakout-Sessions habe ich endlich mal alle kennengelernt“. Beim Zusammenstellen dieser Sessions wurde vor allem in der ersten Hälfte des Semesters darauf geachtet, dass die Gruppen immer neu zusammengewürfelt wurden. Alle Studierenden hatten dadurch die Gelegenheit, mal mit allen anderen zu arbeiten. Dies kann man in Präsenzveranstaltungen nur selten oder eher gar nicht beobachten; die meisten Studierenden haben immer dieselben Sitznachbar:innen und arbeiten somit auch in Partner- und Gruppenarbeitsphasen immer in derselben Zusammenstellung. Hier bietet das Onlineformat unserer Meinung nach einen wichtigen Mehrwert. Inhalte, die laut KMK-Vorgaben (KMK, 2008) für das Lehramtsstudium Bestandteil der Lehrveranstaltung sein müssen, wurden in kurzen „Werbeblöcken“ präsentiert. Zu jeder Stoffklasse, wie z.B. Alkansäuren, werden einmal die Fakten, die man wissen muss, präsentiert (rot umrandet),

der Bezug zum Lehrplan (Berlin und Brandenburg) dargestellt (grün umrandet) sowie die Bedeutung für den Alltag (gelb umrandet) aufgezeigt (siehe Abb.2).

Die kurze Darstellung ermöglicht es zum einen transparent zu machen, welches Fachwissen zur jeweiligen Stoffklasse wichtig ist und zum anderen wird durch die Verknüpfung mit dem Lehrplan und dem Alltag die Relevanz verdeutlicht. Ein Bestandteil der Lehrveranstaltung ist die Nomenklatur organisch-chemischer Verbindungen. Diese wurde mit Hilfe des „Moleküls der Woche“ erarbeitet. Interessante Moleküle, wie z.B. der Duftstoff der Rose oder die in Kaffee enthaltene Kaffeesäure, wurden hierfür einmal pro Woche genutzt. Benötigtes Wissen zur jeweiligen Nomenklatur wurde, wenn nötig, kurz vorgestellt und dann zum Benennen des jeweiligen Moleküls der Woche direkt angewendet. Neben dem eigenen Erlernen der Nomenklatur diente dieses Vorgehen auch als didaktischer Doppeldecker (Geisler, 1985); Den Lehramtsstudierenden wurde eine Möglichkeit aufgezeigt, wie sie diese Thematik später in ihrem eigenen Unterricht behandeln können.

Das spielerische Element kam bei der neuen Lehrveranstaltung auch nicht zu kurz. Die wichtigsten Inhalte (Faktenwissen) der jeweiligen Woche wurden in einem Quiz mit ca. 10 Fragen/Woche zusammengestellt. Dieses Quiz wurde in der ersten Sitzung der nächsten Woche als Live Quiz (QuizAcademy) mit allen gespielt. Im Semester wurde den Studierenden zusätzlich ein Quiz mit allen Fragen sukzessive zur Verfügung gestellt.

Alkansäuren



Die Alkansäuren (Carbonsäuren)



<p>Allgemeine Summenformel: $C_nH_{2n+1}COOH$</p> <p>Strukturmerkmal: -COOH (Säuregruppe); Funktionelle Gruppe</p> <p>Nomenklatur: endet auf -säure</p> <p>Herstellung: Synthetisch aus Alkanolen</p>	<p>Essigsäure – chemisch betrachtet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Herstellung • Nomenklatur • Struktur • Funktionelle Gruppe • Verwendung • Stoffeigenschaften • Reaktionen 	<p>Essig</p>  <p>Konservierungsstoffe</p> <p>Entkalkung von Geräten</p> <p>Vorkommen in der Natur: Milchsäure, Weinsäure, Zitronensäure, Oxalsäure</p> 
--	--	---

Abbildung 2: Beispiel für einen „Werbeblock“

Die Studierenden konnten dadurch in ihrer eigenen Zeit zum Lernen wichtiger Fakten auch das Quiz benutzen. Weitere Spiele wurden mit LearningApps erstellt (für ein Beispiel siehe Abb. 3). Diese dienen sowohl dem Festigen von Faktenwissen, als auch der Anwendung übergeordneter Konzepte. Sowohl das Quiz, als auch die Spiele wurden von den Studierenden sehr gut bewertet (Hermanns und Keller, 2021) und wie das Monitoring zeigte, auch zur Klausurvorbereitung verwendet. In den letzten zwei Wochen vor der Klausur haben die Zugriffe auf die Spiele deutlich zugenommen.

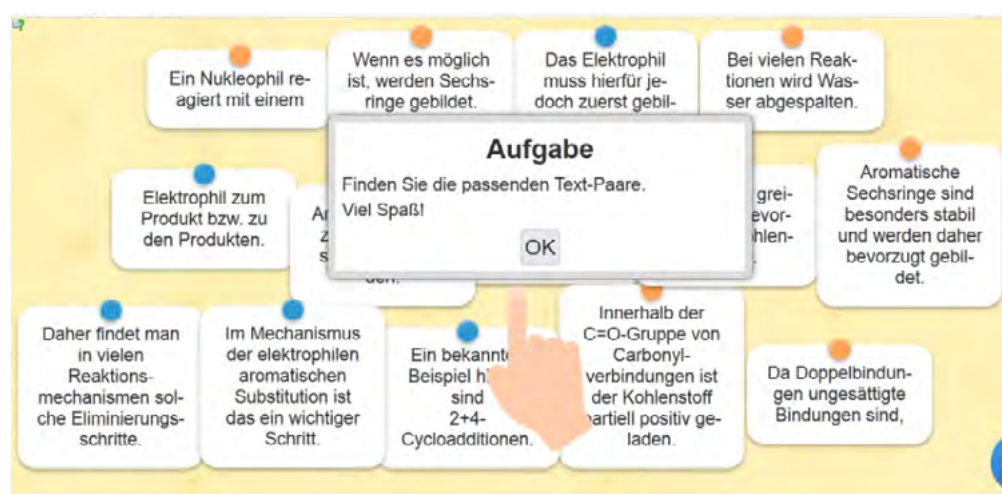


Abbildung 3: Spiel mit LearningApps

Verschiedene Podcasts, die für die Lehrveranstaltung „Organische Chemie für Nebenfachstudierende“ aufgezeichnet wurden, wurden in der Lehrveranstaltung integriert. Alle Materialien, die Ergebnisse der Gruppenarbeitsphasen sowie alle Links wurden den Studierenden über die Moodle-Plattform zur Verfügung gestellt.

Die Klausur, die in Präsenz stattfand, bildete die Struktur der Lehrveranstaltung ab. Zehn Prozent der Punkte waren für die Wiedergabe von Faktenwissen, welches z.B. durch das Spielen der Quizze trainiert werden konnte, reserviert. Der größte Teil der Klausur überprüfte die Anwendbarkeit

der übergeordneten Konzepte durch eine Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben.

Die Studierenden erstellten z.B. ein Mechanismus-Comic zu einem ihnen unbekanntem Reaktionsmechanismus und diskutierten Lösungsmöglichkeiten einer Aufgabe, die nach dem Konzept des erweiterten Fachwissens für den schulischen Kontext (Woehlecke et al., 2017) konzipiert wurde.

Für die Zukunft soll das Konzept dieser neuen Lehrveranstaltung beibehalten werden. In Präsenz werden anstelle der Breakout-Sessions Partner- und Gruppenarbeitsphasen durchgeführt. Dabei wird sicherlich versucht, ob ein neues

Zusammenmischen dieser Gruppen auch in Präsenz möglich ist. Alle weiteren Elemente, auch die digitalen, werden in der gleichen Form wie in der synchronen Online-Veranstaltung beibehalten. Die Formate „Molekül der Woche“ sowie die „Werbblöcke“ werden von Zeit zu Zeit an neuen Beispielen bzw. den Lehrplänen angepasst. Ebenso werden die Aufgaben weiterentwickelt und weitere Lernspiele konzipiert. Für die beiden hier vorgestellten

Lehrveranstaltungen lässt sich abschließend feststellen, dass die Corona Krise zu einer kreativen Weiterentwicklung bzw. Neuentwicklung beigetragen hat und somit einen Beitrag als „Sargnagel für die klassische Vorlesung“ geleistet hat.

Die Erfahrungen mit der Lehrveranstaltung „Organische Chemie für Nebenfachstudierende“ im Sommersemester 2020 wurden für die Konzeption der Lehrveranstaltung im Wintersemester 2021/2022 konstruktiv genutzt; die Podcasts wurden übernommen. Materialien, die für die Veranstaltung im WiSe konzipiert wurden, wie z.B. die

„Für die beiden hier vorgestellten Lehrveranstaltungen lässt sich abschließend feststellen, dass die Corona Krise zu einer kreativen Weiterentwicklung bzw. Neuentwicklung beigetragen hat und somit einen Beitrag als „Sargnagel für die klassische Vorlesung“ geleistet hat.“

Lernspiele, wurden im Gegenzug für die Nebenfachveranstaltung im Sommersemester 2021 verwendet; den Studierenden wurden alle Spiele zum Selbstlernen zur Verfügung gestellt. Gerade kleine Bausteine, wie Podcasts oder Spiele, lassen sich gut in verschiedenen Lehrveranstaltungen einsetzen oder Studierenden für das Selbststudium zur Verfügung stellen.

Für die Zukunft wäre es gut, wenn weiterhin neue, innovative und vor allem lernwirksame Konzepte entwickelt und eingesetzt werden, unabhängig von eventuellen Krisen.

FÖRDERHINWEIS:

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1816 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

LITERATUR:

Eilks, I. & Byers, B. (2010). *The need for innovative methods of teaching and learning chemistry in higher education – reflections from a project of the European Chemistry Thematic Network*, Chem. Educ. Res. Pract., 11, 233-240.

Geissler, K.A. (1985). *Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.

Hermann, C., Wöhrle, N., Gayer, C. & Welte, M. (2010). *Nutzung von Vorlesungsaufzeichnungen an der Universität Freiburg*, 2010, http://www.e-teaching.org/etresources/media/pdf/langtext_2010_hermann-christoph_u.a_nutzung-von-vorlesungsaufzeichnungen.pdf (Tag des Zugriffs: 14.09.2021)

Hermanns, J. & Schmidt, B. (2017). *Zur Verwendung von QR-Codes in Uni-Seminaren - ein Baustein in den neu konzipierten Übungen zur Vorlesung „Organische Chemie für Studierende im Nebenfach“*, CHEMKON, 24 (3), 139-141.

Hermanns, J. (2020). *Perceived relevance of tasks in organic chemistry by preservice chemistry teachers*, Chemistry Teacher International, DOI: 10.1515/cti-2020-0002.

Hermanns, J., Schmidt, B., Glowinski, I. & Keller, D. (2020). *Online teaching in the course „organic chemistry“ for*

non-major chemistry students: from necessity to opportunity, J. Chem. Educ., 97(9), 3140-3146.

Hermanns, J. (2021a). *The task navigator following the STRAKNAP concept: development, application and evaluation of a new scaffold to support non-major chemistry students while solving tasks in organic chemistry*, J. Chem. Educ., 98(4), 1077-1087.

Hermanns, J. (2021b). *Training OC - a new course concept for training the application of basic concepts in organic chemistry*, J. Chem. Educ., 98(2), 374-384.

Hermanns, J. & Keller, D. (2021). *The development, use and evaluation of digital games and quizzes in an introductory course on organic chemistry for preservice chemistry teachers*, J. Chem. Educ., (revidierte Version eingereicht).

KMK-Vorgaben für die Lehrerbildung (2008). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Tag des Zugriffs: 14.09.2021)

Resnick, L. B. (1983). *Mathematics and science learning: a new conception*, Science, 220, 477-478.

Weidenfeld, U. (2021). <https://www.tagesspiegel.de/politik/lebenslanges-und-individuelles-lernen-universitaeten-sehen-die-digitale-lehre-als-zumutung-dabei-ist-sie-eine-chance/27427060.html> (Tag des Zugriffs: 14.09.2021)

Woehlecke, S., Massolt, J., Goral, J., Hassan-Yavuz, S., Seider, J., Borowski, A., Glowinski, I. (2017). *Das erweiterte Fachwissen für den schulischen Kontext als fachübergreifendes Konstrukt und die Anwendung im universitären Lehramtsstudium*, Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 35(3), 413-426.



DR. JOLANDA HERMANNS UND
PROF. DR. BERND SCHMIDT
Institut für Chemie

✉ jolanda.hermanns@uni-potsdam.de
✉ bernd.schmidt@uni-potsdam.de

SIND SIE HEISER ODER RAUSCHT IHR MIKRO?

Sprecherziehung online - geht das?
Eine Einschätzung von Lehrenden
und Studierenden

Foto: AdobeStock/100459147

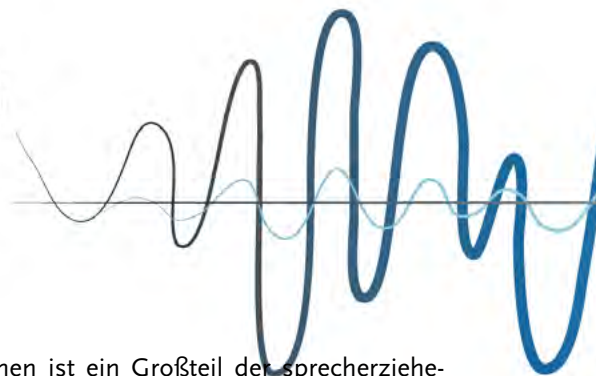
KATHARINA HALIBRAND UND
LAURA DEISEROTH

Sprechwissenschaftlerinnen am ZeLB

✉ katharina.halibrand@uni-potsdam.de

✉ laura.deiseroth@uni-potsdam.de

Ein so praktisches Fach wie die Sprecherziehung per Videokonferenz? Ist das nicht wie Schwimmen lernen auf der Wiese? Das pandemiebedingte Gebot der Onlinelehre machte uns zu Beginn des Sommersemesters 2020 zunächst ratlos. Die Sprecherziehung wie andere praktische Kurse unter Ausnahmeregelung in Präsenz anzubieten, mussten wir schnell ausschließen.



Zum einen ist ein Großteil der sprecherzieherischen Übungen stark aerosolproduzierend: verstärkte Ausatmung, intensive und laute Stimmgebung sowie der spielerische Einsatz von Zunge und Lippen. So hätten sich pro Woche mehrere hundert Studierende durch Lippenflattern und Co. einem hohen Infektionsrisiko ausgesetzt. Zum anderen erschien es nicht praktikabel, Atem-, Stimm- und Artikulationsübungen hinter einem Mund-Nasen-Schutz durchzuführen. Wie würde also eine digitale Version der so praktischen Sprecherziehung gelingen können?

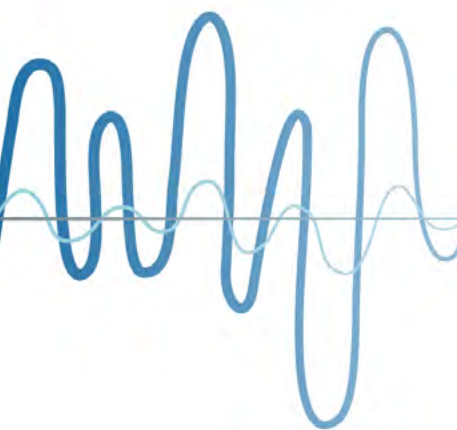
SPRECHERZIEHUNG IM LEHRAMTSSTUDIUM GEHT NUR PRAKTISCH

Um die Lehramtsstudierenden der Universität Potsdam auf die berufsspezifischen stimmlichen und sprecherischen Herausforderungen des Lehrberufs vorzubereiten, ist die Sprecherziehung im Curriculum des Lehramtsstudiums für alle Studierende mit 1 SWS obligatorisch verankert.

Zu Zeiten des Präsenzunterrichts bieten wir pro Semester ca. 500 Studierenden Sprecherziehung an: in insgesamt 44 Kursen mit jeweils 10-12 Plätzen. Nur in diesen Kleingruppen können wir Sprecherzieherinnen die praktischen Inhalte innerhalb 1 SWS entsprechend nachhaltig vermitteln. In diesem Format hat der/die einzelne Student:in pro Lehrveranstaltungstermin bereits weniger als vier Minuten Zeit, sich vor der Gruppe sprecherisch auszuprobieren. Qualität und Erfolg des Schulunterrichts sind unmittelbar mit den sprecherischen Fertigkeiten einer Lehrkraft verknüpft. Das Unterrichten stellt hohe Anforderungen an die Persönlichkeit, die Stimme und das Sprechen des Lehrenden.

ten Wahl eines Kommunikationsberufs unter Sprechanst und Stress leiden (Puchalla et al., 2016; Schaarschmidt, 2004). Es ist anzunehmen, dass diese nicht nur einen negativen Einfluss auf die Atmung und damit die Stimmgesundheit der betroffenen Person haben, sondern auch auf die Motivation der Lehrkraft und damit das Unterrichtsgeschehen (Puchalla & Roeßler, 2019).

In der Lehrveranstaltung Sprecherziehung werden Techniken zu Körperhaltung und Körperausdruck, Atmung, Stimmgebrauch, Artikulation, Sprechmelodie aber auch kommunikative Fertigkeiten wie das situationsangemessene Sprechen, Feedbackgeben und Umgang mit Lampenfieber erarbeitet und flankiert durch regelmäßiges Feedback mit



„Damit die Studierenden im Sinne der (Lehr-) Persönlichkeitsentwicklung diese Themen nachhaltig entdecken und bearbeiten können, ist die Sprecherziehung nur in der Lehrform einer praktischen Übung sinnvoll.“

Studien bestätigen wiederholt eine enorm hohe Inzidenz von Stimmstörungen bei Lehrkräften. Zwischen 20 % und 50 % aller Lehrkräfte erkranken einmal in ihrer beruflichen Laufbahn an einer Stimmstörung, wie Cantor Cutiva et al. (2013) und Martins et al. (2014) in ihren Reviews zusammenfassen. Solche stimmlichen Probleme bringen für Lehrkräfte viele Einschränkungen in der Ausübung ihres Berufs mit sich. Erhöhte psychische Belastung, Unterrichtsausfälle oder gar die Aufgabe des Berufs können die Folgen sein. Zudem beeinflussen der Stimmklang sowie die Sprechweise einer Lehrkraft nachweislich die Konzentrationsfähigkeit, Verständnis- und Gedächtnisleistungen der Schüler:innen (Voigt-Zimmermann, 2011; Lemke et al. 2004) sowie im Sinne einer Vorbildfunktion deren stimmlich-sprecherische Entwicklung (Anders, 2010; Rogerson & Dodd, 2005). Aber nicht nur der Stimmklang und die Stimmgesundheit spielen dafür eine Rolle, sondern auch das Sprechtempo, die Deutlichkeit, die innere und äußere Haltung, der Sprechausdruck sowie die kommunikativen und rhetorischen Fertigkeiten der Lehrkraft (Puchalla & Roeßler 2019). Hervorzuheben ist, dass viele Lehrkräfte trotz der bewuss-

Blick auf die spätere Tätigkeit an der Schule geübt. Damit die Studierenden im Sinne der (Lehr-)Persönlichkeitsentwicklung diese Themen nachhaltig entdecken und bearbeiten können, ist die Sprecherziehung nur in der Lehrform einer praktischen Übung sinnvoll.

SPRECHERZIEHUNG ONLINE – DAS ANGEBOT

Um die Sprecherziehung effektiv über Zoom anbieten zu können, haben wir einerseits die Gruppengröße reduziert (SoSe 2020: 4 TN, ab WiSe 2020/2021: 8 TN) und andererseits die synchrone Kontaktzeit verringert und in sechs 90-minütigen Sitzungen zusammengefasst. Diese Umstrukturierung ergab einen zusätzlichen Schwerpunkt auf die asynchronen Anteile der Lehrveranstaltung. Um die Zoom-Meetings vollständig für das praktische Üben nutzen zu können, wurden den Studierenden auf Moodle Lehrmittel zu Erarbeitung theoretischer Inhalte in Eigenarbeit angeboten.

„Auf zweidimensionalen A7-Kacheln auf einem Bildschirm schränkte sich die Wahrnehmung der Körperhaltung, der Gestik, der Mimik etc. natürlich ein.“

So kamen die Studierenden mit einem theoretischen Hintergrundwissen in die Zoom-Meetings. Im SoSe 2020 konnten die Erfahrungen der Studierenden bei deutlich geringeren Teilnehmer:innenzahlen noch in Form eines Lerntagebuches reflektiert und von uns kommentiert werden. Ab dem WiSe 2020/2021 wurden stattdessen für jede Sitzung vor- und nachzubereitende Aufgaben in Aufgabenblättern formuliert. Die neu erlernten sprechtechnischen Übungen wurden den Studierenden zusätzlich in Form von ausgewählten anleitenden Übungsaudios und -videos angeboten. So hatten sie die Möglichkeit, diese nachbereitend zu wiederholen und neue Techniken in den Alltag zu integrieren.

Um den eingeschränkten persönlichen Kontakt mit den Studierenden zusätzlich zu kompensieren, wurde etwa einem Fünftel der Studierenden pro Semester neben den regulären Onlinesitzungen eine zusätzliche Einzelsitzung angeboten. Hier konnten Unsicherheiten bei der Beurteilung des Stimmklanges reduziert und individuelle Übungen angeleitet werden.

DIE ERFAHRUNGEN AUS DER SICHT DER LEHRENDEN *HERAUSFORDERUNG TECHNIK: HÖRE ICH HEISERKEIT ODER RAUSCHT DAS MIKRO?*

Beim Unterrichten der Sprecherziehung kommt es besonders darauf an, was genau wir hören und sehen: Was fällt bspw. an der Körperhaltung auf? Wie kommuniziert eine Person nonverbal? Wie klingt ihre Stimme? Und wie wirkt sie dadurch auf mich und damit später vielleicht auf

potenzielle Schüler:innen? Diese Aspekte werden bei der Onlinelehre sehr stark durch die technische Ausstattung beeinflusst. Unabdingbar, um unter optimalen Bedingungen Sprecherziehung online zu unterrichten, wären sowohl auf Dozent:innen, als auch auf Studierendenseite eine sehr gute Mikrofon-, Kamera- und Lautsprecher/Kopfhörerqualität, größtmögliche Bildschirme sowie selbstverständlich eine stabile Internetverbindung. Für einen möglichst authentischen Stimmklang verwendeten wir Dozentinnen

hochwertige Funkstrecken mit Ansteckmikrofonen. Auf diese Weise war es möglich, dass wir uns bei Übungsdemonstrationen vom Laptop entfernen und als Vorbild im Ganzkörperbild zu sehen waren. Auch die Studie-

renden wurden gebeten, ihre Kamera stets eingeschaltet zu haben und den Arbeitsplatz so einzurichten, dass auch sie im Stehen gut zu sehen und zu hören waren. Dies schloss die eine oder andere Umbaumaßnahme ein, wurde jedoch von den Studierenden in der Regel toll umgesetzt.

Bei den praktischen Übungen in der Gruppe war es trotz der kleinen Gruppe schwer möglich, alle Studierenden gut im Blick zu behalten. Auf zweidimensionalen A7-Kacheln auf einem Bildschirm schränkte sich die Wahrnehmung der Körperhaltung, der Gestik, der Mimik etc. natürlich ein. Dies machte es deutlich herausfordernder, gezieltes und treffendes Feedback zu geben.

Die Schwierigkeit lag zudem darin, bei unterschiedlichster Tonqualität Auffälligkeiten im Stimmklang (wie z.B. Heiserkeit) und in der Aussprache der Studierenden zu hören und darauf hinzuweisen. Welche klanglichen Besonderheiten lagen tatsächlich im Wesen der Stimme und des Sprechens und welche waren als technische Artefakte ein-

„Welche klanglichen Besonderheiten lagen tatsächlich im Wesen der Stimme und des Sprechens und welche waren als technische Artefakte einzuordnen?“

zuordnen? Kurz gesagt: ‚Höre ich tatsächlich eine Stimm-erkrankung oder höre ich ein wackliges WLAN?‘, ‚Lispelt dieser Student wirklich oder ist das nur ein „Zoomeffekt“?‘. Auf Basis langjähriger Erfahrungen in der Stimmbewertung, mehrerer individueller Sprechbeiträge in Form von Vorleseaufgaben, Gedichten oder freien Vorträgen, zusätzlich eingeschickter Videoaufnahmen über alternative technische Kanäle sowie oben genannter Einzelsitzungen erschien es uns dennoch möglich, dieser Störanfälligkeit zu begegnen und die Studierenden zu ihrer individuellen Sprechweise professionell zu beraten. Unterstützt wurde die Analyse durch unsere Aufforderung an die Studierenden zur besonderen Selbstbeobachtung und Reflexion des eigenen Stimmverhaltens.

So konnte insgesamt 26% der Studierenden eine Empfehlung ausgesprochen werden, eventuelle stimmliche und/oder sprecherische Auffälligkeiten ärztlich abklären zu lassen sowie bei Bedarf eine Stimm- oder Sprechtherapie in Anspruch zu nehmen. Dass viele Lehramtsstudierende bereits innerhalb ihres Studiums stimmliche Auffälligkeiten zeigen, erleben wir auch zu Zeiten der Präsenzlehre. Verschiedene Studien bestätigen, dass 30 % bis 40 % aller Lehramtsstudierenden stimmauffällig sind (Lemke, 2006; Greve et al., 2019; Ohlsson et al., 2012). Der wichtige Aspekt, Studierenden entsprechende Empfehlungen zur Stimmgesundheit oder -prophylaxe auszusprechen, konnte also auch in die Onlinelehre integriert werden.

HERAUSFORDERUNG SPRECHEN IM ZOOM-MEETING VS. SPRECHEN IM KURSRAUM

Ein Widerspruch beim Üben von sprecherzieherischen Inhalten lässt sich kaum auflösen: dass zwischen der digitalen Übungssituation und den Situationen für die geübt wird, also für den analogen Unterricht an der Schule, eine völlig andere räumliche und zeitliche und damit auch psychische Dimension vorliegt. Im Rahmen der spezifischen Situation einer Zoom-Sitzung können typische Aspekte des Miteinanderkommunizierens gar nicht oder müssen stark modifiziert abgebildet werden. Allein das Thema „Verbindung schaffen durch Blickkontakt“ erfordert im virtuellen Raum ein ganz anderes Verhalten als im analogen Seminarraum sowie der zukünftigen Klassenzimmersituation. So war es besonders wichtig, Studierende anzuregen, entsprechende sprecherische Aspekte auch in analogen

Alltagssituationen zu beobachten und damit einen Transfer der digital erlernten Techniken zu ermöglichen. Doch selbst das erwies sich als schwierig, da natürlich auch die private Kommunikation, besonders während des Lock-downs, vor allem digital stattfand.

HERAUSFORDERUNG INTERAKTION IM VIRTUELLEN RAUM

Zwar war insgesamt die Interaktion innerhalb der Gruppe weniger dynamisch als in der Präsenzlehre, jedoch profitierte die Gruppe von den überwiegend praktischen Inhalten der Sprecherziehung. Denn einen dankbaren Aspekt für das Onlineformat hat das Fach Sprecherziehung zu bieten: Durch einen häufigen Wechsel zwischen Stehen und Sitzen, verschiedenen körperlichen Übungen und Feedbackmomenten war den Studierenden ein weitestgehend konzentriertes Arbeiten über die vollen 90 Minuten möglich.

Zwar gilt dies auch für uns Dozentinnen selbst, dennoch greifen 20 Lehrveranstaltungen pro Woche im Onlineformat die physischen und psychischen Energieressourcen wesentlich stärker an, als Präsenzveranstaltungen gleicher Anzahl.

DIE ERFAHRUNGEN AUS DER SICHT DER STUDIERENDEN UND WELCHE ERFAHRUNG HABEN DIE STUDIERENDEN GEMACHT, EIN SO PRAKTISCHES FACH WIE DIE SPRECHERZIEHUNG ONLINE ZU BELEGEN?

414 Studierende haben bis zum Redaktionsschluss im Rahmen der Kursevaluation im WiSe 2020/2021 und SoSe 2021 einen standardisierten Online-Fragebogen (QUAMP survey) mit insgesamt 21 Items zur Kursgestaltung, zur Lehre der Dozentin und zur Sicht auf die Rolle der Sprecherziehung im Lehramtsstudium ausgefüllt. Einige ausgewählte Ergebnisse werden hier aufgegriffen.

SPRECHERZIEHUNG ONLINE - VORTEIL ODER NACHTEIL?

Überraschend für uns war, dass lediglich 28 % aller teilnehmenden Studierenden angaben, das Onlineformat für ihren Lernprozess als Nachteil zu empfinden (s. Abbildung 1, S. 18). 58 % sahen weder einen Vor- noch einen Nachteil und über 14 % sahen sogar einen Vorteil darin, die Sprecherziehung

online belegt zu haben. Die Studierenden hatten die Möglichkeit, ihre Antwort in Form von Freitext zu begründen. Das folgende Zitat spiegelt die Rückmeldungen eines Großteils der Studierenden wider (Zitate wurden nicht korrigiert):

„Ich denke, dass es von Vorteil war, dass wir uns während der Übungen stumm schalten konnten, so war ich weniger gehemmt, die Aufgaben vor meinen Kommilitonen durchzuführen, weil ich wusste, dass mich keiner hört. Das stelle ich mir in Präsenz anders vor. Dort kann die Dozentin jedoch näher auf Übungen, Verhaltensweisen, Stimme etc. eingehen. Insgesamt denke ich aber, dass ich trotzdem sehr viel mitgenommen habe und das digitale Lernen kein großer Nachteil war.“

ARBEITSAUFWAND ONLINE

In der Sprecherziehung waren vor allem die stark vorstrukturierten asynchronen Anteile in Form von Eigenarbeit neu, was für uns die Einschätzung des Arbeitsaufwandes für die Studierenden erschwerte.

Mit 88 % schätzte der Großteil der Studierenden den Arbeitsaufwand als angemessen ein (s. Abbildung 2). Entsprechende Inhalte und Aufgabenstellungen können sowohl bei Bedarf, als auch in zukünftige Online- aber auch Präsenzlehre implementiert werden.

WICHTIGKEIT DER SPRECHERZIEHUNG IM LEHRAMTSSTUDIUM

Zu Zeiten der Präsenzlehre ergaben Rückmeldungen wiederholt, dass die Studierenden der Sprecherziehung innerhalb ihres Studiums eine hohe Bedeutung beimessen. Die Antworten der Onlineevaluation liefern den Nachweis, dass auch im Onlineformat die Wichtigkeit dieses Fachs evident war oder im Verlauf des Kurses wurde (s. Abbildung 3). Über 98 % der Studierenden finden das Fach „eher wichtig“ (8 %) oder „sehr wichtig“ (90 %).

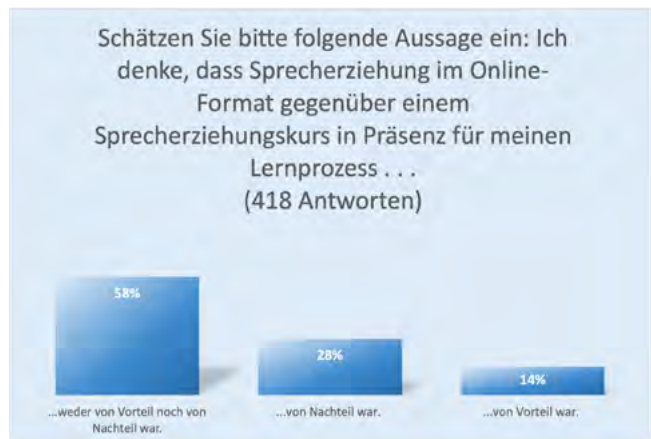


Abbildung 1: Sprecherziehung online - Vorteil oder Nachteil?



Abbildung 2: Arbeitsaufwand online



Abbildung 3: Wichtigkeit der Sprecherziehung im Lehramtsstudium

Keine:r der Student:innen findet die Sprecherziehung für ihre Ausbildung „gar nicht wichtig“, lediglich drei Personen „eher nicht wichtig“. Dass die Universität die Sprecherziehung im Curriculum eingebettet hat, ist also deutlich im Sinne der Studierenden. Dieses Ergebnis unterstützt eine vergleichbare Befragung von fast 1500 Lehramtsstudierenden der Leuphana Universität Lüneburg von Puchalla und Roeßler aus dem Jahr 2019.

GEWÜNSCHTER UMFANG UND ZEITPUNKT DER SPRECHERZIEHUNG

Das Fach Sprecherziehung wird mit 1 SWS pro Semester angeboten. Zudem können Feiertage und zulässige Fehlzeiten den tatsächlichen Umfang an Kontakt- und Übungszeit zusätzlich reduzieren. Es ist sehr herausfordernd und zeitlich knapp bemessen, praktische Inhalte, die dabei unterstützen, die Lehrpersönlichkeit der Studierenden zu formen und zu entwickeln, innerhalb 1 SWS nachhaltig zu vermitteln. Eine erste Sensibilisierung für das Thema ist in diesem Umfang sicherlich möglich. Die sichere Implementierung neu erlernter körperlicher, stimmlicher, sprecherischer oder kommunikativer Verhaltensmuster ist jedoch nur eingeschränkt umsetzbar. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden diese Meinung teilen. Mit 80 % wünscht sich der Großteil ein umfangreicheres Angebot von „2 SWS“ (43 %) oder „mehr als 2 SWS“ (37 %) im gesamten Studium (s. Abbildung 4). 84 % der Teilnehmenden würden ein entsprechendes Angebot sowohl im Bachelor, als auch im Master bevorzugen (s. Abbildung 5).

In den offenen Antwortmöglichkeiten des Onlinefragebogens, aber auch in fragebogenunabhängigen Rückmeldungen per E-Mail hat fast die Hälfte aller Studierenden des letzten Winter- und Sommersemesters eine zusätzliche Rückmeldung zum Kurs und zur Sprecherziehung allgemein mitgeteilt. Die folgenden Zitate repräsentieren die Äußerungen der Studierenden stellvertretend:

„Ich denke, dass es insgesamt zu wenig Zeit ist um diesem Thema gerecht zu werden. Das Potenzial, welches entfaltet werden kann, wird nur ansatzweise entwickelt.“

„Schade, und wirklich schockierend, dass diese Ausbildung so minimalistisch in ein Lehramtsstudium integriert ist.“



Abbildung 4: Gewünschter Umfang der Sprecherziehung



Abbildung 5: Gewünschter Zeitpunkt der Sprecherziehung

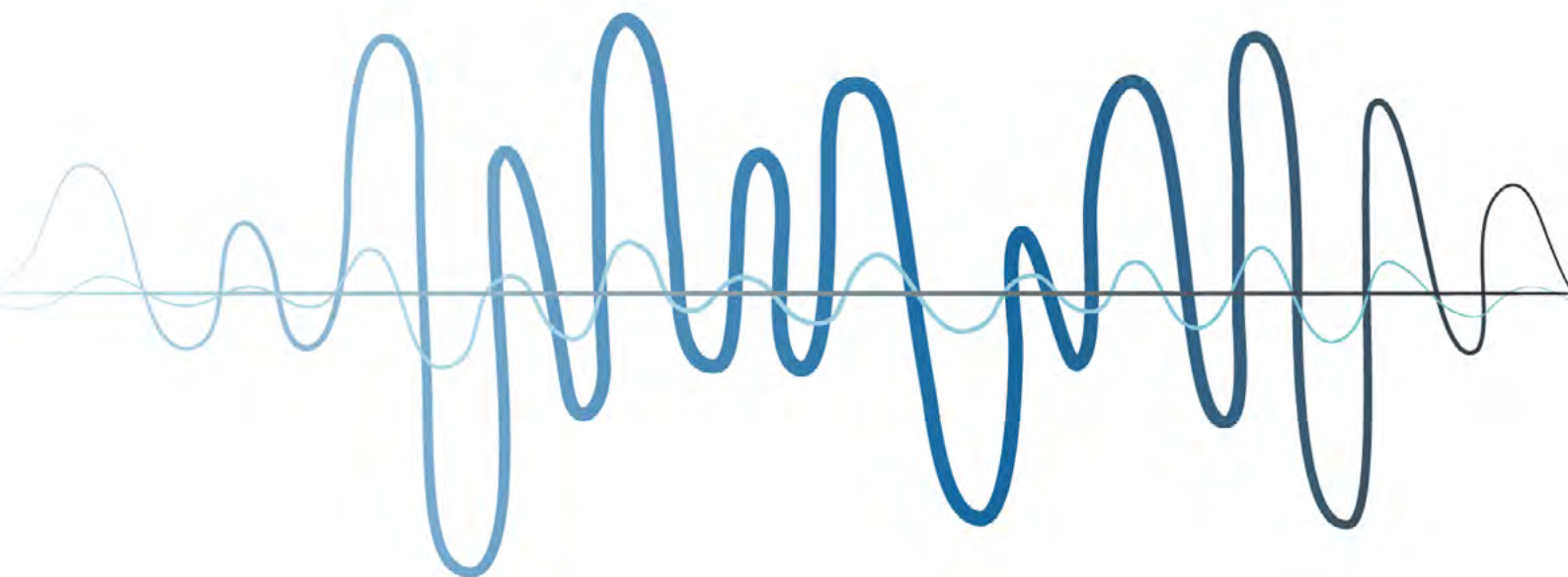
„Mehr Sprecherziehung im Studium anbieten. Nur durch die Veranstaltung habe ich gelernt wie wichtig die Stimme und der Umgang mit der Stimme im Lehrberuf ist. Insbesondere habe ich begonnen den Lehrberuf als Sprachberufe wahrzunehmen, was meine Einstellung zum Studium geändert hat.“

WAS LEHRT UNS DIE ONLINELEHRE FÜR DIE ZUKUNFT DER SPRECHERZIEHUNG?

1. Sprecherziehung online zu unterrichten ist möglich. Es wird aber zukünftig keine Alternative zur klassischen Präsenzlehre sein. Auch wenn einige Studierende vom Onlinesetting profitieren konnten, sind zu viele eigentlich zentrale Aspekte und Anliegen der sprecherzieherischen Ausbildung nicht zufriedenstellend abbildbar.
2. Die für die asynchronen Lehranteile erarbeiteten Materialien stellen einen wertvollen Fundus dar. Dieser wird in Zukunft den Studierenden auch im Rahmen von Präsenzlehre zur Verfügung gestellt und kann zur Anregung von Eigenarbeit, Vorbereitung oder Nachbereitung der Lehrveranstaltungen, vertiefendes individuelles Üben und damit einen erleichterten Transfer besonders nützlich sein. Einige neu erprobte Methoden, wie beispielsweise die Videoaufnahme von Sprechaufgaben, die Reflexion über Lerntagebücher oder das Angebot von digitalen Übungsaudios- und -videos können für die Präsenzlehre adaptiert werden und den Methodenkoffer erweitern.

3. Auch unter den für Sprecherziehung besonders ungünstigen Bedingungen in der Onlinelehre war es den Studierenden möglich, die Relevanz dieser Ausbildung für ihren späteren Beruf zu erkennen. Sie messen der Sprecherziehung in ihrem Studium eine hohe Wichtigkeit bei und schätzen das Angebot einer Sprecherziehung im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam sehr. Gleichzeitig wünschen sich die Studierenden einen größeren Umfang der Sprecherziehung von mindestens 2 SWS, verteilt über Bachelor- und Masterstudiengang. Ihre Meinung unterstützt die allgemeine sprechwissenschaftliche Sicht und auch die der Sprecherzieherinnen der Universität Potsdam. Ein Ausbau des Faches stärkt die Gesundheit zukünftiger Lehrkräfte, wirkt damit den Kosten entstehender Ausfallzeiten effektiv entgegen und verbessert letztlich das Lernumfeld aller zukünftigen Schüler:innen der heutigen Lehramtsstudierenden. Sprecherziehung sollte daher nicht länger eine der kleinsten Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums bleiben.

„Nur durch diese Veranstaltung habe ich gelernt, wie wichtig die Stimme und der Umgang mit der Stimme im Lehrberuf ist.“



LITERATUR:

- Anders, L.-C. (2010). *Erwachsenenstimmen als Leitbilder für die Kinderstimme – Segen oder Fluch?* In Fuchs, M. (Hrsg.), *Wechselwirkungen zwischen Erwachsenen- und Kinderstimmen* (S. 17-28). Berlin: Logos.
- Cantor Cutiva, L. C., Vogel, I. & Burdorf, A. (2013). *Voice disorders in teachers and their associations with work-related factors: a systematic review.* *Journal of communication disorders*, 46(2), 143–155.
- Greve, K., Bryn, E. K. & Simberg, S. (2019). *Voice Disorders and Impact of Voice Handicap in Norwegian Student Teachers.* *Journal of voice*, 33(4), 445–452.
- Hagenmüller, J.-P. (2004). *QUAMP Survey [Computer Software]*. URL: <https://www.quamp.de> (Stand 18.08.2021).
- Lemke, S. (2006). *Die Funktionskreise Respiration, Phonation, Artikulation – Auffälligkeiten bei Lehramtsstudierenden.* *Sprache – Stimme – Gehör*, 30, 24-28.
- Lemke, S., Thiel, S. & Zimmermann, S. (2004). *Zur Notwendigkeit der Überprüfung stimmlich-sprecherischer Eignung für den Lehrerberuf.* In Gutenberg, N. (Hrsg.), *Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung – Lehrerbildung – Unterricht* (S.164-171). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Martins, R. H., Pereira, E. R., Hidalgo, C. B. & Tavares, E. L. (2014). *Voice disorders in teachers. A review.* *Journal of voice*, 28(6), 716–724.
- Ohlsson, A. C., Andersson, E. M., Södersten, M., Simberg, S. & Barregård, L. (2012). *Prevalence of voice symptoms and risk factors in teacher students.* *Journal of voice*, 26(5), 629–634.
- Puchalla, D., Eckert, M., von Prittwitz, V. & Roeßler, A. (2016). *Sprecherziehung kann mehr als Stimme.* *Sprechen*, 61, 87-94.
- Puchalla, D. & Roeßler, A. (2019). *Wer will das eigentlich nicht? Eine Befragung unter Studierenden zur Relevanz der Sprecherziehung im Lehramtsstudium.* *Sprechen*, 68, 59-71.
- Rogerson, J. & Dodd, B. (2005). *Is there an effect of dysphonic teachers' voices on children's processing of spoken language?* *Journal of voice*, 19(1), 47-60.
- Schaarschmidt, U. (2004). *Situationsanalyse.* In Schaarschmidt, U. (Hrsg.), *Halbtagsjobber? – Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungswürdigen Zustandes* (S.41-71). Weinheim: Beltz.
- Voigt-Zimmermann, S. (2011). *Zum Einfluss gestörter Lehrerstimmen auf den Verstehensprozess bei Schülern.* In Bose, I. & Neuber, B. (Hrsg.), *Interpersonelle Kommunikation, Analyse und Optimierung. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Band 39* (S. 269-276). Frankfurt am Main, Berlin: Peter Lang.

Foto: AdobeStock/

KÖNNEN WIR DANN JETZT... KÖNNEN WIR DANN JETZT PRAKTIKUM MACHEN?

Schulpraktika in Corona-Zeiten

VON DR. JULIA JENNEK UND ANNE STROBEL

Februar/März irgendeines Jahres: Die Vorlesungszeit ist beendet, die Prüfungen geschrieben. Damit beginnt der Praktikumszeitraum für das Orientierungspraktikum (OP), die fachdidaktischen Tagespraktika (FTP) in der Blockvariante – und das Psychodiagnostische Praktikum (PDP) sowie Schulpraktikum des kommenden Sommersemesters. Alle Praktika sind vorbereitet, die Absprachen zwischen Dozierenden, Studierenden und Schulen getroffen, die Vorbereitung sowie die schulpraktischen Anteile starten. Das Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern läuft individuell, das Integrierte Eingangspraktikum (IEP) für das Sommersemester wird vorbereitet.

15. MÄRZ 2020:

AB DEM 18. MÄRZ SIND DIE SCHULEN GESCHLOSSEN – ERST EINMAL BIS ZU DEN OSTERFERIEN

PRAKTIKA WINTERSEMESTER 2019/2020:

- Orientierungspraktikum: abgeschlossen.
- FTP: In der Durchführung oder kurz vor Start.
- PDP/Schulpraktikum (SoSe 2020): Studierende haben bereits 10 Schultage absolviert.

AUGUST/SEPTEMBER 2020:

DAS NEUE SCHULJAHR SOLL OHNE EINSCHRÄNKUNGEN STARTEN UND DURCHFÜHRT WERDEN.

PRAKTIKA SOMMERSEMESTER 2020:

- Orientierungspraktikum: regulär als Block durchgeführt. IEP: Ausnahmsweise als Block durchgeführt.
- FTP: In verschiedenen Varianten durchgeführt, teilweise mit kleinerer Studierendenzahl.
- PDP/Schulpraktikum: Mehr als 90% der Studierenden konnten in der regulären Zeit bis zu den Sommerferien ihr Praktikum abschließen.

NOVEMBER 2020:

LOCKDOWN LIGHT, DEZEMBER 2020: VORZEITIGE SCHULSCHLISSUNG – VERLÄNGERUNG BIS MÄRZ 2021

PRAKTIKA WINTERSEMESTER 2020/2021:

- Orientierungspraktikum: In abgewandelter Variante durchgeführt.
- IEP: Mit wenigen Präsenzterminen und zusätzlichen Aufgaben regulär durchgeführt.
- FTP: In verschiedenen Varianten durchgeführt, teilweise mit kleinerer Studierendenzahl.
- PDP/Schulpraktikum: Studierende führten die Praktika im jeweils möglichen Modus durch, nahezu alle konnten ihr Praktikum regulär abschließen.

MÄRZ – JUNI 2021:

NACH UND NACH ÖFFNUNG DER SCHULEN UND RÜCKKEHR IN VOLLPRÄSENZ

PRAKTIKA SOMMERSEMESTER 2021:

- Orientierungspraktikum: Regulär im September durchgeführt.
- IEP: Regulär semesterbegleitend durchgeführt.
- FTP: In verschiedenen Varianten durchgeführt.
- PDP/SP: Studierende führten die Praktika im jeweils möglichen Modus durch, nahezu alle konnten ihr Praktikum regulär abschließen.

Alle Studierenden, die wollten, konnten ihre Praktika auch unter Corona-Bedingungen absolvieren.

SEPTEMBER 2021:

Erste Schüler:innen werden aufgrund von Corona-Infektionen in Quarantäne geschickt.

NOVEMBER 2021:

Das Gesundheitsamt der Stadt Potsdam schickt Schulklassen per Allgemeinverfügung in Quarantäne, da sie anders nicht mehr hinterher kommen....



Foto: AdobeStock/172471081

SCHOCK UND WANDEL

Wie krepelt man die Welt innerhalb von wenigen Tagen um? Wie macht man Dinge möglich, die man sich gestern noch nicht vorstellen konnte? Vor dieser Frage stand der gesamte Bildungsbereich im März 2020. Schulen, die über einen längeren Zeitraum dauerhaft geschlossen sind – das hatte es zuletzt wohl am Ende des Zweiten Weltkriegs gegeben.

Während die Lehrkräfte versuchten auf unterschiedlichstem Wege eine Beschulung unter ständig wechselnden Vorgaben sicherzustellen, war es unsere Aufgabe, die Weiterführung der Lehramtsausbildung in der 1. Phase sicherzustellen. Die größte Herausforderung begann unmittelbar im März 2020: Wie kann mit den bereits laufenden Praktika (FTP und PDP/Schulpraktikum) umgegangen werden? Bei den FTP entschieden viele Fachdidaktiken, das Praktikum zu beenden und entweder den geringeren Umfang als ausreichende Leistung zu akzeptieren oder aber zu einem späteren Zeitpunkt mit dem Praktikum fortzufahren.

Für das Schulpraktikum gestaltete sich die Notfalllösung schwieriger – zehn Tage hatten die Studierenden erst absolviert und eine vollständige Verschiebung ins kommende Semester war aufgrund der hohen Studierendenzahlen (N=245) nicht möglich. Die Nicht-Planbarkeit der weiteren Situation, in der politische Entscheidungen auf Sicht getroffen wurden, trug ihr Übriges zur allgemeinen Unsicherheit bei.

Im intensiven Austausch zwischen ZeLB-Team (insbesondere Anne Strobel, Viola Grellmann und Julia Jennek) mit Dozierenden und Studierenden wurden Szenarien für die Weiterführung der Praktika entwickelt und als Empfehlung für das Sommersemester 2020 herausgegeben. Für das Schulpraktikum einigten wir uns darauf, dass die Studierenden der Primarstufe auch die Beteiligung an der Notbetreuung als Hospitationsstunden abrechnen konnten. Für alle Studierenden wurden die Teilnahme am Online-Unterricht (synchron und asynchron) sowie die individuelle Betreuung von Schüler:innen als Praktikumsleistung anerkannt – hierüber entschieden die jeweiligen Dozierenden der Fachdidaktiken. Die universitäre Begleitung erfolgte online-gestützt, mit Erwerb der Zoom-Lizenz auch als synchrones Angebot.

Somit konnten alle Studierenden ihr Praktikum im Sommersemester 2020 absolvieren, wenn sie dies wollten.



Foto: AdobeStock/342462639

„Ab dem 11.5.2020 können Studierende im Rahmen des Praktikums in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern Kinder und Jugendliche beim digitalen Lernen und in Lerngruppen unterstützen. Sie werden zum Lernbegleiter/zur Lernbegleiterin und absolvieren Ihre 30 Pflichtstunden im Format, dass Sie einzelne Schüler:innen betreuen und diesen bei der Bewältigung der Schulaufgaben und im Lernprozess helfen.“

Wer kann alles begleitet werden? Und wo?

- SuS, die Unterstützung beim digitalen Lernen zu Hause brauchen.
- SuS, die in der Schule betreut werden und Unterstützung beim Lernen brauchen.
- SuS, die über soziale Träger Unterstützung erhalten und dort begleitet werden können.

Die Begleitung kann (soweit im Rahmen der Kontaktbeschränkungen möglich) im persönlichen Kontakt, telefonisch und/oder online erfolgen. Es können Schüler:innen aus Brandenburg und Berlin betreut werden.“

DAS TAL DER TRÄNEN

Verzweifelte Anrufe von Studierenden, einige unter Tränen, die nicht wussten, wie sie weiter vorgehen können, um ihr Praktikum durchzuführen. Dozierende, die ihre Studierenden unterstützen wollten, aber keine Idee hatten, wie dies in so einer Situation aussehen könnte – einige mit eigenen Kindern zu Hause im Home-Schooling. Lehrkräfte und Schulleitungen, die völlig überlastet in Sekundenschnelle Lösungen für tausende Probleme finden mussten. Eine Landesregierung, die am Freitag um 17:30 Uhr verkündet, wie es ab Montag im Land und in den Schulen laufen wird. Von März bis Juni 2020 war wirklich niemand zu beneiden. Die Situation war herausfordernd, nicht planbar und unbeständig. Und es war absehbar, dass sie sich so schnell nicht verbessern würde. Zudem dürfen wir nicht vergessen, dass wir alle unter der Pandemie-Situation litten, den Einschränkungen des Home-Office, den massiven Einschränkungen im privaten und öffentlichen Leben, der ständigen diffusen Bedrohungslage.

WIE EIN PHOENIX AUS DER ASCHE

Und doch einte uns Lehrerbildende ein Ziel: Wir wollten den Studierenden ermöglichen, ihre Praktika erfolgreich durchzuführen, um ihr Lehramtsstudium abzuschließen und regulär in den Vorbereitungsdienst gehen zu können. Der Austausch, vor allem der persönliche per Telefon/später Zoom, zwischen Dozierenden und ZeLB-Team intensivierte sich enorm. Gemeinsam überlegten Dozierende und ZeLB-Team Szenarien, verwarfen Gedanken und entwickelten fixe Ideen zu handhabbaren Lösungsstrategien weiter. Die gemeinsame Verantwortung und der gemeinsame Wille, das bestmögliche aus der Situation herauszuholen, waren zu jedem Zeitpunkt spürbar. Als ZeLB-Team haben wir den Eindruck, dass wir als „Team der Schulpraktika“ (ZeLB-Team und Dozierende in den Schulpraktika) zu einer engeren und vertrauensvollen Zusammenarbeit gefunden haben, die das Vor-Pandemie-Niveau weit übertrifft. Dazu trug nicht zuletzt der enge Kontakt zum Bereich des Vizepräsidenten für Lehre und Studium bei. Dadurch wurden das Schulpraktikum (und später alle Praktika) bereits in den ersten allgemeinen Informations-E-mails angesprochen und im weiteren Verlauf dringende Fragen (Schulbesuche durch Dozierende, Testmöglichkeiten mit Schnelltests etc.) auf direktem Weg geklärt. Die massive Unterstützung aus diesem Bereich hat es uns ermöglicht, unser Ziel erfolgreicher Praktika zu erreichen.

LESSONS LEARNED – WAS WOLLEN/SOLLTEN WIR BEIBEHALTEN?

Die Pandemie-Zeit hat die Dozierenden in den Praktika und das ZeLB-Team näher zusammenrücken lassen – wir haben im intensiven Austausch unsere Vertrauensbasis zueinander gestärkt und uns immer wieder auf das gemeinsame Ziel bezogen: gemeinsam qualitativ hochwertige Praktika für unsere Studierenden umzusetzen. Und das ist uns, auch unter extremen Bedingungen, gelungen. Wir wünschen uns, dass wir diesen Zusammenhalt weiterführen: Durch proaktiven Austausch, direkte Kommunikation (per Telefon oder Zoom, irgendwann auch wieder in Präsenz) und die gemeinsame Weiterentwicklung von Ideen.

Die Umstellung auf digitale Formate, seien es die Seminare und die Praktika-Begleitung, aber auch die Informationsveranstaltungen (Treffen der Lehrerbildenden, Informationsveranstaltungen für die Studierenden), war zu Beginn holp-

rig, doch nun sind wir eingespielt und erkennen an einigen Stellen Vorteile, die uns darüber nachdenken lassen, ob wir bestimmte Formate dauerhaft in der digitalen Variante anbieten sollten. Wir als ZeLB-Team werden, solange unsere Zoom-Lizenz läuft, die Infoveranstaltungen zum Schulpraktikum und zum Vorbereitungsdienst in Brandenburg online durchführen – da die Studierenden im Chat wesentlich mehr Fragen stellen als in Präsenz. Auch gibt es Überlegungen, die Begleitseminare zu den Praktika (insbesondere PDP und Schulpraktikum) dauerhaft als Online-Variante durchzuführen – dies sollten wir gemeinsam diskutieren.

Für das Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern wurde das Konzept der Lernbegleitung erdacht. Aus der Notsituation heraus geboren, zeigte sich schnell, dass die Lernbegleitung sehr geeignet ist, die Praktikumsziele zu erreichen. Nun wird darüber diskutiert, ob diese Variante nicht dauerhaft als PppH anerkannt werden kann.

FAZIT

Wir haben es geschafft – gemeinsam.

Unsere Studierenden haben in den Praktika viele Dinge gelernt und Kompetenzen entwickelt, von denen wir im Dezember 2019 noch geschworen hätten, dass sie diese nie in unseren Schulpraktika entwickeln werden.

Wir möchten allen Dozierenden und Lehrkräften an den Praktikumsschulen herzlich für ihren unermüdlichen Einsatz danken, mit denen sie die Praktika auch unter schwierigen Bedingungen möglich mach(t)en, und allen Studierenden, die sich trotz vieler Schwierigkeiten und Ungewissem dieser Herausforderung (Schulpraktika unter Corona-Bedingungen) gestellt haben.



DR. JULIA JENNEK
Schulpraktische Studien ZeLB

✉
julia.jennek@
uni-potsdam.de



ANNE STROBEL
Praktikumsbüro Master ZeLB

✉
anne.strobel@
uni-potsdam.de

EINE FRAGE DER BETREUUNG

Bedeutung des Praxissemesters im Ausland (PSA) für die Lehrer:innenbildung

VON SOPHIE KRÜGER, TOM FISCHER UND
DR. MANUELA HACKEL

Die Potsdamer Studien- und Prüfungsordnung für das Praxissemester im Master Lehramt sieht explizit vor, dass dieses auch im Ausland absolviert werden kann. Mit dieser Option erhalten zukünftige Lehrer:innen zahlreiche Möglichkeiten, jene Querschnittskompetenzen auszubauen, denen im alltäglichen Umgang mit zunehmend vielfältigen Lerngruppen ein immer größeres Gewicht zukommt.

Das während des Praxissemesters vorgesehene dreimonatige Praktikum, für das die Studierenden eine der weltweit von der BRD anerkannten 140 Deutschen Auslandsschulen wählen können, stellt sie insbesondere vor kulturelle, sprachliche, aber auch ganz persönliche Herausforderungen, von denen sie in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit profitieren. Im Alltag vor Ort sind dabei nicht nur ihre Fremdsprachenkenntnisse und Soft Skills wie Selbstständigkeit, Offenheit und Flexibilität sowie Kommunikations- und Anpassungsfähigkeit gefragt. Insbesondere professionalisieren die Studierenden hier auch jene Kompetenzen, die ihnen in ihrer pädagogischen Schlüsselrolle für die Generation von morgen von besonderem Nutzen sein werden:

Sie erlernen den sensiblen, wertschätzenden Umgang mit Vielfalt sowie die sprachlich angepasste Gestaltung ihres Unterrichts. Hierdurch tragen sie später maßgeblich zur Demokratiebildung und zur Erhöhung der Bildungschancen auch jener Schüler:innen bei, die sonst allein aufgrund ihrer Herkunft Schwierigkeiten hätten, Anschluss an soziale Gruppen zu finden, oder sich wegen sprachlicher Hürden schwertäten, Fachinhalte zu verstehen. In einer zunehmend diversen Gesellschaft, die bereits jetzt den Alltag in den Klassenzimmern prägt, werden die PSA-Studierenden somit zu wichtigen Botschafter:innen und Multiplikator:in-

nen – für ihre Schüler:innen und, indirekt, deren Eltern sowie innerhalb des Kollegiums.

BAUSTEINE DES GELINGENS: DIE ROLLE GUTER BEGLEITUNG

Wer selbst das Praxissemester im Ausland verbracht oder dieses als Mentor:in begleitet hat, weiß eins: Eine enge Begleitung ist mindestens ebenso wichtig wie eine sorgfältige Vor- und Nachbereitung. Wir wollen hier nicht auf die Bausteine der Vor- und Nachbereitung eingehen, die im ZeLB seit 2012 sukzessive eingeführt und seitdem weiter ausgebaut wurden. Vor dem Hintergrund der Pandemie sollen uns stattdessen diejenigen Maßnahmen interessieren, die seit 2019 zur Sicherstellung bestmöglicher Begleitung erarbeitet und kontinuierlich weiterentwickelt wurden. Sie haben maßgeblich dazu beigetragen, dass die Studierenden

in einem Moment größter Verunsicherung vom ZeLB aufgefangen und unterstützt werden konnten.

Bereits vor der Pandemie wurde zunehmend sichtbar: Auch und insbesondere die Studierenden, die ihr Praxissemester im Ausland verbringen, brauchen eine enge Betreuung! Dies

wurde uns immer wieder von den Studierenden selbst zurückgemeldet und bestätigte sich anhand jener drastischen Fälle, in denen Studierende mit Schwierigkeiten vor Ort so lange unter dem Radar blieben, bis Probleme eskalierten und Lösungen nur noch mühsam und unter großen zeitlichen und nervlichen Aufwand für alle Beteiligten gefunden werden konnten. Gerade weil die PSA-Studierenden nicht regulär am Begleitseminar, das im Praxissemester regulär einmal wöchentlich in Präsenz an der Universität Potsdam vorgehalten wird, teilnehmen können, fehlt ihnen der institutionalisierte, regelmäßige Austausch – sowohl mit

„Eine enge Begleitung ist mindestens ebenso wichtig wie eine sorgfältige Vor- und Nachbereitung.“

den Kommiliton:innen, als auch mit den betreuenden Dozierenden. Für die PSA-Studierenden bedeutete dies vor 2020: Wer in den Austausch treten wollte, musste diesen selbst aktiv herbeiführen. Dies aber gelang wegen geringer zeitlicher Ressourcen auf beiden Seiten oder aufgrund von Hemmschwellen auf Studierendenseite nicht immer.

„Wer in den Austausch treten wollte, musste diesen selbst aktiv herbeiführen.“

der kennen und treten ebenso in den Austausch mit den zurückgekehrten Studierenden, von deren Erfahrungen sie profitieren. Die weitere Vernetzung während der Mobilitätsphase steuert

die WHK in einer geschlossenen Social-Media-Gruppe. Parallel hierzu hält die WHK in einer vierzehntägigen Peer-to-Peer-Beratung den Kontakt zu den PSA-Studierenden kontinuierlich aufrecht und kann so Unterstützungsbedarf schnell an das ZeLB weitergeben.

ONLINE-BEGLEITUNG – EIN NEUES KONZEPT ZUR RECHTEN ZEIT

Grundlage für die Einführung der ZeLB-seitigen Betreuung von Lehramtsstudierenden im PSA war somit die Erkenntnis: Eine flexible und enge Betreuung der Studierenden im Ausland ist notwendig. Und dafür bedarf es geeigneter Online-Formate.

Bereits zwischen November 2019 und Februar 2020 entwickelte der Bereich Internationalisierung am ZeLB ein Konzept zur Online-Begleitung, das im Wesentlichen auf zwei Komponenten setzt: Vernetzung und Begleitung. Genau zur rechten Zeit: Denn mit Hilfe der ergriffenen Maßnahmen war es während der Pandemie möglich, die durch die Schulschließungen in den Gastländern betroffenen PSA-Studierenden kurzfristig bei organisatorischen Herausforderungen und Rückfragen, insbesondere zur Anerkennung von Leistungen, mit wichtigen Informationen zu unterstützen. Das neue Konzept sieht neben den regulären Online-Sprechstunden und der Möglichkeit, sich bei Bedarf jederzeit an das ZeLB zu wenden, eine niedrighschwellige und flexible Online-Betreuung der mobilen Studierenden durch eine wissenschaftliche Hilfskraft am ZeLB vor.

Diese bringt zunächst im Rahmen von eigens geschaffenen Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen die PSA-Studierenden persönlich in Kontakt miteinander: Die neuen Studierenden lernen sich untereinander

ONLINE-BEGLEITUNG ALS QUALITATIVE MASSNAHME – DIE POSITIVEN ASPEKTE ÜBERWIEGEN

Nach knapp zwei Jahren, die seit der Umstellung vergangen sind, hat sich das Konzept der Online-Begleitung bewährt. Neben der neu gewonnenen räumlichen und zeitlichen Flexibilität bringt heute die schnelle und unmittelbare Kommunikation bei akuten Problemstellungen erhebliche Vorteile gegenüber der vorgelagerten Präsenz-Betreuung der Studierenden im Ausland mit sich. Ein weiterer positiver Aspekt der Umstellung auf die Online-Begleitung liegt darin, dass sich die Begleitung des ZeLB gut in die Struktur der fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Begleitseminare integrieren lässt. Ein negativer Aspekt der Umstellung findet sich im Mehraufwand der ZeLB-Mitarbeiter:innen, der aus der Annahme einiger Studierender resultiert, die Online-Begleitung von Seiten des ZeLB würde als Ersatz für alle Beratungs- und Betreuungsverpflichtungen seitens der Fächer und spezifischen Beratungsstellen der Universität Potsdam dienen.

Übersicht Qualitativer Maßnahmen PSA am ZeLB



„So hat sich der verstärkte Austausch zwischen dem ZeLB und den Fachdidaktiken als besonders hilfreich erwiesen, um den pandemiebedingt veränderten Gegebenheiten agil zu begegnen und die Fachdidaktiken untereinander stärker zu vernetzen.“

Um dieser Situation zukünftig entgegenzuwirken, gibt die neu gestaltete PSA-Webseite inzwischen einen Überblick über alle Angebote des ZeLB (siehe Übersicht S. 27). Doch nicht nur für die PSA-Studierenden haben sich vorwiegend positive Aspekte entwickelt. Auch die Mitarbeiter:innen an der Universität Potsdam profitieren von dem neu geschaffenen Angebot der Online-Begleitung. So hat sich der verstärkte Austausch zwischen dem ZeLB und den Fachdidaktiken als besonders hilfreich erwiesen, um den pandemiebedingt veränderten Gegebenheiten agil zu begegnen und die Fachdidaktiken untereinander stärker zu vernetzen: Für alle Dozierenden, die das PSA betreuen, steht nun eine Online-Übersicht zu den Studierenden im Ausland mit stets aktuellen Informationen zur Verfügung. Zudem wurden Informationsmaterialien, Formulare sowie eine Handreichung zum Datenschutz nebst Musterschreiben für Schule und Eltern zur Videohospitation von Unterricht erarbeitet, die alle Beteiligten nutzen können. Die Peer-to-Peer-Begleitung der WHK trägt zudem zur Entlastung der ZeLB-Mitarbeiter:innen sowie der Fachdidaktiken bei, und die geschaffenen Gruppenformate reduzieren den Beratungsaufwand für einzelne PSA-Studierende stark.

ONLINE-BEGLEITUNG ZUKÜNFTIGER LEHRAMTSSTUDIERENDER IM AUSLAND – EIN AUSBLICK

Die im ZeLB 2019/2020 installierten Anpassungen im Bereich der Online-Begleitung haben sich in der Praxis bewährt. Durch die kontinuierliche Evaluation der Betreuung konnten die Bedürfnisse der PSA-Studierenden noch gezielter erfasst werden. Die Bereitstellung von Informationsmaterialien in den unterschiedlichen Landessprachen hat zu einem wesentlich reibungsloseren Ablauf des PSA beigetragen. Die Vernetzung der Studierenden untereinander hat zu Resonanzeffekten geführt und nachfolgenden Kommiliton:innen den Anstoß gegeben, selbst ein Praxissemester im Ausland zu absolvieren.

Eine Herausforderung in den kommenden Semestern wird darin bestehen, die enge Betreuung bei einer gestiegenen Anzahl an PSA-Studierenden im Ausland aufrechtzuerhalten. Doch genau darin liegt der Schlüssel für die Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung: Denn ohne eine enge Betreuung wird sich auch die Bewerbung und das Monito-

ring der zusätzlich geschaffenen Angebote für die Studierenden als schwierig erweisen.

Eine Schlüsselrolle bei der Qualitätssicherung im PSA wird schließlich auch die Ablösung von vorgelagerten (fachdidaktischen) Begleitseminaren durch parallele Online-Formate spielen. Hier gilt es, auf bestehende Herausforderungen wie divergierende Studierendenzahlen, unterschiedliche Praktikumszeiträume und Zeitzonen einzugehen. Um die Kolleg:innen bei der Entwicklung einheitlicher Standards zu unterstützen, bietet das ZeLB daher seit 2019 Workshops an. Mögliche Lösungen hierfür könnten etwa eine gemeinsam erarbeitete Struktur, kollaborative Formate oder die digitale Zuschaltung von PSA-Studierenden zu Inlands-Begleitseminaren sein.

Über die Online-Begleitung hinaus sind zudem neue Entwicklungsmöglichkeiten entstanden. Dazu zählen u.a. die durch das ZeLB initiierte und koordinierte engere Verzahnung zwischen den Kooperationsschulen und den Fachdidaktiken zur gemeinsamen Durchführung von Projekten wie der Leibniz-Projektwoche, das Projekt "Mentoring.International" zur Qualifizierung von schulischen Mentor:innen und das Angebot "Sprachsensibler Fachunterricht". Zukünftig wird es primär darum gehen, die bestehenden Angebote zu vertiefen und zu verstetigen. Hierin liegt zugleich die größte Herausforderung: Nur ein enger Austausch zwischen den betreuenden Dozierenden und dem ZeLB wird es ermöglichen, einzelne Bedürfnisse und Wünsche zu erfassen und gezielt in gemeinsame Strukturen zu überführen, den Arbeitsaufwand auf allen Seiten zu reduzieren sowie Kapazitäten für den Ausbau der Partnerschaften mit Kooperationsschulen im Ausland zu gewinnen - um letztlich einen einheitlichen Qualitätsstandard zu schaffen und zu sichern.



DR. MANUELA HACKEL

Internationalisierung der Lehrer:innenbildung am ZeLB

✉ manuela.hackel@uni-potsdam.de

AKTUELLE WISS. HILFSKRAFT

Tom Fischer

✉ tom.fischer@uni-potsdam.de

EHEMALIGE WISS. HILFSKRAFT

Sophie Krüger

WILKOMMEN
an Bord!



Das integrierte Eingangspraktikum (IEP) im Primarstufenlehramt in Zeiten der Pandemie

VON DR. STEFANIE BOSSE

Im Rahmen der Lehramtsausbildung für die Primarstufe sind verschiedene Praktika fest verankert. Eines der ersten Praktika findet schon im ersten Studienjahr statt: das integrierte Eingangspraktikum (IEP). Viele Studierende haben keinen professionellen Einblick in das Aufgabengebiet einer Lehrkraft, sondern verfügen vorrangig über die eigenen Erfahrungen als Schüler:in. Umso wichtiger ist es schon zu Beginn des Studiums durch Hospitationen herauszufinden, ob der Beruf der Lehrkraft für die Studierenden passend und ob die Wahl für das Lehramtsstudium eine richtige Entscheidung ist.

ZIELE UND STRUKTUR DES IEP

Alle Praktika im Studium verfolgen das Ziel, anhand der Verknüpfung von Theorie und Praxis eine berufliche Handlungsfähigkeit zu entwickeln (§ 2 Abs. 1 BAMALA-SPS). Den Auftakt bildet das IEP mit folgender Absicht „Die Studierenden beobachten erstmals bewusst und zielgerichtet den schulischen Bildungs- und Erziehungs-

„Viele Studierende haben keinen professionellen Einblick in das Aufgabengebiet einer Lehrkraft, sondern verfügen vorrangig über die eigenen Erfahrungen als Schüler:in.“

prozess in seiner Komplexität aus der Sicht einer Lehrkraft“ (§ 8 Abs. 1 BAMALA-SPS). Die Studierenden absolvieren das Praktikum semesterbegleitend. 8-10 Wochen lang gehen sie immer mittwochs für sechs Unterrichtsstunden in eine Brandenburger Grundschule. Sie hospitieren dort, führen Gespräche mit Lehrkräften und lernen das System Schule aus einer professionellen Perspektive kennen. Das Praktikum wird durch Seminare an der Universität begleitet. Einerseits liegt hierbei der Fokus darin zu vermitteln, wie die Methode der wissenschaftlichen Beobachtung in der Schule angewandt wird und wie daraus Rückschlüsse gezogen werden können. Andererseits werden in wöchentlichen Seminarsitzungen fachwissenschaftliche Theorien und teilweise schulrechtliche Grundlagen vermittelt sowie Studienergebnisse diskutiert, die in der Praxis von Bedeutung sind. Hinzu kommt die Gelegenheit des regelmäßigen Erfahrungsaustausches über Erlebnisse in der Schule und über „fachliche und persönliche Berufsanforderungen“ (§ 8 Abs. 2 BAMALA-SPS). Gemeinsam mit den vorangegangenen Erfahrungen aus der Perspektive als Schüler:in münden diese in einer Reflexion über die individuelle Eignung für den Beruf der Lehrkraft.



Foto: AdobeStock/284867352



Foto: AdobeStock/56706201

„Die Studierenden sollten nicht eine einzelne Klasse begleiten und Kinder beobachten, sondern vielmehr erforschen, wie die Lehrkraft den Unterricht gestaltet und welche Interaktionen zwischen Lehrkraft und Kindern stattfinden, nach Möglichkeit in verschiedenen Fächern und Jahrgangsstufen.“

ERKENNTNISSE AUS DER ZEIT VOR DER PANDEMIE

Vor der Pandemie absolvierten je Semester ca. 90-100 Studierende das IEP. Für die Vermittlung an die Schulen ist das Praktikumsbüro Bachelor des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) zuständig.

Während des Praktikums wurden die Studierenden durch eine Mentor:in an der Schule betreut, die Ansprechpartner:in für fachliche, aber auch persönliche Fragen war. Die Studierenden sollten nicht eine einzelne Klasse begleiten und Kinder beobachten, sondern vielmehr erforschen, wie die Lehrkraft den Unterricht gestaltet und welche Interaktionen zwischen Lehrkraft und Kindern stattfinden, nach Möglichkeit in verschiedenen Fächern und Jahrgangsstufen. Sie sollten zudem in Erfahrung bringen, welche Anforderungen neben dem Unterrichten an Lehrkräfte gestellt werden.

Der Austausch über die gemachten Schulerfahrungen erfolgte wöchentlich im Präsenzmodus im Seminar an der Universität. Im Rahmen der Seminarsitzungen wurden verschiedene Perspektiven reflektierend diskutiert. Zudem gab es in jeder Woche einen inhaltlichen Schwerpunkt (z. B. Klassenführung, Differenzierung, Lehrkräftegesundheit), zu dem theoretische Grundlagen und empirische Studien vorgestellt und besprochen wurden. Daraus resultierten außerdem Beobachtungsimpulse für den nächsten Schultag, mit dem Ziel der Verknüpfung der im Seminar vermittelten Theorie und der in der Schule erlebbaren Praxis.

VERÄNDERUNGEN WÄHREND DER PANDEMIE

Im März 2020 zeigte sich erstmalig, mit welchen Einschränkungen die gesamte Bevölkerung aufgrund der beginnenden Corona-Pandemie rechnen musste. Der erste Lockdown zielte darauf ab, Kontakte so weit wie möglich zu reduzieren. Auch für die Schulen hieß es dann: Schließung. Ursprünglich wäre der nächste Praktikumszyklus für das IEP im Sommersemester 2020 im April 2020 gestartet. Es wurde schnell klar, dass das IEP nicht in der geplanten Form stattfinden konnte. Gleichwohl sollten den Studierenden keine Nachteile entstehen und der Fortgang des Studiums sollte nicht gefährdet werden. Keine einfache Aufgabe, besonders in einer Zeit, die von Unsicherheit und teilweise von Unwissenheit geprägt war. Die Entscheidung fiel darauf, das ansonsten semesterbegleitende Praktikum als Block im September 2020 anzubieten. Die theoretische Begleitung durch die Seminare sollte online stattfinden. Auch das war schwierig, denn Erfahrungen mit der Online-Lehre gab es kaum. Zudem schwang immer die Hoffnung mit, dass bald alles wieder „normal“ sei und wir im Präsenzmodus arbeiten können. Doch so schnell sollte das nicht geschehen. Im Sommersemester 2020 haben die Studierenden ihr theoretisches Begleitseminar komplett asynchron absolviert. Über die Plattform Moodle wurden Seminarfolien und von den Dozierenden kommentierte Videos bereitgestellt. Die Studierenden lösten zu jedem

inhaltlichen Schwerpunkt Aufgaben, die wiederum von den Dozierenden gefeedbackt wurden. Die Aufgaben sollten vor Praktikumsbeginn erledigt werden. Die konkreten Praktikumseinführungs- und Auswertungsveranstaltungen erfolgten synchron über Zoom.

Zusammenfassend war das Sommersemester für alle Beteiligten eine besondere Erfahrung, die allen viel abverlangt hat. Die Studierenden konnten jedoch Praxisluft schnuppern.

Das darauffolgende Wintersemester 2020/21 hielt neue Überraschungen bereit. Zwar war es möglich, das theoretische Seminar aufgrund der gewachsenen Digitalkompetenz der Dozierenden synchron wöchentlich stattfinden zu lassen, jedoch bescherte der Pandemieverlauf dem IEP ein schnelles Ende. Ursprünglich sollten die Studierenden wieder mittwochs semesterbegleitend in die Schulen gehen. Der zweite Lockdown ab Dezember 2020 führte dazu, dass die Studierenden nur 2-3 Praktikumstage absolvieren konnten, da der Präsenzunterricht in den Schulen erneut ausgesetzt wurde. Einige konnten etwas mehr Praxiserfahrungen in der Notbetreuung ihrer Praktikumschulen sammeln, die meisten Studierenden hatten diese Möglichkeit nicht oder verzichteten nachvollziehbarerweise darauf, da die Ansteckungsgefahr nicht von der Hand zu weisen war. Die Hoffnung, dass die Studierenden an den digitalen Angeboten der Schule für die Kinder teilnehmen konnten, wurde zudem dadurch enttäuscht, dass die Studierenden aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht teilnehmen durften bzw. gar keine digitalen Angebote stattfanden. Zu Beginn des Wintersemesters hatten sich weniger Studierende als üblich für die entsprechenden Lehrveranstaltungen und das IEP angemeldet. Es bestand die Sorge, dass Schulen erneut schließen und das Praktikum nicht stattfinden kann. Im Nachhinein kann man sehen, dass diese Sorge berechtigt war.

Der Start in das Sommersemester 2021 verlief deutlich zursichtlicher, da die Hoffnung auf Präsenzunterricht in den Schulen durchaus realistisch war. Insofern wurde das IEP wieder semesterbegleitend geplant. Die Erwartung war zudem, dass sich mehr Studierende als üblich für das Praktikum und die begleitenden Seminare anmelden würden (ca. 120 Studierende), da es in den Semestern zuvor weniger waren. Die theoretischen Veranstaltungen wurden erneut synchron wöchentlich vorbereitet. Zu Semesterbeginn zeigte sich, dass sich erneut deutlich weniger Studierende für das IEP und die Seminare anmeldeten (ca. 95 Studierende). Die Gründe hierfür können nur vermutet werden:

MÖGLICHE GRÜNDE:

- *Vorbehalte dahingehend, dass es nur eine verkürzte Praxiszeit ist und diese auch nicht die übliche Schulsituation widerspiegeln, so dass ein Aufschieben des Praktikums besser erschien?*
- *Beendigung des Studiums aufgrund der Pandemie?*
- *Neustrukturierung des Tagesablaufes?*
- *Fragen der Finanzierung des Studiums?*

Diejenigen Studierenden, die sich jedoch für die Veranstaltungen im Sommersemester 2021 angemeldet hatten, konnten ihr Praktikum absolvieren. Zwischenzeitlich mussten einzelne Studierende in Quarantäne, der Großteil war jedoch wie geplant in der Schule. Gleichwohl mit einem kleinen Unterschied: Die meisten Praktikant:innen wurden zwar von Mentor:innen an der Schule betreut, mussten jedoch eher in der gleichen Klasse bleiben. Zu Beginn des Praktikums waren die Klassen im Wechselunterricht, zum Ende hin in voller

Klassenstärke. In den synchronen Begleitveranstaltungen wurden wie gewohnt verschiedene Themen rund um die Grundschule theoretisch und empirisch aufgearbeitet. Der wöchentlich stattfindende Erfahrungsaustausch bezog sich natürlich auch auf den Umgang mit der Pandemie in den Schulen. Dabei ist positiv anzumerken, dass sich die Studierenden nach eigener Aussage nun besser auf eine mögliche nächste Pandemie vorbereitet fühlen. Darüber hinaus ist die Kompetenz im Umgang mit digitalen Tools enorm gewachsen.

Das Wintersemester 2021/22 startete unter guten Voraussetzungen, da insbesondere von politischer Seite mehrfach betont wurde, den Präsenzunterricht an Schulen so lange

wie möglich aufrecht zu erhalten. Etwas mehr Sorge bereitete allen an der Universität mit dem Praktikum betreuten Personen das Anwahlverhalten bzw. die Anzahl der Anmeldungen. Eine unklare Anzahl von Studierenden musste das IEP noch absolvieren. Hinzu starten im Wintersemester viele neue Studierende ihr Lehramtsstudium, die ebenfalls das IEP gleich zu Studienbeginn durchlaufen sollen. Die Schulen haben jedoch ausreichend Praktikumsplätze angeboten.

Die Durchführung der Seminare an der Universität war von mehr Unsicherheit begleitet. Gestartet wurde im Präsenzmodus. Jede Seminargruppe wurde in Gruppe A und Gruppe B geteilt und konnten im Zweiwochenrhythmus ins Seminar kommen. Um dies gewährleisten zu können, wurden zwei inhaltliche Themen zusammengelegt und die Studierenden mussten vor jedem Präsenztermin im Sinne des Flipped-Classrooms vorbereitende Aufgaben erledigen. Da die pandemischen Entwicklungen Ende 2021 aber erneut zu zahlreichen Quarantäne-Fällen führten und die Inzidenzen stiegen, wurde in den digitalen Modus gewechselt, der dann bis zum Vorlesungsende galt.

Der Ausblick auf das Sommersemester 2022 ist von Zuversicht getragen. Alle Beteiligten haben mittlerweile verschiedene Konzepte erprobt und können sich auf die Erfahrungen verlassen.

FAZIT

Das IEP als Praktikum im ersten Studienjahr hat den Studierenden während der Pandemie aufgezeigt, dass Flexibilität im Alltag der Lehrkräfte eine unglaublich große Rolle spielt. Es führte dazu, dass die Frage nach der persönlichen Eignung für diesen Beruf einen anderen Stellenwert bekam. Von der Überlegung, ob man es schafft, in einer Klasse von ca. 25 Kindern einen fachlich richtigen, methodisch und didaktisch ansprechenden Unterricht zu gestalten, hin zu der Frage, inwieweit man ganz persönlich bereit und in der Lage ist, schulorganisatorische und gesamtgesellschaftliche Veränderungen mitzutragen und zu gestalten. Fragen, die für Studienanfänger:innen sicherlich nicht leicht zu beantworten sind.

Die Forderung nach Offenheit und Flexibilität ist nicht nur an die Studierenden zu richten, sondern betrifft selbstverständlich auch die Beteiligten der Universität. Hier setzte ein Prozess ein, der etablierte und teilweise eingefahrene Sichtweisen auf die Probe stellte und jeder bzw. jedem aufzeigte, wie bereit man selbst dafür ist, neue Lehr-/Lernformate zu erproben, sich kollegial auszutauschen und die Grenzen zwischen beruflichem und privatem Leben zu gestalten.

„Die Forderung nach Offenheit und Flexibilität ist nicht nur an die Studierenden zu richten, sondern betrifft selbstverständlich auch die Beteiligten der Universität.“



DR. STEFANIE BOSSE
Allgemeine Grundschulpädagogik

✉ stefanie.bosse@uni-potsdam.de

LITERATUR

Universität Potsdam (2013). Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam – BAMALA-SPS. Verfügbar unter: <http://www.uni-potsdam.de/am-up/2013/ambek-2013-07-277-280.pdf>



EIN HOHES MAß AN FLEXIBILITÄT

Das fachdidaktische Tagespraktikum im Fach Mathematik unter Pandemie-Bedingungen

VON DR. LENA FLORIAN, MELINA FABIAN UND FRANZISKA ISRAEL

Das fachdidaktische Tagespraktikum (FTP) begleitet die ersten fachbezogenen Gehversuche angehender Lehrkräfte im Bachelor und bildet somit einen wichtigen Baustein der schulpraktischen Ausbildung in der Fachdidaktik. Bedingt durch die Corona-Pandemie mussten im Fach Mathematik – wie auch in anderen Disziplinen – Umstrukturierungen erfolgen, um den Studierenden eine möglichst risikoarme, aber dennoch lernförderliche Erfahrung zu ermöglichen. Im folgenden Beitrag berichten wir über getroffene Maßnahmen sowie Erfahrungen mit Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe I und II im „Corona-Jahr“. Diese beinhalten die grundsätzliche strukturelle Einbindung des FTP im Lehramtsstudium Mathematik, die Herausforderungen durch die unsichere Lage an den Schulen sowie die Konzeption hybrider Lehr-Lern-Szenarien, insbesondere eines Online-Vorbereitungskurses.

BEDINGUNGEN VOR UND WÄHREND DER PANDEMIE

Im Fach Mathematik (Sek.) ist das FTP strukturell in das Modul „Einführung in die Mathematikdidaktik“ bestehend aus Vorlesung mit Übung und Tagespraktikum mit Begleitseminar eingebunden. Das Modul schließt mit einer mündlichen Prüfung ab, deshalb erfolgt im

Rahmen des FTP lediglich eine unbenotete Prüfungsnebenleistung für die Zulassung zur Modulprüfung in Form eines schriftlichen Unterrichtsentwurfs. Das Praktikum ist demnach ein weitestgehend prüfungsfreier und somit geschützter Raum.

Strukturiert ist das FTP zumeist als dreiwöchiges Blockpraktikum in der vorlesungsfreien Zeit, vereinzelt finden semesterbegleitende Praktika statt. Diese sind allerdings für das Fach Mathematik – unter anderem aufgrund der Stundentafel – schulorganisatorisch schwierig und in den letzten Jahren sehr selten geworden. Daher beziehen wir uns im Folgenden auf die Blockpraktika.

In die Blockpraktika integriert sind Seminarsitzungen, die passend zum besuchten Unterricht Bezüge zu fachdidaktischen Grundlagen herstellen. Üblicherweise werden die Praxisphasen sowie die Seminare von Dozierenden (u.a. abgeordnete Lehrkräfte) der Universität Potsdam durchgeführt. In den letzten Jahren wurde nur in Ausnahmefällen mithilfe von Lehraufträgen auf Lehrkräfte als Dozierende zurückgegriffen. Das bietet den Vorteil, dass eine direkte Verzahnung zwischen Praktikum und Einführungsvorlesung erfolgen kann und die theoretischen Grundlagen aus den Seminarsitzungen direkt mit der schulischen Praxis verbunden werden können. Ziel ist eine möglichst große Kohärenz zwischen fachdidaktischen Grundlagen der Einführungsvorlesung und schulpraktischen Erfahrungen (Wagner et al., 2019). Üblicherweise finden die Seminarsitzungen vor und nach hospitierten Unterrichtsstunden und -versuchen im Schulgebäude statt.

HERAUSFORDERUNGEN DURCH DIE PANDEMIE

Die Pandemie und die damit einhergehenden Eindämmungsmaßnahmen haben wohl alle, Studierende und Lehrende, vor große Herausforderungen gestellt. Die Praxisphasen waren durch die Schulschließungen in besonderem Maße betroffen: Während für die üblicherweise in Präsenz stattfindenden Begleitseminare zum Blockpraktikum hochschulintern zügig synchrone und asynchrone Varianten ausgearbeitet werden konnten, war eine angemessene Durchführbarkeit der Unterrichtshospitationen und -versuche unmittelbar von den Entscheidungen auf Bund- und Länderebene abhängig.

Die Situation im Sommer 2020 und Frühjahr 2021, kurz vor

„Am meisten gelernt habe ich eindeutig durch die Feedbacks und gemeinsame Vorbereitung auf die jeweilige Stunde.“
(Student:in)

dem geplanten Beginn der SPS, war durch große Ungewissheit und Planungsunsicherheiten gekennzeichnet: Im Sommer fand unter Einhaltung der Maskenpflicht weitestgehend regulärer Unterricht in Präsenz statt. Im Frühjahr befanden sich die Schulen überwiegend

im Homeschooling, Abschlussklassen durften aber in Präsenz unterrichtet werden. Allerdings konnten sich die Regelungen für den laufenden Schulbetrieb jederzeit ändern und potenzielle Öffnungsschritte, die wieder mehr Möglichkeiten für die Praktikumsdurchführung eröffnen würden, waren schwer vorherzusehen. Sowohl von uns als Praxisteam, als auch von den Studierenden war insofern ein hohes Maß an Flexibilität gefordert. Die Herausforderung bestand darin, möglichst spontan auf die sich kurzfristig ergebenden neuen Schulbedingungen zu reagieren und im Sinne der Studierenden über eine SPS-Durchführung zu entscheiden, die ihnen trotz der besonderen Umstände eine angemessene Praxiserfahrung ermöglichen konnte. Für ein erfolgreiches Gelingen, ohne an Qualität in der Praxisphase einzubüßen, waren genaue Absprachen in alle Richtungen (Kommunikation innerhalb des Praxisteam für ein einheitliches Vorgehen, Kommunikation mit der Schulleitung und den unterrichtenden Lehrkräften,

regelmäßige Informationen für die Studierenden) unabdingbar. Das bedeutete zusätzlichen Organisationsaufwand, um sicherzustellen, dass die Studierenden auch ohne durchgängige Betreuung vorab und trotz verkürzter Praktikumszeit vergleichbare schulpraktische Erfahrungen (inklusive umfangreicher Rückmeldung) sammeln konnten.

„Ich fand den Onlinekurs insgesamt sehr gut aufbereitet. Vor allem das Thema didaktischer Schwerpunkt wird mich sicher auch in Zukunft inspirieren.“
(Student:in)

MAßNAHMEN UND IHRE WIRKUNG

Eine erste Maßnahme bestand in der Verkürzung der Praxisphase von drei auf zwei Wochen, was vor allem mit einer verringerten Anzahl an Hospitationsstunden (von eigentlich 30 vorgesehenen) einherging. Um den Studierenden neben der Hospitation auch die Durchführung eigenständig geplanten Unterrichts zu ermöglichen, versuchten wir, überwiegend mit Abschlussklassen, die in geteilten Lerngruppen in Präsenz unterrichtet wurden, zu planen. Da der Unterricht beider Lerngruppen jeweils zeitgleich in zwei verschiedenen Räumen stattfand, konnten alle Studierenden der Seminargruppe trotz des verkürzten Praktikumszeitraums zwei Mal 45 Minuten unterrichten. Teilweise war es dadurch möglich, dass die Studierenden dieselbe Unterrichtsstunde in zwei unterschiedlichen Lerngruppen halten konnten.

Zeit	Montag 1.3.	Dienstag 2.3.	Mittwoch 3.3.	Donnerstag 4.3.	Freitag 5.3.
1. Block 08:15-09:45	07:45 Treffen 10A Hospitation			09:00-09:45: 6L Hospitation	
2. Block 10:10-11:40	10L Hospitation			Seminar (Zoom)	12 Hospitation
3. Block 12:30-14:00	Seminar (Schule)	10B Hospitation	10B Unterricht		12:30-13:15: 9E Hospitation 13:15-14:00: 7A Hospitation
4. Block 14:05-15:35		Seminar (Schule)	Seminar (Schule)		Seminar (Zoom)
5. Block 15:40-17:10					
	Präsenz	Präsenz	Präsenz	Online	Online

Abbildung 1: Exemplarischer Wochenverlauf mit Präsenz- und Online-Formaten

Von den Studierenden erhielten wir im Nachhinein ausschließlich positives Feedback zu dieser Lösung: Da die SPS für viele die erste "richtige" Unterrichtserfahrung darstellte, bot sich durch das wiederholte Unterrichten der gleichen Stunde eine interessante und gewinnbringende Entwicklungsmöglichkeit. Die Studierenden konnten auf diese Weise beobachten, wie sie sich im zweiten Versuch bereits viel sicherer fühlen und auf konkrete Entwicklungsschwerpunkte konzentrieren konnten, und stellten darüber hinaus fest, wie unterschiedlich eine Unterrichtsstunde in verschiedenen Lerngruppen ablaufen kann.

Um trotz des eingeschränkten Schulbetriebs auch in weiteren Lerngruppen so viele Hospitationsstunden wie möglich durchführen zu können, planten wir ergänzend Online-Hospitationen während einiger Videokonferenzen in verschiedenen Klassenstufen ein, an denen wir nach Einrichtung schulinterner Accounts problemlos teilnehmen konnten. So ergab sich für den Praktikumszeitraum ein Stundenplan, der sowohl vollständige Präsenz-, als auch Online-Tage enthielt. Hospitationsschwerpunkte, Nachbesprechungen und Feedbackformate wurden entsprechend ausgewählt und an die aktuellen Besonderheiten der Schulpraxis angepasst. Die Vorbereitung und Entwicklung der eigenständigen Unterrichtsplanung begleiteten wir durch die Arbeit an geteilten Dokumenten, was sich als sehr sinnvoll und effizient erwies, da auf einzelne Planungsaspekte unmittelbar und in Echtzeit Bezug genommen werden konnte.

Auf diese Weise ließ sich das fachdidaktische Tagespraktikum erfolgreich und unter Etablierung von Hybridformaten umgestalten und weitestgehend ohne Qualitätsverlust an die Besonderheiten der Schulsituation anpassen.

*„Hat einen groben thematischen Einstieg ermöglicht und im Vorfeld den individuellen Fokus im Praktikum ausfindig gemacht.“
(Student:in)*

KONZEPTION UND DURCHFÜHRUNG DES ONLINE-VORBEREITUNGSKURSES

Durch die Verkürzung der Praxisphase wurde es notwendig, Inhalte des Begleitseminars zu kompensieren. Diese Kompensation erfolgte maßgeblich durch die Etablierung eines asynchronen Online-Vorbereitungskurses auf Moodle¹, in dem bereits Grundlagen der Unterrichtsplanung von den Studierenden erarbeitet werden. Strukturiert ist der Kurs in folgende Module:

„Den Einsatz vielfältiger Oberflächen empfand ich als sehr angenehm und erfrischend. So hatte ich jederzeit die Möglichkeit auf alle Materialien zugreifen zu können. Zusätzlich konnte ich mich auch mit Oberflächen intensiver auseinandersetzen, mit denen ich zuvor noch nicht so viel zu tun hatte. Insgesamt waren die bereitgestellten Materialien sehr hilfreich und sind sie auch jetzt noch beim Schreiben des Unterrichtsentwurfs. Die Onlinelehre hat mir sehr gefallen, da wir noch einmal einen Einblick in andere Onlineformate als Zoom erhalten haben und dies recht umfangreich für diese kurze Zeit.“ (Student:in)

1. Mathematikunterricht beobachten und reflektieren
2. Die Bedingungsanalyse
3. Die stoffdidaktische Analyse
4. Unterricht planen – Inhalt, Didaktik und Methodik
5. Der didaktische Schwerpunkt

Jedes Modul ist wiederum in drei Teile aufgeteilt: Lernziele, Informationsmaterial und Übungen. Ziel ist, bereits vor dem Praktikum eine Verknüpfung von Theorie und Praxis anzulegen. In Informationsvideos und Übungen werden fachdidaktische Grundlagen vertieft und mit der schulischen Praxis verknüpft. Dazu wird beispielsweise im Modul „Mathematikunterricht beobachten und reflektieren“ mit Unterrichtsvideos bereits die Beobachtung und Analyse von Unterrichtssituationen geübt. Kern sind verpflichtende Abgaben von Aufgaben, auf deren Bearbeitung die Studierenden vor Beginn des Praktikums ein individuelles Feedback durch die Seminarleitungen erhalten. Im Rahmen dieses Feedbacks werden bereits erste Hinweise auf Entwicklungsschwerpunkte gegeben und mögliche Vertiefungen für die Praxisphase erarbeitet. Die Aufgaben bieten einen guten Einblick in das Vorwissen der Studierenden und ermöglichen so eine gezielte Anpassung der Begleitseminare in der Praxisphase. Darüber hinaus können ggf. Lücken aus der Einführungsvorlesung erkannt und Inhalte passend für die jeweilige Seminargruppe wiederholt werden. Der Vorbereitungskurs dient somit nicht nur der Kompetenzentwicklung der Studierenden, sondern auch diagnostischen Zwecken. Insgesamt wurde insbesondere der Onlinekurs von den Studierenden sehr positiv in

¹ Der Moodlekurs steht bis Juli 2022 zum Import unter folgendem Link bereit: <https://boxup.uni-potsdam.de/index.php/s/58QsKt6pzFFHNEe> (Passwort: Vorbereitung).

den Evaluationen zum FTP erwähnt. Hervorgehoben wurden vor allem die passende Wiederholung von Grundlagen aus der Einführungsvorlesung sowie die Möglichkeit zur individuellen Fokussierung für die Praxisphase durch das ausführliche Feedback der Seminarleitungen.

FAZIT

Insbesondere der Online-Vorbereitungskurs bot uns als Praxisteam eine erhöhte Flexibilität trotz unsicherer Lage an den Schulen. Er war eine Kommunikationsplattform für die Studierenden und ermöglichte es uns, auf individuelle Bedürfnisse einzugehen. Neben einer fachdidaktischen Auffrischung bereits erlernter Inhalte konnten wir den Studierenden umfangreiche Rückmeldungen zu praxisrelevanten Erarbeitungen geben. Obwohl wir die Studierenden zum Teil lediglich während der eigenen Unterrichtversuche in Präsenz in der Schule erlebten, konnten wir so konkrete Hinweise für den eigenen Unterricht geben. Die Abgaben der Studierenden spiegelten transparent wider, an welchen Stellen noch Lernpotenziale für die Praxisphase lagen.

„Der Onlinekurs hat alle relevanten Inhalte kurz und knackig präsentiert und die Relevanz der Inhalte konnte man sofort in der Praxis erkennen.“
(Student:in)

Dadurch war es möglich, Schwerpunkte für die zeitlich eingeschränkten Begleitseminare passend zu wählen. Aus diesen Gründen wird der Online-Vorbereitungskurs längerfristig – auch unabhängig von einer pandemischen Lage – in das Seminarkonzept des FTP im Fach Mathematik (Sek.) integriert.

Darüber hinaus haben sich weitere Werkzeuge in der digitalen Zusammenarbeit mit den Studierenden als sehr hilfreich erwiesen – beispielsweise wird auch über die Pandemie hinaus mit geteilten Dokumenten gearbeitet werden, um den Kommunikationsprozess zwischen Studierenden und Seminarleitung zielführender zu gestalten.

Zuletzt haben wir anlässlich dieser herausfordernden Lage vor allem im Praxisteam verstärkt zueinander gefunden. In enger Zusammenarbeit wurden im Rahmen von regelmäßigen Teamsitzungen gemeinsame Kompetenzraster, Handreichungen für die Studierenden² und andere Materialien³ erarbeitet, um bei erneuten Schulgebäudeschließungen oder spontaner Quarantäne einzelner Seminarleitungen flexibel reagieren zu können. Auf Grundlage dieser Zusammenarbeit konnten wir erfolgreich ein Konzept erarbeiten, das auch nach der Pandemie weiter in unserer Lehre wirken wird.



DR. LENA FLORIAN
Didaktik der Mathematik
✉
lena.florian@uni-potsdam.de



MELINA FABIAN
Didaktik der Mathematik
✉
melina.fabian@uni-potsdam.de



FRANZISKA ISRAEL
Didaktik der Mathematik
✉
franziska.israel@uni-potsdam.de

LITERATUR

- Florian, L., & Gebel, I. (2020). *Mathematikdidaktische Schwerpunkte als Orientierungsgrundlage*. 13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4279358>
- Wagener, U., Reimer, M., Lüschen, I., Schlesier, J., & Moschner, B. (2019). „Klassisch lehramtsbezogen“ – Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Kohärenz in ihrem Studium. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 210–226. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2488>

² Zum Beispiel zum didaktischen Schwerpunkt von Florian & Gebel, 2020.

³ Beispielsweise wurde in Absprache mit dem Studienseminar Potsdam ein Überblick zum schriftlichen Unterrichtsentwurf erarbeitet: https://padlet.com/lena_florian/qndpap6njz4oopn.

GRENZEN UND GESTALTUNGS- RÄUME

Vorbereitungsdienst unter Corona-Bedingungen

VON DR. MATHIAS IFFERT

Es gibt Tage im Berufsleben, die man auch langfristig nicht vergisst. Der 16. März 2020 ist für mich ein solcher Tag. Als ich an diesem Montag das Studienseminar betrat, erinnerte ich mich unwillkürlich an eine Szene aus „Die Feuerzangenbowle“: Nachdem die Pennäler am Schultor eine Tafel mit der Aufschrift „Wegen Bauarbeiten bleibt das Gymnasium heute geschlossen“ angebracht hatten, stapft der ahnungslose Direktor Knauer mit zunehmender Verve und Verzweiflung durch das leere Haus und sucht mit wehenden Rockschößen in den verwaisten Klassenräumen und Fluren vergeblich nach Schülern und Lehrkräften. Im Gegensatz zu Knauer war ich vorbereitet – und dennoch war es ein zutiefst beunruhigendes Gefühl, plötzlich ein Studienseminar zu leiten, das nahezu menschenleer war. Und ich war verunsichert und besorgt, ob und wie es gelingen konnte, die Ausbildung im Vorbereitungsdienst aufrechtzuerhalten...

Zwei Tage nach den Studienseminaren des Landes Brandenburg in Bernau, Cottbus und Potsdam, am Mittwoch, dem 18. März 2020, wurde auf Grund der Corona-Pandemie an allen öffentlichen und Schulen in freier Trägerschaft im Land Brandenburg der Unterrichtsbetrieb ausgesetzt. Die Schulschließungen dauerten zunächst bis zum Ende der Osterferien an; es folgten Phasen schrittweiser Öffnung und erneuter Lockdowns. Über Monate lernten Schüler:innen in Distanzformaten, im Wechselunterricht oder in verkleinerten Lerngruppen. Bis zum Sommer 2021 gestalteten sich die Schul- und Unterrichtsbedingungen wechselhaft und dynamisch, was mit erheblichen Belastungen verbunden war – zunächst und vor allem für die Schüler:innen und deren Eltern, für die Lehrer:innen und die Schulleitungen – und mittendrin auch für die Lehramtskandidat:innen im Vor-

bereitungsdienst (LAK) und die Teilnehmer:innen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst (TN). Sie standen als Novizinnen und Novizen im Berufseinstieg vor der immensen Herausforderung, die eigenen Professionalisierungsansprüche und die ausbildungsseitigen Outcome-Erwartungen in einer Periode zu realisieren, die hinsichtlich der schulpraktischen und seminaristischen Ausbildung mit starken Einschränkungen verbunden war. Vor allem aber waren die Angehörigen der besonders betroffenen Ausbildungsjahrgänge August 2019, Februar und August 2020 sowie Februar 2021 in ihrem Vorbereitungsdienst in eine Zeit gestellt, in der die Bedeutung der Schule als Sozialisationsinstanz und Lernort für die Kinder und Heranwachsenden in herausragender Weise deutlich wurde. Mit ihrem Engagement und ihren Kompetenzen setzten sich die LAK und TN häufig weit über das erwartbare Maß hinaus dafür ein, dass Kinder und Jugendliche lernen konnten, dass sie in Kontakt zueinander blieben und die allermeisten nicht in Isolation und Überforderung verloren gingen. In diesem Zusammenhang ist den Absolventinnen und Absolventen des Vorbereitungsdienstes der betroffenen Ausbildungsjahrgänge im Land Brandenburg nicht nur zu ihrer erfolgreichen Staatsprüfung zu gratulieren, sondern darüber hinaus ein herzliches Dankeschön auszusprechen.

„Der Beruf der Lehrerin und des Lehrers ist ein Beziehungsberuf.“

Über die Ausbildung in Schule und Seminar hinaus war letztlich auch die Staatsprüfung betroffen, mit der die LAK/TN bei erfolgreicher Absolvierung am Ende des Vorbereitungsdienstes die Lehramtsbefähigung erwerben. Ein zentraler Bestandteil der Prüfung sind zwei Unterrichtsproben, die normalerweise in Präsenz stattfinden, deren Durchführung aufgrund der Absenz von Lerngruppen jedoch je nach schulischen Bedingungen im Sommer 2020 kaum, im darauffolgenden Winter nur etwas mehr und im Sommer 2021 auch noch nicht vollständig möglich war. Im Folgenden wird skizziert, wie versucht wurde, in den Teilbereichen der schulpraktischen Ausbildung, der Ausbildung im Studienseminar und bei der Staatsprüfung den Herausforderungen der Pandemie zu begegnen, wobei

dabei kontinuierlich das Ziel verfolgt wurde, die Ausbildungsqualität trotz einschränkender Bedingungen aufrechtzuerhalten und die Staatsprüfungen anspruchsgerecht und rechtssicher durchzuführen.

SCHULPRAKTISCHE AUSBILDUNG

Die pandemiebedingten Einschränkungen bzw. Herausforderungen hinsichtlich der schulpraktischen Ausbildung bestanden insbesondere:

1. in der zeitweisen Schließung von Ausbildungsschulen,
2. in der quarantänebedingten plötzlichen Absenz von Lerngruppen,
3. in der notwendigen Einführung von unterschiedlichen Formaten des Distanz-, Wechsel- und Hybridunterrichts entsprechend der an der jeweiligen Schule bestehenden Möglichkeiten,
4. in organisatorisch und didaktisch-methodischen Begrenzungen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung,
5. in der Bildung fester Lerngruppen mit stabiler Lehrerinnen- und Lehrerbindung bei Rückkehr der Schüler:innen; teilweise verbunden mit einem Wegfall des Seminartags für die betreffenden LAK/TN,
6. in der Konzentration des wieder aufgenommenen Unterrichtsbetriebs auf Hauptfächer,
7. in der Notbetreuung von Schüler:innen an Stelle des Regelunterrichts,
8. im längerfristigen Wegfall außerunterrichtlicher Veranstaltungen und Tätigkeitsfelder an der Schule
9. in der fortlaufenden Umsetzung aktueller gesetzlichen Vorgaben, insbesondere die der Eindämmungsverordnung,
10. in erhöhten Anforderungen hinsichtlich des Einsatzes im Präsenz- bzw. Distanzunterricht durch personelle Ausfälle in den Kollegien.

In der Summe bedeuteten diese Umstände erhebliche Veränderungen im Tätigkeitsprofil von Lehrkräften, die sich auch auf das „Kerngeschäft“, das Unterrichten bezogen. Im Bereich der weiterführenden Schulen waren diese Veränderungen eng mit Anforderungen digitalen Unterrichts verbunden. Dies galt weitgehend auch für die älteren Jahrgänge in den Grundschulen.



„Die Schulen, die sich dem Themenfeld digitaler Lernprozesse bereits seit längerem zugewandt hatten, konnten sich zu Beginn der Corona-Pandemie leichter auf die veränderten Bedingungen einstellen als andere, für die dieses Themenfeld aus unterschiedlichen Gründen zuvor kein Schwerpunkt war.“

Für die Schüler:innen im Anfangsunterricht waren digitale Unterrichtssettings weniger oder kaum relevant; hier mussten andere Antworten gefunden werden, die zumeist mit einer persönlichen Netzwerkbildung unter Einbeziehung der Eltern verbunden waren. Der Beruf der Lehrerin und des Lehrers ist ein Beziehungsberuf – und die LAK/TN im Vorbereitungsdienst standen hier vor der Anforderung, sich möglichst intensiv in die Planung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht im Distanzmodus einzuarbeiten, ohne über die Basis einer gewachsenen Arbeitsbeziehung mit den Schüler:innen ihrer Lerngruppen zu verfügen. Dieser Anspruch ist eng an die Weiterentwicklung einer pädagogisch professionellen Haltung unter sich dynamisch verändernden Bedingungen und in Distanzformaten geknüpft. Auch auf der (fach)didaktischen und methodischen Ebene ist der Distanzmodus für Lehr-Lern-Prozesse mit erheblichen Veränderungen hinsichtlich der Aufgabenkultur, Arbeitsorganisation, Kollaboration und Rückmeldekultur verbunden. Gemeinsam mit ihren Ausbildungslehrkräften und den anderen Lehrkräften in den Schulen standen die LAK/TN vor der Anforderung, Lehren und Lernen in der Distanz zu planen, zu begleiten und zu reflektieren. Gerade unter Distanzbedingungen war die Bedeutung der Ausbildungslehrkräfte zur Unterstützung, Impulsgebung und Begleitung der LAK außerordentlich groß, damit sich die LAK trotz der wechselvollen Bedingungen und Einschränkungen in die zentralen Tätigkeitsfelder einarbeiten konnten. Dabei bestand der Anspruch, die institutionalisierten Lehr-Lern-Prozesse gegenüber der lebensweltlichen Realität und „Kultur

der Digitalität“ zu öffnen, bereits vor und unabhängig von der Pandemieentwicklung und stellt sich nunmehr umso nachdrücklicher auch für die Schule der Zukunft.

Die konkreten Bedingungen in den Ausbildungsschulen waren zu Pandemiebeginn sehr heterogen. Die Schulen, die sich dem Themenfeld digitaler Lernprozesse bereits seit längerem zugewandt hatten, konnten sich zu Beginn der Corona-Pandemie leichter auf die veränderten Bedingungen einstellen als andere, für die dieses Themenfeld aus unterschiedlichen Gründen zuvor kein Schwerpunkt war. Während für die LAK/TN einerseits die Ausbildung der Moderation von Lernprozessen in größeren Lerngruppen und in Präsenz nicht im üblichen Maße erfolgen konnte, bestand andererseits ein größerer Gestaltungsraum im Bereich des Distanzlernens – und dort verbunden mit einem stellenweise erheblichen Innovationsdruck und veränderten Organisations- und Kooperationsbedingungen, auf die die LAK/TN teilweise zunächst wenig Einfluss nehmen konnten.

AUSBILDUNG IN DEN STUDIENSEMINAREN

Während sich die LAK/TN in ihren Ausbildungsschulen als Akteure in der pädagogischen Praxis ausbilden, richtet sich die Ausbildung im Studienseminar auf reflexive Zugänge zur pädagogischen Praxis und auf die Kultivierung eines kollegialen praxisreflexiven Habitus. Dies geschieht in überfachlicher Hinsicht im Format des Ausbildungs-

coachings und unter fachdidaktischer Perspektive in den Fachgruppen der auszubildenden Fächer.

Mit Blick auf die Corona-Pandemie hatte das brandenburgische Ausbildungssystem den Vorteil, dass mit der Konzeption und Implementierung des bewertungsfreien und auf die Verknüpfung von Anliegen- und Outcome-Orientierung ausgelegten Ausbildungscoachings bereits vor Pandemiebeginn ein systemisch anderes Verhältnis von Unterstützung/Beratung einerseits und Beurteilung andererseits geschaffen worden war, als es derzeit noch in den meisten anderen Bundesländern besteht. Die Ausbildungscoaches repräsentieren in der überfachlichen Ausbildung die Anforderungen des Kompetenzprofils, das für die LAK/TN den Stand der Kompetenzentwicklung am Ende ihres Vorbereitungsdienstes beschreibt. Sie sehen ihren zentralen Auftrag darin, die LAK/TN dabei zu unterstützen, ihre individuellen Ausbildungsbedarfe und Anliegen in Verbindung mit den Anforderungen des Kompetenzprofils in einem systemisch bewertungsfreien Raum zu bearbeiten.

Auf der Grundlage dieser individualisierten Ausrichtung des Ausbildungssettings waren die Ausbildungscoaches in der Lage, unmittelbar auf die coronabedingten Veränderungen zu reagieren. Die Komponente der individuellen Beratung und Unterstützung der LAK/TN in Bezug auf alle berufsbezogenen Handlungsfelder – und dabei natürlich insbesondere auf das Unterrichtscoaching – wurde intensiv ausgebaut. Vor dem Hintergrund sehr heterogener Ausbildungsbedingungen in den Schulen und angesichts der Tatsache, dass Gruppenzusammenkünfte in Präsenz über längere Zeiträume nicht möglich waren, verstärkten sich in dieser Zeit individualisierte Unterstützungs- und Coachingangebote in Zeitfenstern, die die LAK/TN mit ihren Ausbildungscoaches eigenständig vereinbarten. Die Ausbildung wurde vornehmlich auf Online-Formate umgestellt und erfolgte stark anliegenorientiert in individuellen Arbeitszusammenhängen bzw. in Kleingruppen- oder Gruppenkontexten. Eine vergleichbare Entwicklung war auch im Bereich der Fachausbildung zu beobachten. Da die Fachgruppen zeitweise nicht im regulären Ausbildungsrhythmus zusammenkommen konnten, verstärkte sich auch hier der Unterstützungs- und Individualisierungscharakter der

„Die Ausbildung wurde vornehmlich auf Online-Formate umgestellt und erfolgte stark anliegenorientiert in individuellen Arbeitszusammenhängen bzw. in Kleingruppen- oder Gruppenkontexten.“

Ausbildung. Demgegenüber waren hinsichtlich einer Orientierung an der Breite und Tiefe der im Kompetenzprofil beschriebenen Kompetenzen einer angehenden Lehrkraft Grenzen und Defizite festzustellen, die sich in individuell unterschiedlicher Ausprägung insbesondere auf diagnostische, erzieherische, beratende, schulrechtliche und administrative Aspekte bezogen.

Die erzwungene personelle Distanz veränderte darüber hinaus das Verhältnis von Autonomie und Kollegialität in den Ausbildungskontexten der Studienseminare. Kooperative Arbeitszusammenhänge trugen im Vorbereitungsdienst wesentlich zur Profilierung des eigenen Lehrerhandelns bei. Die Formate der selbsteinschließenden kollegialen Reflexion pädagogischer Praxis, des sachbezogenen Diskurses, des Austauschs und der gegenseitigen Unterstützung waren in den Ausbildungscoaching- und

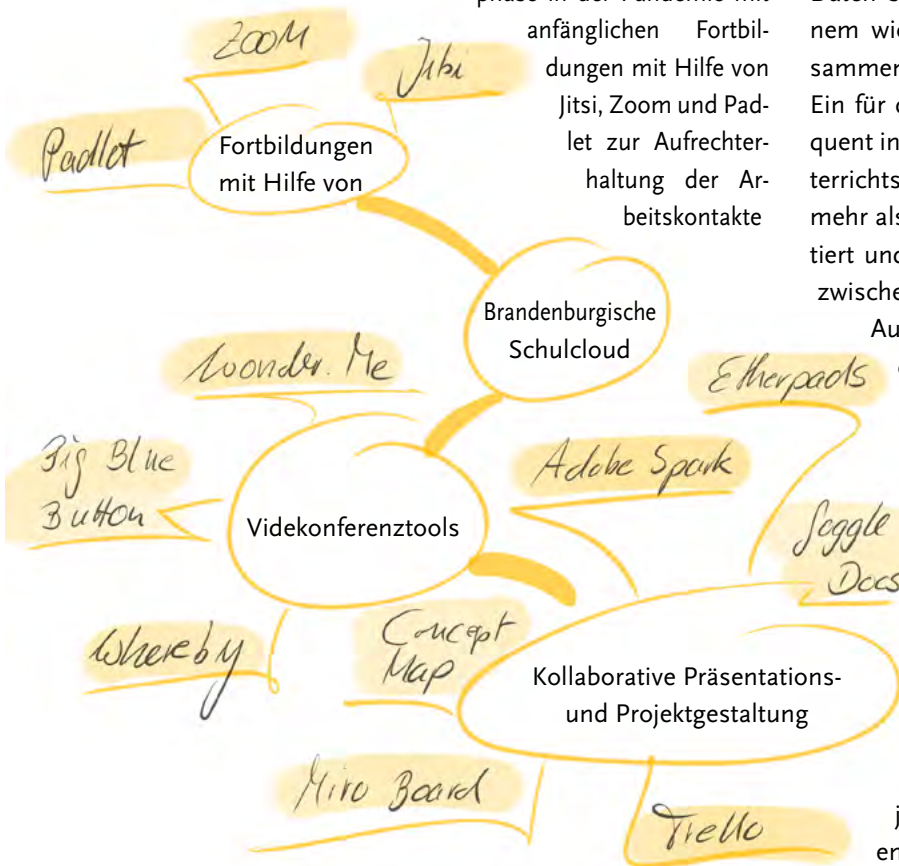
Fachgruppen an die veränderten Bedingungen anzupassen. Zu der für die Ausbildung essentiellen Möglichkeit einer intensiven Vernetzung der LAK/TN und zur Plattformbildung für Ausbildungsinhalte, Austausch und Unterstützung bestand für die Ausbilderinnen und Ausbilder der Studienseminare ein vergleichbarer Innovationsdruck wie für ihre Kolleginnen und Kollegen in der Schulpraxis. Sowohl im Hinblick auf Hardwareausstattung,

Software und Knowhow musste dabei zunächst auf eigene Ressourcen zurückgegriffen werden. In den Studienseminaren wurden sofort Unterstützerinnen und Unterstützer aktiv, die für ihre Kolleginnen und Kollegen Fortbildungen konzipierten und durchführten und auch darüber hinaus kontinuierlich als unterstützende Ansprechpartnerinnen und -partner zur Verfügung standen und stehen. Sowohl das Ausbildungscoaching und die Fachausbildung, als auch Supervisions- und Coachingangebote für die LAK/TN wurden so insgesamt zügig in Online-Formate überführt und kontinuierlich durchgeführt.

Gerade für die Ausbildung in den Studienseminaren, die weniger inputorientiert, sondern vielmehr auf die reflexive und diskursive Begleitung der LAK/TN in ihrem Ausbildungsverlauf ausgerichtet ist, war eine zügige Bereitstellung stabiler digitaler Kommunikationsplattformen und die Herstellung einer kontinuierlichen Arbeitsfähigkeit im digitalen Raum von immenser Bedeutung. In Bezug auf

eine digitale Arbeitskultur gab es in der Ausbildung im Vorbereitungsdienst vor Pandemiebeginn noch keine konzeptionelle und inhaltlich fundierte Systematik. Allerdings konnten die Studienseminare auf bereits bestehende Innovationskerne im Bereich der digitalen Kommunikation, Kollaboration und Dokumentation zurückgreifen, deren Bedeutung und Ausstrahlung sich sowohl innerhalb der Studienseminare als auch studienseminarübergreifend nunmehr schnell vergrößerte. Von der schwierigen Startphase in der Pandemie mit

anfänglichen Fortbildungen mit Hilfe von Jitsi, Zoom und Padlet zur Aufrechterhaltung der Arbeitskontakte



in der Ausbildung, über die Einbeziehung der Studienseminare in die Pilotierungsphase der brandenburgischen Schulcloud ab Mai 2020 und in das Videokonferenztool BigBlueButton ab Dezember 2020 bis hin zu einer Etablierung weiterer Videokonferenztools wie Wonder.me und Whereby und Tools zur kollaborativen Präsentations- und Projektgestaltung (u.a. Etherpads, Adobe Spark, Google Docs, Miro Board, Trello, Concept Map) konnten tragfähige digitale Arbeits- und Kommunikationsstrukturen für die Ausbildung aufgebaut und etabliert werden.

Auch im Fortbildungsbereich wurden die Bemühungen in diesem Bereich intensiviert. Bereits im Jahr 2020 wurden

für die studienseminarübergreifende Fortbildung zwei Online-Barcamps organisiert und durchgeführt, studienseminarinterne Fortbildungs- und Arbeitsstaffeln machten Fragen der Digitalität in der Ausbildung zu einem thematischen Schwerpunkt und auch bei der diesjährigen studienseminarübergreifenden Online-Sommerklausur arbeiteten die Ausbilderinnen und Ausbilder intensiv in entsprechenden Themenräumen. Dabei ist auch das Spannungsfeld zwischen Freiheit und dem Schutz personenbezogener Daten sowie Persönlichkeits- und Urheberrechten zu einem wichtigen Schwerpunkt in den digitalen Arbeitszusammenhängen der Studienseminare geworden.

Ein für den Vorbereitungsdienst signifikantes und konsequent individualisiertes Ausbildungssetting stellen die Unterrichtshospitationen dar. Im Land Brandenburg ist seit mehr als zehn Jahren ein Hospitationskonzept implementiert und etabliert, das hinsichtlich der Hospitationsform zwischen den Beratungsanliegen der LAK/TN und den Ausbildungs- und Beurteilungsanliegen des Ausbildungssystems unterscheidet. Unabhängig davon, ob der Unterricht während der Pandemie in Präsenz oder in Online- oder Hybridformaten stattgefunden hat, wurden von Seiten der Studienseminare kontinuierlich unterstützende Beratungshospitationen angeboten.

Hinsichtlich der normativ gesetzten Hospitationen durch die Fachausbilderinnen und -ausbilder war diesen der Zutritt zur Schule und zum Unterricht unter den Bedingungen der jeweiligen Eindämmungsverordnung zur Erfüllung der Ausbildungs- und Prüfungsverpflichtungen jederzeit zu gewähren. Die Hospitationspraxis orientierte sich eng an den Bedingungen in der jeweiligen Ausbildungsschule, insbesondere hinsichtlich der

Teilung größerer Lerngruppen, Bedingungen des Wechsel- und Hybridunterrichts usw. Sofern eine Hospitation in Präsenz aufgrund der schulischen Bedingungen nicht möglich war, konnten zur Absicherung der Ausbildungsanforderungen alternative Formen der Rückmeldung zwischen den LAK/TN und den Ausbilderinnen und Ausbildern des Studienseminars vereinbart werden. Diese Formen waren insbesondere Hospitationen im Distanzunterricht sowie die Auswertung auf der Grundlage von Unterrichtsvideographien und eingereichten Unterrichtsplanungen.

Ebenso wie bei dem weiter unten dargestellten Ermöglichen einer Prüfungsersatzleistung an Stelle einer Unterrichtsprobe in Präsenz waren die ersatzweisen Hospitati-

onsangebote zunächst weder für die LAK/TN noch für die Ausbilderinnen und Ausbilder an den Ausbildungsschulen und Studienseminaren echte „Wunsch Kinder“ - aber nur durch ihre Einführung und Realisierung war es möglich, die Ausbildungsanforderungen kontinuierlich und unter Pandemiebedingungen aufrechtzuerhalten und umzusetzen.

STAATSPRÜFUNG

Die Staatsprüfung im brandenburgischen Vorbereitungsdienst besteht aus zwei Unterrichtsproben und einer mündlichen Prüfung in Form eines Kolloquiums. Insbesondere hinsichtlich der Durchführung der Unterrichtsproben war aufgrund der Corona-Pandemie eine Flexibilisierung notwendig. Daher wurde eine Priorisierungsreihenfolge gebildet und in einem neuen Abschnitt der Ordnung für den Vorbereitungsdienst (OVP) rechtlich abgesichert, nach der die Unterrichtsproben a) möglichst in Präsenz oder b) in digitalen bzw. hybriden Unterrichtsformaten oder c) als Prüfungsersatzleistung (PEL) absolviert werden konnten.

„Die Frage, inwiefern die Absolvent:innen gut und nachhaltig auf ihren Beruf vorbereitet sind, hat sich unter Corona-Bedingungen vor dem Hintergrund der Einschränkungen im Praxissemester und im Vorbereitungsdienst zweifellos in besonderer Schärfe gestellt.“

Bei der PEL handelt es sich um ein alternatives Prüfungsformat, das auf der Grundlage des KMK-Beschlusses vom 2. April 2020 zur Realisierung der Ausbildungsabschlüsse im Vorbereitungsdienst auch unter Corona-Bedingungen einschließlich der Maßgabe einer bundesweiten Vergleichbarkeit und Anerkennung entwickelt und implementiert wurde. Die PEL „bezieht sich inhaltlich auf die Lerngruppe und das Ausbildungsfach der zu ersetzenden Unterrichtsprobe. Sie besteht aus einer schriftlichen Unterrichtsplanung und einem Einzelprüfungsgespräch im Umfang von 45 Minuten [...] Gegenstand des [...] Prüfungsgesprächs sind vertiefende pädagogische, (lern-)psychologische, fachliche, (fach-)didaktische und methodische Aspekte des gewählten Themas mit kontinuierlichem Bezug zur Unterrichtspraxis“. Diese Formulierungen des Verordnungstextes zeigen den Anspruch, das Prüfungssetting möglichst nah an die Anforderungen einer Unterrichtsprobe in Präsenz anzuschmiegen.

Darüber hinaus wurde den LAK/TN die Möglichkeit eröffnet, ihren Vorbereitungsdienst insbesondere dann um bis zu vier Monate zu verlängern, wenn „aufgrund von Einschränkungen des Ausbildungsbetriebs an Schulen der selbstständige Unterricht nicht mindestens zu 75 Prozent in Präsenzform oder in Distanzform durch Nutzung digitaler Kommunikationsmedien im gemeinsamen Lehr- und Lernveranstaltungen durchgeführt werden“ konnte.

Die Tatsache, dass die Bestehensquote der Staatsprüfungen über den Zeitraum der letzten Jahre keinen größeren Schwankungen unterlegen war, zeigt, dass das brandenburgische Ausbildungssystem auch unter Belastungen und außergewöhnlichen Umständen leistungsfähig ist und den Absolvent:innen des Vorbereitungsdienstes kontinuierlich die Erlangung der Lehramtsbefähigung und einen nahtlosen Übergang ins Berufsleben ermöglicht. Unter ausbildungsinhaltlichen Gesichtspunkten ist dies nicht überraschend. Das Format der Staatsprüfung bezieht sich zwar auf wesentliche Kompetenzen des Lehrkräftehandelns, jedoch bilden die Anforderungen in den Prüfungsbestandteilen das zum Ende des Vorbereitungsdienstes auszubildende Kompetenzprofil lediglich ausschnitthaft ab.

Die Frage, inwiefern die Absolvent:innen gut und nachhaltig auf ihren Beruf vorbereitet sind, hat sich unter Corona-Bedingungen vor dem Hintergrund der Einschränkungen im Praxissemester und im Vor-

bereitungsdienst zweifellos in besonderer Schärfe gestellt. Der Verweis auf relativ stabile Prüfungsleistungen kann hier nur eine Teilantwort sein; demnach war für die betroffenen LAK/TN eine gezielte Vorbereitung und erfolgreiche Durchführung der unterrichtspraktischen Prüfung – ob in Präsenz, Online oder als PEL – sowie der mündlichen Prüfung möglich. In Bezug auf die Komplexität der beruflichen Anforderungen, die die jungen Lehrkräfte bei ihrem Einstieg in das Berufsleben erwarten, kam es hinsichtlich der erforderlichen Breite und Tiefe der Ausbildung zweifellos zu Einschränkungen und Defiziten, die jedoch keine geradlinigen Auswirkungen auf die Leistungen im Rahmen der Staatsprüfung hatten. Mit Blick auf die Absolvent:innen des brandenburgischen Vorbereitungsdienstes ist es nachvollziehbar, dass sich viele in schwierigen Ausbildungsverhältnissen stark auf die unmittelbaren Prüfungsanforderungen konzentriert haben und dass demgegen-

„Ausbildungsinhaltlich geht es in diesem Zusammenhang im Vorbereitungsdienst vorrangig darum, Konzepte für einen zeitgemäßen Unterricht zu entwickeln und über die vormaligen Versuche hinauszuwachsen, herkömmlichen Unterricht ‚lediglich‘ in digitaler Form zu transferieren.“



über die im Kompetenzprofil abgebildete Komplexität der beruflichen Anforderungen tendenziell in den Hintergrund gerückt ist. Allerdings handelt es sich hierbei um eine Tendenz, die – wenn auch nicht in dieser Schärfe – bereits vor der Corona-Pandemie und unabhängig von ihr zu beobachten war. Umso mehr kommt es für die Angehörigen dieser Ausbildungsjahrgänge darauf an, dass sie nunmehr in ihrer Berufseingangsphase möglichst bedarfsgerecht mit niedrigschwelligen und qualitativ hochwertigen Fortbildungsangeboten bei der Weiterentwicklung ihrer berufsbezogenen Kompetenzen begleitet werden.

AUSBLICK

Der übergreifende Anspruch, Lehrkräfte vor dem Hintergrund des grundlegenden gesellschaftlichen Paradigmenwechsels vom Gutenberg-Zeitalter in eine Kultur der Digitalität intensiver für die Planung, Durchführung und Nachbereitung entsprechender Lehr-Lern-Prozesse vorzubereiten, stand bereits vor Beginn der Corona-Pandemie im Aufgabenportfolio der Lehrerbildung. Gleichwohl haben die mit den drei Lockdowns verbundenen Maßnahmen im Schulbereich die Bedeutung und Brisanz dieser Aufgabe nachdrücklich unterstrichen.

Ausbildungsinhaltlich geht es in diesem Zusammenhang im Vorbereitungsdienst vorrangig darum, Konzepte für einen zeitgemäßen Unterricht zu entwickeln und über die vormaligen Versuche hinauszuwachsen, herkömmlichen Unterricht „lediglich“ in digitale Formate zu transferieren. Dafür braucht es u.a. ein vertieftes und komplexes Verständnis von Lernprozessen im digitalen Raum einschließlich eines sicheren Umgangs mit Urheberrechts-, Lizenz-, Persönlichkeits- und Datenschutzfragen, umfassende mediendidaktische Kompetenzen sowie Kompetenzen zur Gestaltung zeitgemäßer digitaler Lernumgebungen im

Präsenz-, Hybrid- und Distanzunterricht. Erst unter diesen Voraussetzungen können sich wesentliche Potenziale von Lernprozessen in digitalen Kontexten wie konsequente Individualisierung, asynchrones Arbeiten, barrierefreie Vernetzung und Kollaboration bei der Planung, Begleitung, Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen, permanente Verfügbarkeit von Input u.a. wirklich entfalten.

U.a. zur konzeptionell-inhaltlichen Bearbeitung dieser Fragen für die Ausbildung von LAK/TN ist vor ca. einem Jahr eine studienseminarübergreifende Projektgruppe „Digitalität im Vorbereitungsdienst“ eingerichtet worden, deren übergreifender Auftrag in der Begleitung und Unterstützung der Ausbildung im brandenburgischen Vorbereitungsdienst im digitalen Zeitalter besteht. In diesem Zusammenhang entwickelt sie derzeit Leitsätze und Prinzipien des gemeinsamen Handelns, plant studienseminarübergreifende Fortbildungsangebote, entwickelt Seminarkonzepte, befasst sich mit Kriterien und Indikatoren zur Beurteilung der Unterrichtsqualität unter Bedingungen der Digitalität und steuert eine digitale Arbeitsplattform mit studienseminarübergreifend verfügbaren Materialien für die Ausbildung im Ausbildungsscoaching und in der Fachausbildung an.

In den drei Seminarstandorten Bernau, Cottbus und Potsdam ist darüber hinaus jeweils ein:e Digital- und Medienberater:in benannt worden, die bzw. der vor Ort als kollegiale:r Ansprechpartner:in zur Verfügung steht, die Weiterentwicklung der Medienkompetenzen der Ausbilderinnen und Ausbilder mit Fortbildungs-, Vernetzungs- und Materialangeboten unterstützt und umfassende Teilhabe zu Fragen der Ausbildung unter den Bedingungen der Digitalität anbietet. Aus der durch die Corona-Pandemie erzwungenen Distanz heraus sind auch hinsichtlich der Organisation des Ausbildungsbetriebes an den Seminarstandorten erweiterte und zukunftsfähige Möglichkeiten entstanden. Sie bestehen vor allem in einer Neujustierung des Verhältnisses zwischen bedarfsorientierter und ausbildungsinhaltlich notwendiger Inputorientierung einerseits und Formaten

der kollegialen Reflexion und Diskussion andererseits. Studiensseminarübergreifend wird daran gearbeitet, qualitätsvolle Ausbildungsinhalte digital herzustellen, zu sammeln, aufzubereiten und rechtssicher zu veröffentlichen, damit diese für die LAK und TN auch unabhängig von Präsenz und dauerhaft zur Verfügung gestellt werden können. Die Präsenzzeiten im Ausbildungscoaching und in der Fachausbildung können so von längeren Inputphasen entlastet und intensiver für kollegiale Reflexions- und Diskussionsanlässe genutzt werden.

Darüber hinaus hat sich erwiesen, dass bei Distanzunterricht im Online-Format Hospitationen im Unterricht der LAK/TN durch die Ausbilder:innen der Studienseminare ertragreich und sachgerecht durchgeführt werden können. Dies gilt auch für Auswertungsgespräche von hospitierendem Unterricht und ausgewählte Beratungs-, Supervisions- und Coachingsettings. Fortbildungen für Ausbildungslehrkräfte und für Ausbilder:innen an den Studienseminaren werden ebenfalls vermehrt in Online- und Hybrid-Settings angeboten.

Im Bereich der dazu notwendigen Hardware-Ausstattung wird derzeit gearbeitet. Wurde bislang entweder auf private

Ressourcen oder auf Dienstgeräte, die aufgrund von Datenschutz- und Sicherheitsmaßnahmen für die Ausbildungsanforderungen nur begrenzt einsetzbar sind, zurückgegriffen, befindet sich aktuell der Einsatz von MS-Surfaces in der Pilotierungsphase; bei erfolgreichem Verlauf soll allen Ausbilder:innen der Studienseminare eine für ihre Arbeit geeignete technische Ausstattung zur Verfügung stehen. Ein Fazit hinsichtlich der aus der Corona-Pandemie herauswachsenden inhaltlichen, systemischen und organisatorischen Entwicklungsprozesse im Vorbereitungsdienst kann derzeit insofern gezogen werden, als sich das Ausbildungssystem trotz erheblicher Einschränkungen als insgesamt stabil, leistungsfähig und flexibel erwiesen hat und alle anstehenden Staatsprüfungen rechtssicher und mit bundesweiter Anerkennung absolviert werden konnten. Vor allem aber sollte gezeigt werden, dass aus den vorhandenen Schwierigkeiten und Defiziten vielfältige und teilweise durchaus dynamische und komplexe Entwicklungsperspektiven abgeleitet wurden, die nunmehr im Sinne einer zukunftsfähigen Lehrerbildung weiter substantiell gefüllt werden müssen. Dabei begreifen sich auch die Studienseminare als lernende Organisationen.



ZUKUNFTSVISION?!

„Vor allem aber sollte gezeigt werden, dass aus den vorhandenen Schwierigkeiten und Defiziten vielfältige und teilweise durchaus dynamische und komplexe Entwicklungsperspektiven abgeleitet wurden, die nunmehr im Sinne einer zukunftsfähigen Lehrerbildung weiter substantiell gefüllt werden müssen.“

Foto: AdobeStock/200236771

Die als Ausbilder:innen tätigen Lehrkräfte in den Ausbildungsschulen und in den Studienseminaren haben mit ihren Kompetenzen und ihrem Engagement seit Pandemiebeginn dafür Sorge getragen, dass die Ausbildung und die Staatsprüfungen kontinuierlich abgesichert waren, und sie stellen sich nun mit großer Innovationsbereitschaft den aktuellen Herausforderungen. Wurde eingangs ein Dank an die Lehramtskandidat:innen und die Teilnehmer:innen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst ausgesprochen, so ist spätestens hier der Ort, diesen Dank auch an die in der Ausbildung tätigen Lehrkräfte und Schulleitungen in den Ausbildungsschulen und an die Ausbildungscoaches und Fachausbilder:innen in den Studienseminaren zu richten. Dank dieses Engagements wich auch bei mir das eingangs beschriebene Gefühl tiefer Verunsicherung dem Vertrauen und der Gewissheit, dass die Ausbildung der LAK/TN abgesichert werden kann – und mehr noch: dass aus den Beschränkungen und Begrenzungen der Pandemie heraus Entwicklungslinien auch für die Weiterentwicklung der Lehrer:innenausbildung begründet und beschrritten wurden, die innovativ, nachhaltig und zukunftsfähig sein können. Und nichtsdestotrotz: Den Tag, an dem ich am Ende des Sommers 2021 im Saal des Studienseminars unter Einhaltung der geltenden Hygiene- und Abstandsregeln mit ca. 30 Kolleg:innen nach fast eineinhalb Jahren endlich wieder persönlich zusammenkommen konnte, werde ich genauso wenig vergessen wie das beklemmende Gefühl am 16.03.2020, als ich ein nahezu verwaistes Haus betrat. Und es erübrigt sich zu erwähnen, dass das Gefühl in diesem Sommer ein sehr viel schöneres war. Denn auch wenn wir uns in der zweiten Phase zum Lehren und Lernen in einer Realität und „Kultur der Digitalität“ im Sinne der Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit bekennen, sind und bleiben Realität und Kultur doch immer auch viel mehr, als sich in digitalen Räumen abbilden lässt. Und ich bin dankbar dafür, dass und wie schnell ich mit Unterstützung vieler Kolleg:innen das mulmige Gefühl zu Beginn des ersten Lockdowns loslassen und ersetzen konnte durch ein Gefühl der Sicherheit und des Vertrauens darauf, dass das Ausbildungssystem sich den Herausforderungen lösungsorientiert stellt und eine krisenhafte Situation immer auch als Entwicklungs- und Innovationsgelegenheit begreift. Denn im Gegensatz zum Schülerstreich in „Die Feuerzangenbowle“ hätte uns eine Finte nicht geholfen. Direktor Knauer konnte sich den fälligen peinlichen Bericht an das Provinzialschulamt ersparen, indem die behaupteten Bauarbeiten im Schulgebäu-

de nachträglich simuliert wurden. Die Corona-Pandemie aber war alles andere als ein Streich – wir brauchten echte Lösungen. Dass wir sie gemeinsam gefunden haben, hat viel mit der Haltung und den Kompetenzen der ausbildenden Kolleg:innen und auch der Verwaltungsmitarbeiter:innen zu tun: mit ihrer Kollegialität, ihrer Unterstützungsbereitschaft, ihrem Teamgeist und ihrer Offenheit – vielen Dank auch dafür.

Wenngleich sich die Frage nach einer qualitätsvollen Vorbereitung auf den Lehrerberuf in den letzten Monaten auf der Arbeitsebene täglich sehr konkret gestellt hat, ist und bleibt sie in Brandenburg auch unabhängig von der Pandemieentwicklung und auf einer grundsätzlicheren Ebene aktuell. Dabei ist nicht nur die Phase des Vorbereitungsdienstes angesprochen, sondern die Qualität von Studium, Vorbereitungsdienst und Fortbildung einschließlich der Berufseingangsphase. Für die Anbahnung und Entwicklung ihrer pädagogischen Professionalität brauchen angehende Lehrkräfte ein ausgewogenes Verhältnis aus wissenschaftlicher, berufspraktischer und praxisreflexiv orientierter Vorbereitung. Was das Verhältnis zwischen diesen Teilbereichen betrifft, sind in den letzten zehn Jahren weitreichende Veränderungen vorgenommen worden; wobei der Vorbereitungsdienst für alle in Brandenburg ausgebildeten Lehrämter in zwei Stufen von vormals 24 Monaten zunächst auf 18, dann auf 12 Monate verkürzt wurde. Der schulpraktische und unmittelbar praxisreflexive Ausbildungsanteil ist stark gesunken. Hinsichtlich der Trag- und Zukunftsfähigkeit des Gesamtsystems sehen auch die Studienseminare der im Jahr 2018 vom brandenburgischen Landtag beschlossenen und noch ausstehenden Evaluation der „zweiten Phase der Lehrer:innenbildung ... vor dem Hintergrund ihrer verkürzten Dauer von 12 Monaten ... unter dem Aspekt der inhaltlichen und konzeptionellen Vernetzung mit der ersten Phase (Studium) sowie dem Zusammenwirken der daran beteiligten Akteur:innen“ mit großer Aufmerksamkeit entgegen.

DR. MATHIAS IFFERT
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
Studienseminar Potsdam

✉ sts.potsdam@mbjs.brandenburg.de

Lizenz: CCBYSA40 Mathias Iffert

STRESSERLEBEN

Wie stressig ist die Pandemie für Grundschul Kinder?

VON DR. KSENIA HINTZE, DR. MIRKO WENDLAND
UND PROF. DR. BJÖRN EGBERT

PROBLEMLAGE

Vor allem in unsicheren Zeiten wie der aktuellen Pandemie nimmt der Stellenwert der Gesundheit weiter zu - auf einmal spielen Geld, Ruhm und Erfolg eine untergeordnete Rolle. Oder wie Schopenhauer schon sagte: Gesundheit ist alles, ohne Gesundheit ist alles nichts und neun Zehntel unseres Glücks beruhen allein auf der Gesundheit.

In der heutigen Gesellschaft wird Gesundheit immer noch sehr einseitig betrachtet und zumeist nur auf körperliches Wohlbefinden reduziert. Die Gesundheit ist allerdings ein hochkomplexes Zusammenspiel mehrerer Faktoren, die von der Fähigkeit eines Menschen abhängig ist, „[...] ein

„In der heutigen Gesellschaft wird Gesundheit immer noch sehr einseitig betrachtet und zumeist nur auf körperliches Wohlbefinden reduziert.“

Gleichgewicht zwischen den Abwehrmechanismen und Potenzialen des Organismus und der Psyche (den vorhandenen Ressourcen) und den krankmachenden Einflüssen der natürlichen und sozialen Umwelt zu erhalten bzw. immer wieder herstellen zu können“ (Molderings & Eissing, 1989, S. 18). Die psychische und die soziale Komponente der Gesundheit sind zumindest gleichwertige Bestandteile des Gesundheitsbegriffs, denn um ein gesunder Mensch zu sein, müssen nicht nur körperliches, sondern auch soziales und psychisches Wohlbefinden gleichermaßen eine

Rolle spielen. Dabei stellen vor allem Stress bzw. Stresserleben und der Umgang mit Stress wichtige Einflussfaktoren für die Gesundheit dar.

Kinder im Grundschulalter leiden häufig unter Stress und den daraus resultierenden Folgen. Studien zeigen, dass die Kinder im Grundschulalter über konkrete Stresserfahrungen berichten und sich gestresst fühlen. Problematisch ist jedoch, dass die Kinder weder eine Vorstellung über die Auslöser von Stress besitzen noch über die nötigen Bewältigungsstrategien verfügen (Lohaus et al. 2007). Die aktuelle COPSY-Längsschnittstudie, die vor allem den Einfluss der Corona-Pandemie und ihrer Folgen auf das psychische Wohlbefinden der Kinder untersuchte, berichtet gravierende negative Folgen - über 70% der Kinder und Jugendlichen fühlen sich seelisch belastet. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich ihre Lebensqualität und ihr psychisches Wohlbefinden erheblich verschlechtert sowie Stress, Angst und Depressionen zugenommen haben. So zeigt jedes dritte Kind in der Corona-Pandemie ein Risiko für psychische Probleme und ca. 24% der Befragten beschreiben Anzeichen für eine generalisierte Angststörung (in der Befragung vor der Corona-Krise waren es nur 15% der Kinder). Insgesamt sind Kinder seit Beginn der Corona-Pandemie ängstlicher, machen sich mehr Sorgen, sind schnell gereizt und haben vermehrt Schlafprobleme (vgl. Ravens-Sieberer et.al 2021).

STRESS ALS PHÄNOMEN DER MODERNEN ZEIT

Die Gesundheitsberichterstattung des Bundes definiert Stress als einen „Zustand der Alarmbereitschaft des Organismus, der sich auf eine erhöhte Leistungsbereitschaft einstellt“

(2020). Somit ist Stress eine körperliche oder psychische Reaktion auf äußere Reize, welche es einem Individuum möglich macht, Anforderungen zu bewältigen. Für die Entstehung des Stresses sind Stressfaktoren oder Stressoren verantwortlich. Sie sind körperlich (z.B. Verletzungen, Infektionen, Hunger, Durst und Lärm), seelisch (z.B. Zeitdruck, Versagensängste, kritische Lebensereignisse, Prüfungssituationen sowie Leistungsüberforderung oder Leistungsunterforderungen) und auch sozial determiniert (z.B. Konflikte, Meinungsverschiedenheiten, Verlust eines Angehörigen oder Ablehnung durch andere Menschen, Gruppendruck oder Intrigen).

Die individuellen Veranlagungen, Einstellungen und Erfahrungen spielen eine zentrale Rolle bei der Wahrnehmung und Bewertung von Situationen und Stressoren und bestimmen dadurch die Reaktion auf diese. So können Anforderungen oder

Stressfaktoren eine Person motivieren und zu Erfolgserlebnissen führen. Dies tritt ein, wenn die selbst wahrgenommenen vorhandenen Fähigkeiten den gestellten Anforderungen entsprechen und somit nicht als Belastungen, sondern als Herausforderungen aufgefasst werden. Erst ein zu viel und vor allem langandauernder Stress kann sich negativ auf die Gesundheit auswirken. Die Bewältigung von Stress, also die persönlichen Stressbewältigungsstrategien, sind von besonderer Bedeutung und zeigen auf, dass Stress und ein gesundes Leben kein Widerspruch sein müssen (vgl. Lohaus et al. 2007).

„Erst ein zu viel und vor allem langandauernder Stress kann sich negativ auf die Gesundheit auswirken.“

Und was ist mit den Kindern? Kinder reagieren besonders auf kritische Lebensereignisse, alltägliche Anforderungen und Probleme und auf normative Stressoren mit einem erhöhten Stresserleben. Sit (2008) unterscheidet dabei fünf zentrale Bewältigungsstrategien:

1. Suche nach sozialer Unterstützung (Beispiel: „... dann bitte ich jemanden, mir bei dem Problem zu helfen“)
2. Konstruktiv-palliative Emotionsregulation (Beispiel: „... dann versuche ich, etwas zur Entspannung zu tun.“)
3. Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation (Beispiel: „... dann raste ich total aus“)
4. Vermeidende Bewältigung (Beispiel: „... dann denke ich nicht weiter daran“)
5. Problemorientierte Bewältigung (Beispiel: „... dann denke ich darüber nach, wie ich das Problem lösen kann“)

Nach Lohaus et al. (2007) kann vor allem die Förderung der allgemeinen Problemlösefähigkeit die Stressbewältigung positiv beeinflussen, weil das Nutzen von Problemlösekompetenzen die wichtigste Strategie zur Stressbewältigung ist. Nach Klein-Heßling und Lohaus (2012) gibt es jedoch kaum anwendungsbezogene Programme zu Stressprävention im Kindesalter, vielmehr würden die Kinder hauptsächlich Entspannung und Ruhepausen zur Stressbewältigung anwenden.

STRESS ALS THEMA IM SACHUNTERRICHT

Wenn Interventionen an deutschen Schulen durchgeführt werden, besteht ihr Hauptweg (besonders im Sachunterricht) nach wie vor und trotz Kritik der Gesundheitswissenschaftler überwiegend in der Vermittlung krankheitsspezifischer Informationen, wie Aufklärung über Krankheiten und deren Verhinderung (z.B. durch gesunde Ernährung, Bewegung, Hygiene...) bzw. die Abschreckung vor gesundheitsgefährdendem Verhalten durch dramatische Darstellung der Folgen (z.B. Abschreckungswarnungen auf Zigarettenschachteln).

Psychische Gesundheit spielt dabei eher eine untergeordnete Rolle (vgl. Hintze 2013, Giest und Hintze 2009).

Auch curricular bestehen hier einige Defizite. Während der Perspektivrahmen Sachunterricht (vgl. GDSU 2013) die Psychohygiene als zentrales Themenfeld ansieht, werden das Thema Psychohygiene oder ähnliche Themen wie die psychische Gesundheit oder Stress in vielen Rahmenlehrplänen für das Fach Sachunterricht nicht explizit als Inhalt genannt oder einem anderen Themenfeld direkt zugeschrieben. Als einziges Bundesland benennt Bremen im Lehrplan Sachunterricht Stress direkt als schädlichen Gesundheitseinfluss. Im Lernfeld „Entwicklung und Persönlichkeit“ sollen Lernende die Kompetenz erwerben „ihren Körper vor schädlichen Einflüssen (Sonnenbrand, Lärm, Kälte, Stress etc.) [zu] schützen“ (Der Senator für Bildung und Wissenschaft, 2007). Aus den Empfehlungen der KMK (2012) und dem Perspektivrahmen Sachunterricht (vgl. GDSU 2013) geht grundsätzlich die Wichtigkeit dieser Themen hervor.

DIE SITUATION VON GRUNDSCHÜLER:INNEN

In einer aktuellen Studie wurde das Stresserleben von Schüler:innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe während der zweiten Welle der Sars-Cov2-Pandemie exemplarisch untersucht. Als Instrumentarium wurde eine adaptierte Version des SSKJ 3-8 von Lohaus et al. (2018) eingesetzt, welches die Erfassung von der Stressvulnerabilität, der Bewältigungsstrategien und der Stresssymptomatik der Schüler:innen in Bezug auf leistungsbezogene als auch auf soziale Situationen ermöglicht. Grundsätzlich stellte sich die Frage, wie Grundschulkindern die Pandemiesituation erleben und welche Bewältigungsstrategien vorwiegend genutzt werden. Aus den Ergebnissen sollen Konsequenzen für die Behandlung der Stressthematik im Sachunterricht abgeleitet werden.

Insgesamt nahmen 135 Grundschüler:innen aus zwei Brandenburger Schulen an den Erhebungen teil.

Diese befanden sich in etwa gleich großen Umfängen in der dritten oder vierten Jahrgangsstufe. Sie waren hinsichtlich der Aufteilung nach Geschlecht relativ gleichverteilt.

Die Stressvulnerabilität der Grundschulkindern lag größtenteils im erwarteten durchschnittlichen Bereich.

Allerdings unterschieden sich die Werte im Geschlechtervergleich. Das Stresserleben der Jungen lag im Normbereich, hingegen das der Mädchen doppelt so hoch wie zu erwarten wäre. So gaben ca. 20% der Mädchen an, überdurchschnittlich (4,4%) oder weit überdurchschnittlich (15,9%) gestresst zu sein (vgl. Abbildung 1).

„Als einziges Bundesland benennt Bremen im Lehrplan Sachunterricht Stress direkt als schädlichen Gesundheitseinfluss.“



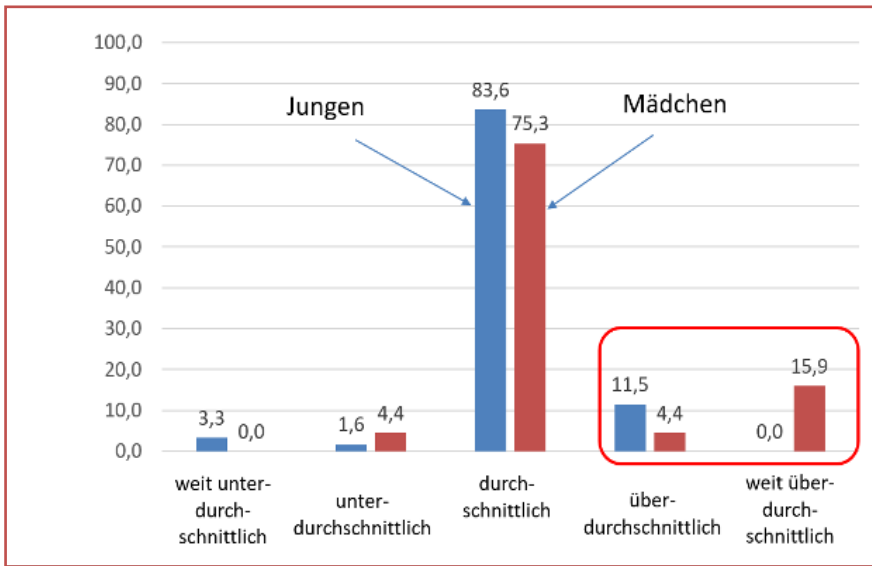


Abbildung 1: Stressvulnerabilität (Angaben in Prozent) von Grundschulkindern in der 2. Welle der Corona-Pandemie (November 2020)

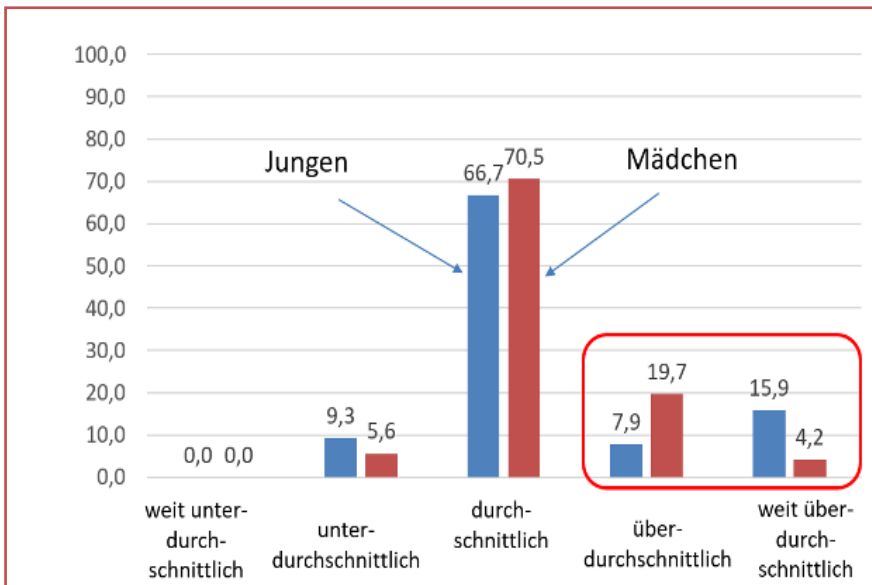


Abbildung 2: Psychisches Stresserleben - Angst (Angaben in Prozent) von Grundschulkindern in der 2. Welle der Corona-Pandemie (November 2020)

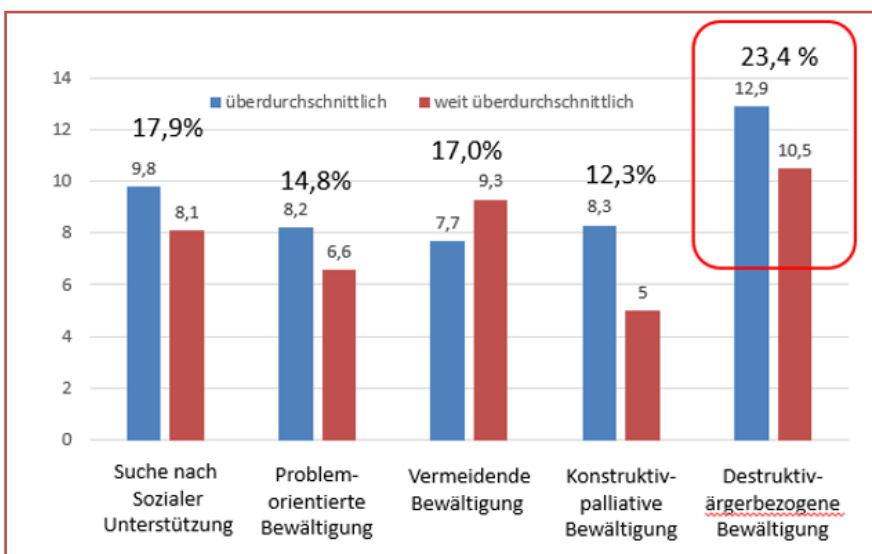


Abbildung 3: Bewältigungsstrategien (Angaben in Prozent) von Grundschulkindern in der 2. Welle der Corona-Pandemie (November 2020)

„Fast ein Viertel aller untersuchten Grundschul Kinder wendet diese Form der Strategie an, die sich vor allem in körperlich destruktivem Verhalten (z.B. Hauen, Schlagen, Treten) äußert und als die wohl ungeeignetste Strategie zu werten ist.“

Psychisch symptomatisch erwies sich das Stresserleben vor allem hinsichtlich des Faktors Angst. Hier geben unabhängig vom Geschlecht die Grundschul Kinder doppelt so hoch wie erwartet überdurchschnittlich oder weit überdurchschnittlich ängstliche Parameter an.

Interessant ist dabei, dass Jungen sich deutlich häufiger als weit überdurchschnittlich ängstlich einschätzten als Mädchen (vgl. Abbildung 2).

Das berichtete Bewältigungsverhalten in Form der eingeschätzten, angewandten Bewältigungsstrategien ist ein weiterer wesentlicher Indikator der belastend erlebten Pandemiesituation. So zeigten sich für alle fünf Bewältigungsstrategien erhöhte Werte.

Besonders hervor sticht die Bewältigungsstrategie der destruktiv-ärgerbezogenen Bewältigung. Fast ein Viertel aller untersuchten Grundschul Kinder wendet diese Form der Strategie an, die sich vor allem in körperlich destruktivem Verhalten (z.B. Hauen, Schlagen, Treten) äußert und als die wohl ungeeignetste Strategie zu werten ist. Allerdings wenden auch fast ein Fünftel aller untersuchten Grundschul Kinder die Suche nach sozialer Unterstützung an. Generell werden nicht nur einzelne Strategien angewandt, sondern immer ein Verbund mehrerer Strategien.

Die Ergebnisse der Erhebung verweisen darauf, dass Kinder im Grundschulalter ein erhöhtes Stresserleben in der Pandemiesituation zeigen und in geeigneter und auch ungeeigneter Form diese Stresssituation bewältigen. Dabei ist das psychische Stresserleben vor allem durch eine ängstliche Symptomatik geprägt, die als Ausdruck der Verunsicherung der Schüler:innen gewertet werden kann. Die angewandten

Formen der Stressbewältigung verweisen darüber hinaus darauf, dass den Kindern noch mehr konstruktive Stressbewältigungsformen vermittelt werden sollten, um dem gestiegenen Stresserleben und dessen Verarbeitung gerechter werden zu können. Hierbei kann Schule und insbesondere der Sachunterricht, aber auch in höheren Jahrgangsstufen der Unterricht im Fach LER, wesentliche Beiträge zur Gesunderhaltung der Schüler:innen leisten.

Durch die Aufnahme der Themen Stress und psychischer Gesundheit in die Rahmenlehrpläne würden die Themen an Aufmerksamkeit gewinnen. So könnten den Kindern hinsichtlich einer erfolgreichen Stressbewältigung Unterstützung nahegebracht und ihre psychische Gesundheit eher im Gleichgewicht gehalten werden. Gefordert sind hierbei nicht nur die Lehrer:innen, sondern auch die Verantwortungsträger:innen in Politik und Bildungswesen.



DR. KSENIA HINTZE
Professur Grundschulpädagogik -
Sachunterricht

✉ slukina@uni-potsdam.de



DR. MIRKO WENDLAND
Zentrum für Lehrerbildung
und Bildungsforschung

✉ mirko.wendland@uni-potsdam.de



PROF. DR. PAED. BJÖRN EGBERT
Professur Grundschulpädagogik -
Sachunterricht

✉ egbert@uni-potsdam.de

LITERATUR

Bildungsserver Berlin Brandenburg (Hrsg.) (2015): Teil C - Sachunterricht Jahrgangsstufen 1-4. Online verfügbar unter: https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Sachunterricht_2015_11_16_web.pdf, zuletzt verwendet am 16.02.2021

Der Senator für Bildung und Wissenschaft - Freie Hansestadt Bremen (2007): Sachunterricht - Bildungsplan für die Primarstufe. Bremen. Online verfügbar unter: <https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/primarstufe-15222>, zuletzt verwendet am 16.02.2021

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts/ GDSU (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn.4

Giest, H. & Hintze, K. (2009): Zur Entwicklung des Gesundheitsbegriffes im Grundschulalter: Eine vergleichende Studie Deutschland/Russland. In: Röhner, C., Heinrichwark, C. & Hopf, M. (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hintze, K. (2013): *Entwicklung und Ausbildung des Gesundheitsbegriffs bei Kindern im Grundschulalter*. Berlin.

Kultusministerkonferenz KMK (2012): *Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012)*. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf, zuletzt geprüft am 25.08.2021

Klein-Heißling, J. & Lohaus, A. (2012): *Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe.

Lazarus, R., Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.

Lohaus, A. (2016): *Stress und Resilienz im Jugendalter. Stress und Stresskompetenz in Schule und Ausbildung*. Universität Bielefeld. IHK Akademie Feldkirchen-Westerham. Feldkirchen-Westerham

Lohaus, A., Domsch, H. & Fridrici, M. (2007): *Stressbewältigung für Kinder und Jugendliche*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Klein-Heißling, J. (2018): *Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8)*. Göttingen: Hogrefe.

Raithel, J., Dollinger, B., Hörmann, G. (2009): *Lehrbuch Einführung Pädagogik: Begriffe - Strömungen - Klassiker - Fachrichtungen*, 3. Auflage, (S. 242) VS Verlag

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., Otto, C. (2021): *Impact of the COVID 19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany*. *European Child & Adolescent Psychiatry*, DOI 10.1007/s00787-021-01726-5

Schenk H.-O. (2007): *Psychologie im Handel. Entscheidungsgrundlagen für das Handelsmarketing*. 2. Aufl. München-Wien: Oldenbourg

Sit, M. (2008): *Stress, lass nach!* Wien. Online verfügbar unter <http://files.schulbuchzentrumonline.de/pdforama/uploads/onl68381.pdf>, zuletzt verwendet am 16.02.2020.

WENN HERAUSFORDERUNGEN ZU CHANCEN WERDEN

Lehren und Lernen in der Pandemie
Ein Erfahrungsbericht der Sport- und Kreativitätsgesamtschule
des Leonardo da Vinci Campus

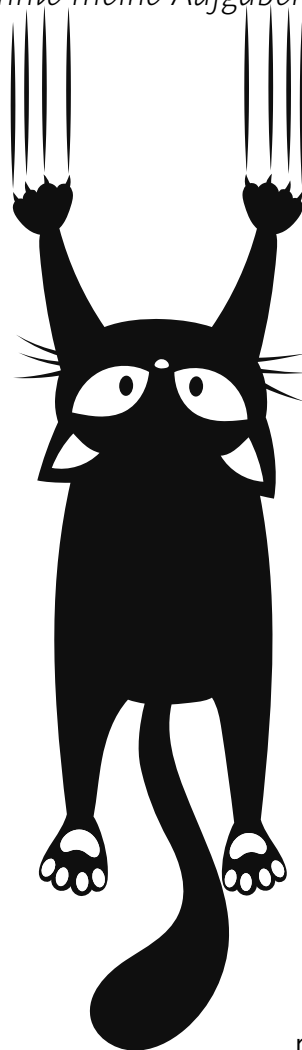
„Hallo, meine Katze ist heute gegen unsere Glas-Balkontür gelaufen und wir mussten mit ihr ins Krankenhaus fahren. Ich konnte meine Aufgaben deshalb heute nicht einstellen.“

VON SARAH HEINZ

„Hallo, meine Katze ist heute gegen unsere Glas-Balkontür gelaufen und wir mussten mit ihr ins Krankenhaus fahren. Ich konnte meine Aufgaben deshalb heute nicht einstellen.“

Das war eine der Aussagen eines Schülers, die für mich beispielhaft für die Zeit während des Distanzlernens in der Corona-Pandemie steht, da sie viele verschiedene Gedanken und Gefühle in mir zugleich auslöst – von Frustration und Ratlosigkeit, über Mitgefühl bis hin zu herzhaftem Lachen.

Die neuen Rahmenbedingungen des Distanzlernens haben uns im Kollegium zunächst viel abverlangt. Wir mussten uns neu strukturieren, Inhalte und Methoden neu denken und uns selbst in unserer neuen Arbeitsumgebung, unserem Zuhause, zurechtfinden. Rückblickend kann ich aber sagen, dass es vor allem eine Chance zur Entwicklung auf verschiedenen Ebenen war.



Aber der Reihe nach:

Die Gesamtschule des Leonardo-da-Vinci-Campus ist digital gut aufgestellt. Wir arbeiten seit 2016 mit Tablets und nutzen MS OneNote als unsere hauptsächliche Software, um Inhalte an die SchülerInnen heranzutragen und gleichzeitig die erarbeiteten Inhalte der SchülerInnen begleiten zu können. OneNote dient uns quasi als selbstgestaltetes Lehrbuch und den Schüler:innen als Notizheft/Arbeitsheft.

Vor zwei Jahren haben wir zusätzlich MS Teams eingeführt, das uns in erster Linie als Organisations- und Kommunikationsplattform dient. Hierüber ist es möglich, sich unkompliziert zu vernetzen, zu chatten, Videokonferenzen oder auch Gruppenchats einzurichten. Über Klassenkanäle werden die SchülerInnen auf kurzem Weg über Neuigkeiten und Angebote informiert und im Home-schooling wurden die Aufgaben des Unterrichtstages beschrieben.

Die Grundidee unserer Lernstruktur stand während des Homeschoolings sehr schnell fest. Doch wie viel können wir den Schüler:innen Zuhause abverlangen? Unter welchen Umständen lernen sie? Wie viel Unterstützung und Input benötigen sie? Wie können wir diese realistisch bewerten? Wann finden die Kolleg:innen, neben der Betreuung der eigenen Kinder, noch Zeit dafür? Das alles waren Fragen, mit denen wir uns konfrontiert sahen und die es nach und nach zu beantworten galt.

Der Weg wurde das Ziel. Wir entwickelten die Strukturen weiter und passten sie immer wieder an. Grundlage dafür waren mehrere Evaluationen zum Homeschooling, die das Erleben der Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen abfragten und auswerteten.

Diese Evaluationen hatten zur Folge, dass wir die Deadline der Ergebnisse des Tages von 18.00 Uhr auf 16.00 Uhr vorzogen, um die Schüler:innen dazu zu bekommen, sich früher an die Bearbeitung

der Aufgaben zu machen, um ihre Tagesstruktur aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig hatten die Kolleg:innen die Möglichkeit, zeitiger mit der Kontrolle der Ergebnisse zu beginnen.

Außerdem führten wir täglich verpflichtende Videokonferenzen ein, um die Schüler:innen zumindest einmal am Tag tatsächlich zu sehen und unmittelbar mit ihnen zu kommunizieren. Neben den fachlichen Inhalten wurde einmal pro Woche ein Videochat mit den Tutoren einberufen, um Organisatorisches zu klären, die Woche zu reflektieren, über Probleme oder einfach nur den Alltag zu sprechen. Ich führte diese immer am Freitag nach Unterrichtschluss mit meiner Klasse durch und wir tauschten uns unter anderem über unsere Wochenendpläne aus. Diese Chats führten wir ein, um nicht nur Inhalte zu vermitteln, sondern auch in Kontakt mit unseren Schüler:innen zu bleiben, die Beziehungen zu ihnen aufrechtzuerhalten und einschätzen zu können, wie die Stimmung in der Klasse ist. Diese Zeit gab uns als Lehrer:innen die Möglichkeit, gezielt Nachfragen zu stellen, wenn in einem Fach wenig Leistung erbracht wurde und auch den Schüler:innen Zeit für ein Feedback zu den Aufgaben der Woche. Schüler:innen, denen die Selbstorganisation sehr schwer viel, „durften“ dann noch im Zweiergespräch die Aufgaben der Woche mit mir besprechen. Und das bringt mich auch zu dem Punkt, der für mich und die meisten meiner Kolleg:innen am schwierigsten

„Und das bringt mich auch zu dem Punkt, der für mich und die meisten meiner Kolleg:innen am schwierigsten umzusetzen war – Beziehungsarbeit.“

umzusetzen war – Beziehungsarbeit. Natürlich war es unser Anspruch, weiterhin mit den Schüler:innen in Kontakt zu bleiben und auch den Kontakt unter ihnen zu stärken. Wir organisierten weiterhin Gruppenarbeiten, gaben über MS Teams und MS OneNote individuelles Feedback und in den letzten Wochen des Homeschoolings auch zu jedem Block eine Einschätzung des Arbeits- und Sozialverhaltens, welches jeweils montags gesammelt per Mail an die Eltern der Schüler:innen verschickt wurde. Und obwohl wir viel Zeit und Disziplin dafür aufbrachten, wurde mir immer wieder klar, dass das Erlebnis in der Klasse selbst mit sehr guten digitalen Rahmenbedingungen nicht ersetzt werden kann. Wenn man das erste Mal in einem Chat mit nur drei laufenden Kameras und 20 schwarzen Bildschirmen sitzt und kein Feedback bekommt, lernt man wieder die unmittelbare Bedeutung von Körpersprache zu schätzen, die man nur bei Begegnungen im „echten Leben“ findet.

Inhalte kann man über diese Art des Lehrens durchaus vermitteln und teilweise sogar effizienter „abarbeiten“. Um die Sozialkompetenzen zu fördern, braucht es aber mehr Abwechslung in den Aufga-

benstellungen und verschiedene Lernorte. Diese ergeben sich im regulären Schultag, indem ständig soziale Interaktionen zwischen den Schüler:innen und Lehrer:innen entstehen, verschiedene Sozialformen im Unterricht integriert werden und sich der komplette Schultag in einem sozialen Gefüge mit vielen Akteuren abspielt. Dieses Gefüge besteht wiederum aus sozialen Untergruppen, wie der Klasse, dem Freundeskreis, Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehungen und anderen Gruppen. Diese weisen alle eine andere Gruppendynamik auf und verlangen Mitgliedern immer wieder Anpassung, Reflektion und Empathie ab.

Um unsere Inhalte möglichst abwechslungsreich zu gestalten und verschiedene Kompetenzen der Schüler:innen zu fördern, wurden wir kreativ und versuchten, die Schüler:innen möglichst oft auch außerhalb des Zimmers lernen und entdecken zu lassen. Die Kolleg:innen ließen sich hier einiges einfallen. Ich persönlich habe in Biologie Pflanzenzellen aus Alltagsutensilien nachbauen lassen. Dabei entstanden Zellen aus Lebensmitteln, aus Werkzeug, Schreibwaren oder auch Kosmetikartikeln. Im Kunstunterricht ließ ich die Schüler:innen Bildbände zu einem selbstgewählten Thema erstellen.

Voraussetzung war, dass die Bilder auf einem Spaziergang entstehen. Im LER-Unterricht hatten die Schüler:innen über eine Woche die Aufgabe, alle Momente, in denen sie Glück verspürten, bildlich festzuhalten und eine Collage daraus zu gestalten und dieser einen Titel zu geben. Diese Aufgabe sollte vor allem ihre Achtsamkeit gegenüber schönen Situationen und Gefühlen in einer psychisch und physisch herausfordernden Situation stärken.

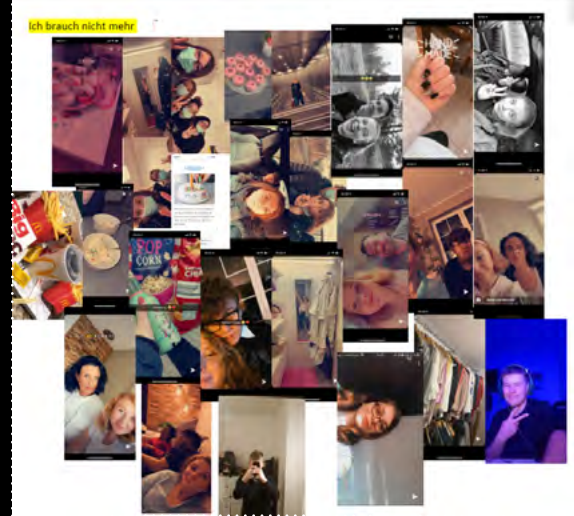
Meine Kolleg:innen erstellten „Durchhalten-Challenges“, bei denen die Schüler:innen immer wieder kleine Aufgaben zu erfüllen hatten, die sie aus dem Alltag holten. Sie haben sich ihr Lieblingsessen gekocht, sollten mit Freunden telefonieren, einen Beauty-Tag einlegen oder einen Spaziergang in der Natur machen.

Die Kolleg:innen in den Naturwissenschaften versuchten das Experimentieren nach Hause zu verlegen und ließen die Schüler:innen mit Gegenständen und Waren des täglichen Bedarfs forschen. Dabei gab es auch Schüler:innen, die bei einem Versuch zur Elektrizität eine Stahlzange verwendeten, um sich vor Stromschlägen zu schützen. Ziemlich schnell stellten sie fest, dass Metall leitet. Das ist wohl dieser Unterricht zum Anfassen, der nachhaltig im Gedächtnis bleibt.

In einer anderen Klasse wurden im Physikunterricht in Heimarbeit Raketen gebaut und deren Abschuss gefilmt. Die Reaktion der Schüler:innen nach dem Start ihres Modells erheiterte an dieser Stelle Schüler:innen und Kollegium gleichermaßen.

Wir kamen in der Pandemie und im Distanzlernen natürlich immer wieder an unsere Grenzen, haben die Situation aber mehr und mehr als eine Möglichkeit der Entwicklung gesehen. Wir haben unsere Erfahrungen in dieser Situation zusammengetragen und unsere Inhalte und Strukturen immer zu optimieren versucht. Das soll nun, da wir aktuell wieder immer mehr zum Präsenzunterricht zurückkehren, natürlich nicht enden. Die Erkenntnisse aus der Pandemie-Situation sollen positiv genutzt werden und zur Qualität des Lernens beitragen - egal wo und mit wem gelernt wird.

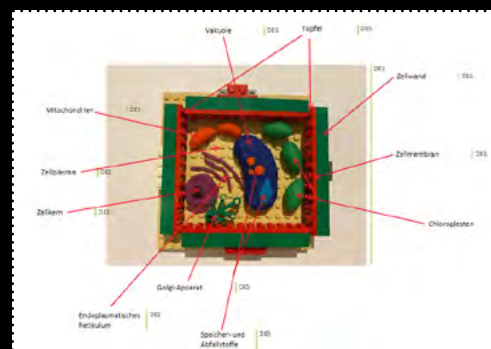
Zwei Punkte haben wir dabei besonders ins Auge gefasst: Die Beziehungsarbeit und damit das kooperative Lernen und die Förderung der Selbstständigkeit und der individuellen Lernweise eines jeden Kindes. Das kooperative Lernen wollen wir vor allem auch durch die Weiterentwicklung unserer Methoden im digitalen Arbeiten fokussieren. Das Tablet als Arbeitsgerät darf nicht die Isolation von den Mitschüler:innen bedeuten, weil jeder auf sein Gerät konzentriert



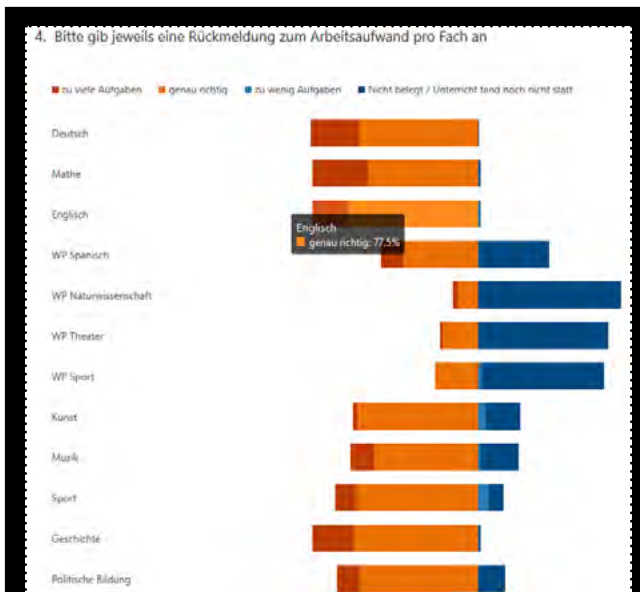
Ergebnis einer Schülerin der 9. Klasse zu der Aufgabe „Glücksmomente in der Pandemie“



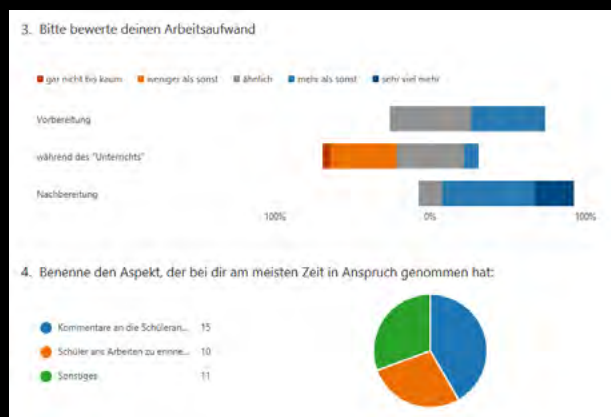
Dokumentationen von Schülerinnen während der „Haltet-durch-Challenge“



Schüler-Ergebnis zum Nachau einer Zelle im Homeschooling (Biologie Kl.8)



Ausschnitt aus unserer Schüler:innen-Evaluation nach zwei Wochen Homeschooling



Zwei Ausschnitte aus unserer Lehrer:innen-Evaluation nach zwei Wochen Home-Schooling

ist. Vor diesem Hintergrund haben wir weitere Endgeräte, die vor allem das kooperative Lernen und Projektarbeit fördern, angeschafft. Dazu gehören unter anderem Bildschirme, an denen mehrere Schüler:innen gleichzeitig arbeiten können, Laborgeräte für naturwissenschaftliche Projekte und Ton- und Filmequipment zur Gestaltung von Filmen, Plakaten und anderen digitalen Medien.

Während des Distanzlernens stellte die Organisation kooperativen Lernens eine größere Herausforderung dar. Bereits in der ersten Woche meldeten sich Schüler:innen mit dem Wunsch, zusammenzuarbeiten. Sie setzten über den Spieleserver Discord einen Schulserver auf, luden alle Schüler:innen und Lehrkräfte dazu ein und ermöglichten dadurch den Austausch der Schülerschaft. Gruppenarbeiten wurden in den digitalen Sitzkreisen möglich. Die Lehrkraft konnte sich in die Sitzkreise schalten und den Diskussionen der einzelnen Gruppen zuhören, Missverständnisse aufklären und Hilfestellungen geben. Die Schüler:innen der inzwischen 10. Klasse administrierten und pflegten den Server und gaben Hilfestellungen. Für diese Leistung erhielten sie einen schuleigenen Schulpreis, den „Leo“.

Des Weiteren möchten wir an der Differenzierung der Methoden, der individuellen Zeiteinteilung und unseren Raumkonzepten arbeiten.

Was haben uns die Schüler:innen während des Distanzlernens gelehrt? Wir haben erneut und besonders deutlich festgestellt, dass der individuelle Lernzugang der Kinder und Jugendlichen, die Zeit, die sie für Aufgaben benötigen, die Unterstützung und der Input, die nötig sind und die Arbeitsstrukturen sehr unterschiedlich sind. Eine optimale Lernumgebung, mit Inhalten und Rahmenbedingungen sieht für jede:n Schüler:in anders aus.

Es gibt Schüler:innen, die mehr Zeit für die Einstellung ihrer Aufgaben benötigten, viel mehr Rückfragen an die Kolleg:innen hatten und andererseits Schüler:innen, die deutlich schneller waren. Einige beendeten ihre Aufgaben schon gegen 13.00 Uhr, andere erst nach 16.00 Uhr. Vor allem haben wir aber festgestellt, dass es durchaus Schüler:innen gab, die die neuen Lernbedingungen zu nutzen und zu schätzen wussten und sich während des Distanzlernens verbessert haben. An diese Erfahrungen wollen wir anknüpfen und mehr Eigenverantwortung und Selbstständigkeit, wie sie im Distanzlernen nötig waren und gefördert wurden, in die Schule holen. Wir wollen die Vorteile beider Lernsituationen in der Lernumgebung Schule zusammenbringen. Wie wollen wir das umsetzen? Vor allem wollen wir Lernen individualisieren und flexibler gestalten.

Dabei stehen Projektarbeit und ein neues Raumkonzept im Fokus. Unsere Schüler:innen arbeiten während des gesamten Schuljahres an vier verschiedenen Projekten, die sie über mehrere Monate bearbeiten. Dabei werden Städte der Zukunft entworfen und im Modell gebaut, sich mit Bionik beschäftigt, Tutorials gestaltet und fiktive Inseln neu besiedelt. Während dieser Projekte bemerken wir die größte Kompetenzentwicklung der Schüler:innen im sozialen und kommunikativen Bereich, eine hohe Selbstwirksamkeit und das Anwenden von Wissen auf konkrete Problemstellungen. Momentan stehen dafür drei gesonderte Stunden „Projektarbeit“ in der Stundentafel.

In Zukunft werden wir diese Arbeitsweise auf den regulären Unterricht übertragen und Projektarbeit weitgehend in den Fokus aller Fächer stellen. Dazu arbeiten wir momentan in einer Steuergruppe mit Kolleg:innen aller Fachbereiche an entsprechenden Themen und der Verknüpfung der Fächer. Im nächsten Schuljahr starten wir dazu in Jahrgang 10 mit einem Projekt „Breaking news or faking news“, das fast alle Fächer einbindet, Inhalte verknüpft und lebensnah vermittelt. Die Inhalte des Rahmenlehrplans in Klasse 10 werden dabei in vielen Fächern unter einem übergeordneten Thema unterrichtet und die Fächergrenzen verschwinden. Der LER-Unterricht beschäftigt sich mit der Beeinflussung der Medien auf die Gesellschaft, unser Denken und Handeln und wie wir diese Beeinflussung reflektieren können und vor allem Quellen beurteilen können. Im Kunstunterricht arbeiten die Schüler:innen mit dem Programm Photoshop und realisieren, wie Bilder verändert werden können. Der Biologieunterricht beginnt jede Stunde mit einer Aussage zu genetischen Kontexten, die durch die Recherche der Schüler und durch die Bearbeitung von Aufgaben falsifiziert werden müssen.

Um die individuelle Arbeitsweise der Schüler:innen zu fördern und ihnen mehr Eigenverantwortung in der Gestaltung des eigenen Lernprozesses anzuvertrauen, soll das Raumkonzept weiterentwickelt werden. Viele unserer Räume sind bereits an individuelle Lernprozesse, Gruppenarbeit und verschiedene Lernkanäle angepasst. Wir haben große Multifunktionsräume, die schnell „umgebaut“ werden können, ein Bio-Lab, ein Future-Lab und Sitzkonzepte, die schnell an die Sozialform des Unterrichts angepasst werden können.

Im nächsten Schritt möchten wir die Räume öffnen, um den Schüler:innen zusätzlich die Möglichkeit zu geben, den Zugang zum Wissensinhalt selbst zu bestimmen. Der Deutschunterricht eines Jahrganges wird parallel in die

Stundentafel geplant. Die Fachkolleg:innen können die Inhalte so miteinander absprechen und verschiedene Zugänge dazu vorbereiten. Den Schüler:innen stehen damit in unserer Dreizügigkeit drei Räume mit unterschiedlichen Lehrer:innen und Methoden zur Verfügung. In unserer Planung denken wir an einen „Ruhe-Raum“ des selbstständigen Arbeitens, was viele Schüler:innen im Homeschooling als sehr angenehm und produktiv empfanden, einen „Übungsraum“, in dem Inhalte angewendet und Rückfragen gestellt werden können und einen Raum der Leistungsüberprüfung, in dem man das Erlernte wiedergeben, anwenden und es bewertet werden kann.

Das Homeschooling hat uns in vielen Bereichen an unsere Grenzen gebracht und uns damit gezeigt, dass Paradigmenwechsel möglich ist. Corona war für uns Entwicklung im Schnelldurchlauf. Wir ziehen aus der Zeit vor allem positive Schlussfolgerungen für das Unterrichten und Lernen und sehen uns in unserer Schulentwicklung vorangebracht. Wir wissen, dass das Zusammensein und gemeinsame Lehren und Lernen auch durch viel Software und Tools nicht ersetzt werden kann, wir aber gute Grundlagen haben und diese auch in Zukunft, egal ob analog oder digital, optimal nutzen und immer wieder neu denken wollen. Wir haben von heute auf morgen gesehen, wie schnell gewohnte Strukturen, Sozialsysteme und Arbeitsweisen wegfallen können und wieder erkannt, dass die beste Konstante für gute Schule Entwicklung und Veränderung ist.



„Vor allem wollen wir Lernen individualisieren und flexibler gestalten.“

SARAH HEINZ

ist Lehrerin für Biologie, LER und hat in diesem Jahr zusätzlich Kunst als Neigungsfach unterrichtet.

Sie arbeitet seit 7 Jahren an der Sport- und Kreativitätsgesamtschule des Leonardo da Vinci Campus in Nauen und ist seit 4 Jahren Teil der Schulleitung. In dieser Funktion verantwortet sie vor allem die Projektkoordination und die Berufs- und Studienorientierung.

✉ sarah.heinz@ldvc.de

VERSCHWÖRUNGS- MYTHEN IM KLASSEN- ZIMMER



Erkennen, handeln, vorbeugen

VON SOPHIA BOCK

Die Corona-Pandemie hält die Gesellschaft nun schon seit mehreren Jahren in Atem. Dennoch – ohne sie verharmlosen zu wollen – stellt sie nur einen von vielen Krisenmomenten in der Geschichte der Menschheit dar, in denen immer auch Verschwörungsmythen sichtbar werden (Lamberty & Imhoff, 2021). Jeder Krisenmoment nutzt hierzu diverse (mediale) Verbreitungsmöglichkeiten und heute, zur Zeit des Internet 2.0, unterliegt die Informationsverbreitung einer ganz anderen Dynamik. Doch wie können (angehende) Lehrkräfte Verschwörungsmythen in der Schule begegnen? Im Folgenden möchte ich einen Vorschlag skizzieren, der sich auch schon mehrfach in der Praxis bewiesen hat und auf große Nachfrage stößt.

FAKELESS – EIN PRÄVENTIONSKONZEPT

Ich habe mich während der Pandemie oft gefragt, ob die Sichtbarkeit von Verschwörungsmythen genauso extrem gewesen wäre, wenn dem Thema in der Schule und gesamtgesellschaftlich eine größere Relevanz beigemessen würde. Die Thematisierung während der Pandemie war eher eine Reaktion auf die Symptome. Auch das von mir entwickelte Fortbildungskonzept „Fake-Less“ ist eine Reaktion, setzt aber bei der langfristigen Lehrkräftebildung an. Es geht vor allem darum, über den Fachbezug zu den individuellen Fächern einen Zugang zum Thema Verschwörungsmythen herzustellen (Bock & Schubarth, 2021). Dazu wird dreiteilig vorgegangen (vgl. Abb 1):

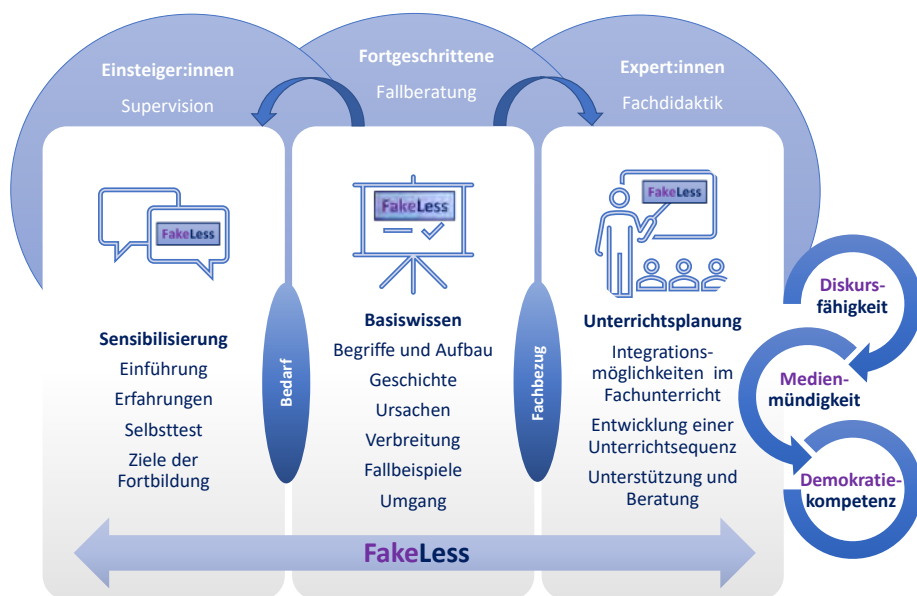


Abbildung 1: FakeLess-Konzept

MODUL 1 – SENSIBILISIERUNG

Im ersten Modul erfolgt die Sensibilisierung. Zunächst wird u.a. die gegenwärtige Belastungssituation abgefragt, bevor anonymisierte Fallbeispiele vorgestellt werden, mit denen sich die Teilnehmenden meist identifizieren können, da sie ihnen so oder so ähnlich schon begegnet sind. An dieser Stelle kann auch von eigenen Erfahrungen berichtet werden. Nachfolgend ein Beispiel aus dem Lehrerzimmer: Ein anschließender Selbsttest evaluiert die eigene Anfälligkeit für Verschwörungsglauben sowie den Umgang mit digitalen Medien, wobei die Ergebnisse lediglich der eigenen Reflexion dienen. Es bietet sich jedoch an, über den Aufbau des Selbsttests (wahlweise Nocun & Lamberty, 2020, S. 12-15 oder Stiftung Neue Verantwortung) gemeinsam zu diskutieren. Bei kleineren Gruppen bietet sich zu Beginn eine persönliche Vorstellungsrunde an.

MODUL 2 – BASISWISSEN

Im zweiten Modul erfolgt die Erarbeitung des Basiswissens, bei dem Grundlagen zum Thema Verschwörungsmethoden ver-

„Ich lasse mich nicht impfen! Kann doch wirklich sein, dass Bill Gates uns alle chippen will oder dass das gefährlich für die Gesundheit ist. Die Mainstream-Medien erzählen uns doch ständig was anderes! Wem soll man denn da noch glauben!?“

mittelt werden.

In der Fortbildung wird auf die folgende Definition von Nocun & Lamberty (2020, S. 18) zurückgegriffen:

„Eine Verschwörungserzählung ist eine Annahme darüber, dass als mächtig wahrgenommene Einzelpersonen oder eine Gruppe von Menschen wichtige Ereignisse in der Welt beeinflussen und damit der Bevölkerung gezielt schaden, während sie diese über ihre Ziele im Dunkeln lassen.“

Der Glaube an Verschwörungsmethoden ist Jahrtausende alt, jedoch erst seit Anfang der 1990er-Jahre richtig erforscht. Der amerikanische Soziologe

Ted Goertzel forschte zur menschlichen Psyche und seine Grundlagen dienen der Wissenschaft noch heute, wobei es sich entgegen der Annahmen mancher Forscher:innen nur selten um einen psychologischen Defekt handelt. Vielmehr ist jede und jeder grundsätzlich für den Glauben an Verschwörungsmethoden anfällig (Goertzel, 1994).

Verschwörungserzählungen funktionieren immer gleich und erfüllen bei ihren Anhänger:innen unterschiedliche Bedürfnisse. Gerade in unsicheren und komplexen Zeiten – nicht nur während einer Pandemie – erfüllen Verschwörungserzählungen existentielle Bedürfnisse (Kontrolle, Sicherheit, Komplexitätsreduktion, Kollektivbildung u.a.). Verschwörungsgläubige wännen sich dabei als „Wissende“ im Gegensatz zu ihren Mitmenschen, die von ihnen als „Schlafschafe“ bezeichnet werden (Lamberty, 2020). Studien haben untersucht, wie sich die häufigsten Verschwörungsnarrative in der Bevölkerung verteilen. Tatsächlich glauben etwa 46% der Deutschen daran, dass es geheime Organisationen gäbe, die großen Einfluss auf politische Entscheidungsträger:innen hätten (Zick et al., 2019). 20% der Befragten glauben an den „Großen Austausch“, also dass die Einwanderung von Muslimen Teil eines geheimen Planes sei, um Muslime die Mehrheit werden zu lassen. Weitere 18% glauben daran, dass Impfungen gefährliche Neben-

wirkungen hätten und dies jedoch absichtlich verheimlicht wird. Etwa 8% glauben, dass der Klimawandel eine Lüge ist (YouGov, 2018).

Ein großer Anteil der Verschwörungserzählungen bedient sich rechtsextremistischer und/oder antisemitischer Narrative. Spätestens seit dem Mord an dem Studenten in der Tankstelle in Idar-Oberstein hat sich das Ausmaß des Gewaltpotenzials der zuvor geglaubten „harmlosen“ Querdenker gezeigt. Und auch das ist bei weitem kein „Einzelfall“, wie die Anschläge in Hanau, Halle, Christchurch, Utöja traurigerweise belegen. Auf Basis dieser Ereignisse wurde von Expert:innen lange vorher gewarnt, aber wie so oft, wurde das überhört. Insbesondere in rechtsextremen Chatgruppen auf Telegram, das nicht unter das Netzwerkdurchsetzungsgesetz fällt und somit keine strafbaren Inhalte löschen muss, wurde der Täter gefeiert:

„In diversen Kanälen szenebekannter Verschwörungsideologen wird die Gewalttat in Rheinland-Pfalz wahlweise als Notwehr, logischer Schritt oder Beginn eines langersehnten Befreiungskampfs gegen die angebliche Merkel-Diktatur“ gefeiert“ (Amann, 2018).

Feststeht, dass die Szene kein Randphänomen ist, sondern dass viele Gruppierungen national und international gut vernetzt sind und über ein entsprechendes Gefahrenpotenzial verfügen. Verschwörungsmymen fungieren also schlimmstenfalls als Radikalisierungsbeschleuniger (Nocun & Lamberty, 2020).

Mit der AfD sind auch Verschwörungsideolog:innen im Bundestag vertreten, die bei den vergangenen Wahlen mit 10% sogar relativ stark vertreten sind. In Thüringen und Sachsen wurde sie stärkste Kraft (Der Bundeswahlleiter, 2021). Der Faschist Björn Höcke (darf laut Beschluss des Verwaltungsgerichts Meiningen [2 E 1194/19 Me] so genannt werden) bildet den radikalen Kern der Partei. Die Verschwörungsnarrative seiner Partei sind vielfältig, beziehen sich aber hauptsächlich auf rechtsextreme und antisemitische Motive. Gern wird auch gegen den Staat im Allgemeinen mobil gemacht, so zu beobachten bei den Corona-Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie. Daran knüpfen auch die Querdenker, Coronaleugnung an. Impfskepsis und „der große Austausch“ sind neben Klimawandelleugnung die Hauptthemen, vor allem, seit die Grü-

„Feststeht, dass die Szene kein Randphänomen ist, sondern dass viele Gruppierungen national und international gut vernetzt sind und über ein entsprechendes Gefahrenpotenzial verfügen.“

nen an Einfluss gewonnen haben. Die Strategie der Neuen Rechten ist es also, auch grüne und linke Themen zu besetzen, um allseits anschlussfähig zu sein (Weiß, 2017).

Ein großes und ebenfalls nicht erst seit der Corona-Pandemie sichtbares Themenfeld ist auch Wissenschaftsfeindlichkeit hinsichtlich medizinischer Forschung. Neben verschiedenen Krebsmythen und Globuli lässt sich die oben als Fallbeispiel genannte Aussage in den Bereich der Impfskepsis einordnen. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass es selbstverständlich triftige medizinische Gründe gegen eine Impfung gibt und das hat absolut nichts mit Verschwörungsglauben zu tun. Auch ist nicht jede:r, der/die an Impfungen zweifelt gleich, verschwörungsgläubig. Die Gründe, die bei den Corona-Demos angeführt werden oder weshalb sogar Ärzte falsche Atteste ausstellen, haben andere Ursachen. Zum einen fällt dieses Thema schnell in die antidemokratische, rechte und antisemitische Ecke.

Wenn man sich jedoch mal näher damit auseinandersetzt und darüber mit Impf-unwilligen ins Gespräch kommt, dann werden – wie bei genaueren Nachfragen zu anderen Verschwörungserzählungen auch – angebliche Beweise (meist YouTube-Videos, Beiträge in Sozialen Medien, Studien) genannt. Verschwörungserzählungen über Impfungen existieren, seit es Impfungen gibt. Schon als die Pockenimpfung aus Kuhpocken hergestellt wurde, tauchten bildliche Darstellungen

und Flugschriften zur Gefährlichkeit von Impfungen auf und die Angst, dass sich die Geimpften in Kühe verwandeln würden. Die heutige Skepsis und die Überzeugung, dass Impfungen gesundheitsschädlich wären, resultiert vor allem aus dem ökonomischen und menschenverachtenden Einzelinteresse eines ehemaligen britischen Arztes: Andrew Wakefield. Er behauptete 1998 in einer Studie, dass die Masern-Mumps-Röteln-Impfung (MMR-Impfung) bei Kindern Autismus auslösen würde, weshalb daraufhin die Impfquote bei Kindern von 95% auf 79% sank – in nur wenigen Monaten. Außerdem macht er Impfungen auch für den plötzlichen Kindstod und die Entstehung von anderen Krankheiten (bei Kindern) verantwortlich. Erst zwölf Jahre nach der Veröffentlichung in „The Lancet“, einem Ärztefachblatt, wurde die Studie zurückgezogen. Anschließend wurde Wakefield die Approbation zwar entzogen, jedoch wurde der nachfolgende Prozess in den Medien groß aufgebauscht. Dahinter stecken ökonomische

Interessen, denn er hatte bereits Berater-Honorare in Millionenhöhe erhalten und wollte ursprünglich einen eigenen Impfstoff entwickeln. Nach dem Skandal in Großbritannien fand er in den USA ein neues Publikum – auch Ex-Prä-

sident Trump zählt zu seinen Unterstützern, weshalb die Impfkampagne zunächst nur schleppend voranging (Garmirian & Barnéoud, 2021). Auch wenn nicht jede:r Verschwörungsgläubige gleich mit der Wakefield-Studie argumentiert, so wurde ein gewisser Zweifel national und international an der Unbedenklichkeit von Impfungen, der medizinischen Forschung und der Wissenschaft gesetzt – einer der Gründe (neben der Geheimhaltung von Patenten, damit die Staaten des Globalen Südens keinen eigenen Impfstoff produzieren können und durch mehr Infektionen immer neue Varianten entstehen), warum kein ausreichender Impfstatus erreicht werden kann, um die Normalität wiederherzustellen.

Diese Zusammenhänge sind deshalb so wichtig, weil gerade in Deutschland, aber auch in den USA eine Korrelation zwischen der Impfbereitschaft und dem Wahlverhalten ablesbar ist. In Wahlkreisen der AfD bzw. der Republikaner ist die Impfquote deutlich niedriger als in den Wahlkreisen anderer Parteien bzw. der Demokraten (Kemper, 2017; RKI, 2021; CDC, 2022; WELT, 2018).

Nach dem Basiswissen – das je nach Zielgruppe thematisch an die individuellen Bedürfnisse angepasst werden kann – erfolgt der Übergang zur Unterrichtsplanung in Modul drei durch eine Diskussion über grundsätzliche Umgangsstrategien mit Verschwörungsgläubigen, aber vor allem speziell zum Umgang im Rahmen von Schule.

MODUL 3 – UNTERRICHTSPLANUNG

Modul drei fokussiert den Wissenstransfer in konkrete didaktische Konzepte. Hier wird nach fachspezifischen Anknüpfungspunkten gesucht und es werden Vorschläge gegeben. Der Vorteil an Verschwörungserzählungen ist de-

„Die Vorteile an Verschwörungserzählungen ist deren thematische Bandbreite, denn sie sind eben das, was sie sind: Erzählungen, Narrative, die zwar einen wahren Kern haben, sich aber auf ganz unterschiedliche Themen und Bereiche beziehen.“

ren thematische Bandbreite, denn sie sind eben das, was sie sind: Erzählungen, Narrative, die zwar einen wahren Kern haben, sich aber auf ganz unterschiedliche Themen und Bereiche beziehen. Das Ziel der Fortbildung ist es also, ge-

meinsam mit den Teilnehmenden zu überlegen, inwiefern sie das Thema in ihre Unterrichtsfächer bringen können – auch und vor allem über die Fächer Politik, Geschichte und Geographie hinaus.

FAKELESS – PRAXISERPROBUNG

Seit das Fortbildungskonzept bekannt wurde, wird es sehr rege nachgefragt. Dabei wurde es schon in ganz unterschiedlichen Formaten gestaltet, was auch der Vorteil dieses Konzeptes ist. Thematisch kann es individuell auf die jeweilige Zielgruppe angepasst werden. Eine Gruppe von angehenden Lehrkräften bestand beispielsweise überwiegend aus Lehrkräften im künstlerisch-musischen Bereich, sodass sie Basiswissen zu Verschwörungserzählungen im Rechtsrock und in der Deutschrapp-Kultur wünschten. Insgesamt kommt die Nachfrage auch aus allen drei Phasen und wird auch auf ministerialer Ebene gefördert:

Über das MBS werden im Frühjahr Regionalkonferenzen mit Schulleitungen und Fachlehrkräften veranstaltet, die sich dem Umgang mit antidemokratischen Strömungen – darunter auch Verschwörungsmythen – widmen und woraufhin Schulen anfragen können.

Über die BUSS-Berater Brandenburgs können derzeit einige Lehrkräfte mit dem Konzept erreicht werden, manche planen sogar mehrteilige und vertiefende Veranstaltungsreihen.

Die Ausbildungsdozent:innen der Referendar:innen Brandenburgs vom Studienseminar erhielten einen kurzen Überblick über das Konzept und fragen nun an, ob sich eine Seminarsitzung zu diesem Thema gestalten ließe. Daraufhin wurden und werden noch immer in zahlrei-

chen Seminaren Fortbildungen durchgeführt. Schließlich bekomme ich auch durch meine Mitarbeit am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft und am ZeLB der Universität Potsdam eine Möglichkeit, (Lehramts)Studierende zu erreichen. Alles in allem ist die Nachfrage sehr groß und die bisherige Resonanz ausschließlich positiv. Angesichts der Corona-Pandemie gibt es sowohl ein digitales, als auch ein analoges Format. Teilweise sind – je nach technischer Ausstattung – auch hybride Veranstaltungen möglich. All diese Informationen finden sich auch gebündelt im Band „Basiswissen Verschwörungsmymen – Ein Leitfaden für Lehrende und Lernende“, verfasst von Sophia Bock und Prof. Dr. Wilfried Schubarth, in der Studienbuchreihe Brennpunkt Schule des Kohlhammer Verlags. Es bietet ein handlungsorientiertes und praxisnahes Fortbildungskonzept mit Begleitmaterialien sowie eine kleine Handreichung mit Unterrichtsmaterialien für den direkten Einsatz in der Praxis. Das Buch soll vor allem Multiplikator:innen die Möglichkeit zur selbstständigen Einarbeitung geben, mithilfe derer die Fortbildung auch in Eigenregie durchgeführt werden kann.

QUELLEN

Amann, M. (2018). *Jürgen Elsässer, der Chefideologe der Neuen Rechten*. SPIEGEL Politik. <https://www.spiegel.de/spiegel/juergen-elsaesser-der-chefideologe-der-neuen-rechten-a-1187601.html>

Bock, S., & Schubarth, W. (2021). *Basiswissen Verschwörungsmymen - Ein Leitfaden für Lehrende und Lernende* (W. Schubarth, S. Wachs, F. Berger, & A. Wettstein, Hrsg.). Kohlhammer.

Centers for Disease and Prevention (2022). *COVID-19 Vaccinations in the United States*. https://covid.cdc.gov/covid-data-tracker/#vaccinations_vacc-total-admin-rate-total

Der Bundeswahlleiter. (2021). *Bundestagswahl 2021 - Ergebnisse*. <https://www.bundeswahlleiter.de/bundestagswahlen/2021/ergebnisse.html>

Garmirian, M., & Barnéoud, L. (2021). *Impfgegner – Wer profitiert von der Angst?* arte-Doku [Dokumentarfilm]. <https://www.youtube.com/watch?v=cfzWGypZ1OM>

Goertzel, T. (1994). *Belief in Conspiracy Theories*. Political

Psychology, 15, 731-742. <https://doi.org/10.2307/3791630>

Kemper, A. (2017). *Wer wählt die AfD?* <https://andreas-kemper.org/2017/10/31/wer-waehlt-die-afd/>

Lamberty, P. (2020). *Verschwörungserzählungen*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/izpb/318157/verschwoerungserzaehlungen>

Lamberty, P., & Imhoff, R. (2021). *Conspiracy Narratives in the Context of the Coronavirus Pandemic*. *Psychotherapeut*, 1-5. <https://doi.org/10.1007/s00278-021-00498-2>

Nocun, K., & Lamberty, P. (2020). *Fake Facts: Wie Verschwörungstheorien unser Denken bestimmen* (6. Auflage). Quadriga.

Robert-Koch-Institut (2022). *Digitales Impfquotenmonitoring zur COVID-19-Impfung*. https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Daten/Impfquoten-Tab.html

Stiftung Neue Verantwortung (o.J.). *Mach den digitalen Nachrichtentest – Wie gut bist du im Umgang mit Nachrichten im Internet?* <https://der-newstest.de/>

Weiß, V. (2017). *Die autoritäre Revolte: Die Neue Rechte und der Untergang des Abendlandes* (2. Auflage). Klett-Cotta.

WELT.de (2020). *Alle Ergebnisse und Grafiken zur US-Wahl im Überblick*. <https://www.welt.de/politik/ausland/us-wahl/article219022750/Wahlergebnis-USA-Biden-vs-Trump-alle-Zahlen-und-Karten-zur-Wahl.html>

YouGov. (2018). *Conspiracy Theories*. Cambridge Centre / Germany. [https://d25d2506sfb94s.cloudfront.net/cumu-lus/uploads/document/qp3q1bqyva/YGC%20Conspiracy%20Theories%20\(Germany\).pdf](https://d25d2506sfb94s.cloudfront.net/cumu-lus/uploads/document/qp3q1bqyva/YGC%20Conspiracy%20Theories%20(Germany).pdf)

Zick, A., Küpper, B., & Berghan, W. (2019). *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Friedrich-Ebert Stiftung. <https://www.fes.de/forum-berlin/gegen-rechtsextremismus/mitte-studie>



SOPHIA BOCK
Master of Education
Promotionsstudentin

✉ sobock@uni-potsdam.de

ZELB KOMPAKT

Neuigkeiten aus dem ZeLB

Foto: AdobeStock/460860345

WORKSHOPS ZUM WACHSEN

VON TANJA MUTSCHLER

Projekt „Campusschulen“

✉ tanja.mutschler@uni-potsdam.de

HERAUSFORDERUNGEN IN DER LEHRAMTSSPEZIFISCHEN LEHRE

Die Lehre in lehramtsspezifischen Studiengängen stellt die Dozierenden vor besondere Herausforderungen. Denn im Vergleich zu ihren Studienkolleg:innen aus den reinen Fachdisziplinen kommt der Gruppe der Lehramtsstudierenden eine Sonderrolle zuteil: Sie besuchen mit einem konkreten Berufsziel und einem entsprechenden Wunsch nach Vorbereitung die Kurse. Daraus leitet sich dementsprechend ein Katalog an Erwartungen für die Dozierenden ab. Im Mittelpunkt steht dabei immer der Wunsch nach einem direkten Schulbezug und Relevanzverfahren, deren Zusammenführung sowohl inhaltlich, als auch methodisch durch die Lehrenden bereitgestellt werden soll. Gleichzeitig werden Dozierende in ihrer Rolle von Studierenden auch als Vorbild für die Wissensvermittlung und Lernbegleitung wahrgenommen. Dabei ergibt sich diese erwartungshohe Lehrverpflichtung oftmals aus einer vielfältigen Arbeitsbeschreibung, bei der Lehre, Forschung und administrative Aufgaben zusammengebracht werden sollen. Je nach Fachgebiet und vorherigem Kontakt zu lehramtsspezifischen Studiengängen stehen Dozierende damit vor großen Hürden, wenn es darum geht, gute lehramtsbezogene Lehrveranstaltungen anzubieten.

ÄNDERUNG DER GESCHÄFTSFÜHRUNG DR. MIRKO WENDLAND



Dr. Mirko Wendland hat am 1. Oktober 2021 die Geschäftsführung des ZeLB übernommen. Frau Dr. Roswitha Lowaßer hat den Einstieg begleitet und wird am 1. April 2022 in engerem Kreis verabschiedet. Herr Dr. Mirko Wendland ist Diplompsychologe und promovierte in 2021 mit einer Arbeit zum Schulpraktikum und den Wirkungen der schulischen und universitären Lerngelegenheiten auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen bei Prof. Dr. Schubarth und Prof. Dr. Tosch (externe Begutachtung: Prof. Dr. Ulrike Weyland, Uni Münster). Er ist seit September 2004 am Zentrum für Lehrerbildung (und Bildungsforschung) als Referent für die Qualitätssicherung tätig gewesen und wird seine umfangreichen Erfahrungen in der Lehrerbildung in die künftige Tätigkeit einbringen.

LEHRE FÜR DAS LEHRAMT: LELA-UP

Um diese Hürden gemeinsam zu bewältigen, initiierte das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) 2020 das Projekt LeLa-UP Lehre für das Lehramt. Dabei handelt es sich um eine Workshopreihe, bei der verschiedenste Angebote allen Dozierenden aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungsforschung, die mit Lehramtsstudierenden arbeiten und ihre Lehre weiterentwickeln möch-

ten, zur Verfügung gestellt werden. Die angebotenen Workshops bilden dabei ein breites thematisches Spektrum ab. So konnten Dozierende bisher u.a. Formate zu Themen von Open Educational Resources, über die Erforschung der eigenen Lehre bis hin zur kollegialen Beratung und Hospitationen in der Lehre besuchen. Die Workshopleitung wird dabei vorrangig von externen Expert:innen übernommen. Für den Workshop – Transfer von Forschungserkenntnissen durch Lehrkräftefortbildungen – konnte das Projekt beispielsweise die Wissenschaftler:innen Frank Lipowsky und Daniela Rzejak gewinnen. Sowohl thematisch, als auch personell stieß diese Veranstaltung auf so starkes Interesse, dass die Maximalteilnehmendenzahl noch einmal heraufgesetzt werden musste.

STIMMEN DER TEILNEHMER:INNEN UND AUSBLICK

Um die Qualität des Workshopformates sicherzustellen, werden alle Veranstaltungen evaluiert. Dabei zeichnet sich ein sehr positives Bild ab. Teilnehmer:innen heben besonders hervor, dass die Workshops die Relevanz für ihre Praxis aufzeigten und dabei praxisbezogene Aspekte und theoretische Inhalte gut aufeinander abstimmten. Es zeigt sich aber auch, dass die technische Ausgestaltung in einem digitalen Coronajahr von hoher Bedeutung für das Qualitätsempfinden der Teilnehmer:innen ist. Für weitere Onlineformate wird von unserer Seite verstärkt auf die Sicherstellung eines technisch-reibungsfreien Ablaufs geachtet.

Eine Bedarfsanalyse zu Beginn des Jahres 2022 unter knapp 70 Lehrkräftebildner:innen ergab, dass für eine Neuauflage des Formats vor allem die Themen Digitale Lehre und methodische Werkzeuge, Umgang mit Diversität und Stimmbildung gefragt sind. In der aktuellen Planung werden zudem Möglichkeiten zu Folgewerkshops diskutiert, die den Lernerfolg durch eine erneute Teilnahme ausweiten könnten.

An dieser Stelle nehmen wir aber sehr gern noch weitere Workshopvorschläge und Themenwünsche, die die Chance zur Weiterentwicklung der eigenen Lehre beinhalten, mit in unsere Vorbereitung auf.

JAHR DER KOMMUNIKATION 2021

Ein zusätzliches Weiterbildungsangebot, das 2021 angeboten wurde und sich vorrangig Lehrkräfte richtete, bildete das Jahr der Kommunikation. Im Jahr 2020 wurde mit dem MINT-Jahr eine Initiative in eine Richtung gestartet, bei der

vielfältige Angebote für Lehrkräfte aus der Arbeit der Wissenschaftler:innen entstehen und so der Transfer zwischen Universität und Schule gefördert wird. Die Corona-Pandemie hat einen großen Beitrag zur Auseinandersetzung mit Kommunikationsprozessen in der Schule geleistet, sodass wir mit dem Jahr der Kommunikation den Fokus auf die verschiedenen Möglichkeiten zur Kommunikation legen wollten. Thematisch ging es dabei von kultureller Identität im Unterricht über wertschätzende Kommunikation bis hin zu praktischen Stimm- und Sprachübungen. Alle Veranstaltungen waren für die Lehrkräfte als Weiterbildungen anerkannt und kostenlos.



REFERENT FÜR
BILDUNGS-
FORSCHUNG
DR. JULIUS
ERDMANN

Dr. Julius Erdmann ist seit 1. August 2021 als Vertretung für Frau Johanna Goral Referent für Bildungsforschung. Dr. Julius Erdmann ist promovierter Kulturwissenschaftler und arbeitete am Institut für Romanistik sowie am Department für Grundschulpädagogik. Mit ihm hat das ZeLB einen Mitarbeiter gewinnen können, der über vielfältige Erfahrungen in Antragsverfahren, der Planung und Durchführung von Tagungen sowie dem Herausgeben von Publikationen verfügt. Er verantwortet alle Fragen zur Bildungsforschung, unterstützt bei Anträgen und bei weiterführenden Fragen (z.B. Genehmigungsverfahren und Ansprechpartner:innen an der Universität).

DAS JAHR DER NACHHALTIGKEIT 2022

Das Jahr 2022 stellt auf allen Ebenen Weichen, die entscheidend für das kommende Jahrzehnt sein werden. Für das ZeLB ist daher klar, dass das Thema der Nachhaltigkeit – in allen ihren Dimensionen: soziale, ökologische, ökonomische – dabei die Basis zukünftiger Entscheidungen sein muss und hat sich daher entschieden, unter dem Motto „Jahr der Nachhaltigkeit - Sozial | Ökologisch | Ökonomisch“ Veranstaltungsformate und Diskussionsanlässe anzubieten, die den Austausch zwischen allen Akteur:innen des Bildungsbereiches ermöglichen.

Innovative Konzepte sollen erste Impulse zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung liefern, aus denen Handlungsoptionen abgeleitet werden können. Unter dem Aspekt der sozialen Nachhaltigkeit lassen wir der Aufarbeitung und Reflexion der Corona-Pandemie und ihrer Auswirkungen auf Schul- und Universitätsleben eine besondere Rolle zukommen. Der Transfer zwischen Universität und Schule bietet dabei eine außergewöhnliche Möglichkeit frühzeitig auf anstehende Herausforderungen vorzubereiten, erforderliche Diskussionsräume zu bieten sowie Chancen für die Lehrerbildung zu erarbeiten und zu reflektieren. Wenn Sie auch eine Veranstaltung im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung in der (Lehrer:innen-)Bildung planen oder ein nachhaltiges Konzept im Bildungsbereich vorstellen möchten, melden Sie sich bei uns. Wir unterstützen Sie gern!

Links zu den Websites und Anmeldemasken:

- Jahr der Nachhaltigkeit:
<https://www.uni-potsdam.de/de/zelb/aktuelles/veranstaltungen/jdn>
- LeLa-UP:
<https://www.uni-potsdam.de/de/zelb/forschung-und-entwicklung/lela-up>
- Jahr der Kommunikation:
<https://www.uni-potsdam.de/de/zelb/aktuelles/veranstaltungen/jdk>

GRADUIERTENPROGRAMM „DICTAT – DIGITAL COMPETENCIES FOR TEACHERS AND TRAINERS“ ERFOLGREICH GESTARTET

VON DR. FELIX REINHARDT

Professionalisierung ZeLB

✉ felix.reinhardt@uni-potsdam.de

Für die Weiterentwicklung des Bildungssystems ist der digitale Wandel essenziell. Die Universität Potsdam will zu diesem Zusammenhang wichtige Forschungsarbeit tätigen und dabei gleichzeitig den wissenschaftlichen Nachwuchs fördern. Das 2021 gestartete ZeLB-Graduiertenprogramm „DiCTaT – Digital Competencies for Teachers and Trainers“ leistet dafür einen wichtigen Beitrag. Im Rahmen des Programms forschen sieben junge Wissenschaftler:innen zu

PRAKTIKUMSBÜRO BACHELOR MONIQUE ZEIGERMANN

Monique Zeigermann ist seit 1. Januar 2022 für das ZeLB im Praktikumsbüro Bachelor tätig. Nach Abschluss ihrer Ausbildung an der Universität Potsdam übernimmt sie die Nachfolge unserer langjährigen Mitarbeiterin, Viola Grellmann, die im letzten Jahr in den Ruhestand gegangen ist. Frau Zeigermann ist hauptsächlich zuständig für die Vermittlung von Praktikumsplätzen im Rahmen der Schulpraktischen Studien in den Lehramtsstudiengängen, insbesondere für das Orientierungspraktikum, das Integrierte Eingangspraktikum (IEP) und das Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern.



Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften im Rahmen beruflicher Fort- und Weiterbildungen. Sie wollen erkunden, welche Bedeutung die Digitalisierung von Lehr-Lernprozessen für die Professionalisierung von Lehrkräften in der dritten Phase der Lehrerbildung innehat. Durch die Verortung des Graduiertenprogramms am ZeLB konnten verschiedene Fachbereiche aus den Bildungswissenschaften und Didaktiken gewonnen werden. Dadurch lässt sich das Thema aus unterschiedlichen Perspektiven durch einen fachübergreifenden Austausch beleuchten. Die folgenden Promovierenden forschen im Rahmen des Graduiertenprogramms:

- Florian Amon arbeitet am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie (PD Dr. Dumont) zu dem Thema „Lehrkräfteprofessionalisierung für adaptives Unterrichten durch digitales Schüler-Feedback“;
- Paulina Block arbeitet am Lehrstuhl für Geographische Bildung (Prof. Dr. Brendel) zu dem Thema „Digitale Lernkulturen im Geographieunterricht gestalten – Professionalisierung durch partizipative Konzeptentwicklung im Rahmen von Lehrkräftefortbildungen“;
- Nina Mulaimovic arbeitet am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung (Prof. Dr. Richter) zu dem Thema „Entwicklung und Evaluation einer Lehrkräftefortbildung zur Anwendung digitaler Medien und Tools in der Schule“;

- Nadja Mix arbeitet am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte (Prof. Dr. Fenn) zu dem Thema „Einsatz digitaler Medien in Fortbildungen von Geschichtslehrkräften“;
- Isabell Runge arbeitet am Lehrstuhl für Schulpädagogik (Prof. Dr. Lazarides) zu dem Thema „Kompetenzeinschätzungen von Lehrkräften in Fortbildungen mit digitalen Medien“;
- Phillip Gerald Schoßau arbeitet am Lehrstuhl für Physikdidaktik (Prof. Dr. Borowski) zu dem Thema „Auswirkungen von synchronen und asynchronen Online-Fortbildungsveranstaltungen auf die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften im Bereich Messunsicherheiten“;
- Elise Stroetmann arbeitet am Lehrstuhl für Didaktik der Mathematik (Prof. Dr. Kortenkamp) zu dem Thema „Wirksamkeit durch Selbstwirksamkeitserfahrungen in Fortbildungen zu digitalen Werkzeugen im Mathematikunterricht“.

Die sieben Doktorand:innen werden im Graduiertenprogramm durch ein attraktives Qualifizierungsprogramm unterstützt. Es besteht aus den vier Bereichen Kooperation und Vernetzung, Gemeinsame Aktivitäten, Wissenschaftliches Arbeiten und Soft Skills.

Um im Bereich Kooperation und Vernetzung dem wissenschaftlichen Nachwuchs die Integration in die Wissenschaftscommunity zu vereinfachen, besuchen sie Tagungen und Summer Schools.

Gemeinsame Aktivitäten zielen auf die gemeinsame Qualifizierung der Promovierenden als Gruppe durch Ringvorlesungen und Forschungskolloquien ab. Im Bereich wissenschaftliches Arbeiten ist die Potsdam

Graduate School mit ihrem fundierten Workshop-Angeboten ein wichtiger Partner. Für die Förderung der (Soft) Skills der Promovierenden bietet u.a. die Workshop-Reihe „Lehre im Lehramt“ ein interessantes Angebot. Das ZeLB wünscht allen Promovierenden für ihre Forschungsvorhaben viel Erfolg und freut sich auf spannende Ergebnisse für die weitere Professionalisierung der Lehrerbildung.

UMZUG ZELB

Voraussichtlich ab dem Sommersemester 2022 finden Sie das ZeLB im H-Lab Potsdam - Am Mühlenberg 9, 14476 Potsdam-Golm. Informationen über den aktuellen Stand finden Sie auf unserer Homepage: www.uni-potsdam.de/zelb

BRANDENBURG-STIPENDIUM GESTARTET

VON DR. MIRKO WENDLAND

ZeLB

 mirko.wendland@uni-potsdam.de

Der demographische Wandel macht vor den Schulen nicht halt. Damit stieg und steigt auch der Bedarf an voll ausgebildeten Lehrkräften in den Schulen des Landes Brandenburg. Vor allem in den ländlichen Regionen zeigt sich ein erhöhter Bedarf. Um hierbei Anreize für zukünftige Lehrkräfte früh zu schaffen, hat das Land Brandenburg ein Stipendienprogramm für Landlehrer:innen gestartet.

Anfang Oktober 2021 wurden in einem Festakt in der Staatskanzlei durch die Bildungsministerin Britta Ernst 23 Stipendien an Lehramtsstudierende vergeben. Die Bildungsministerin überreichte allen Stipendiat:innen gemeinsam mit den beteiligten Schulleiter:innen die offiziellen Vereinbarungen. Die Mehrheit der Stipendiat:innen absolviert ein Studium an der Universität Potsdam. Aus allen vier Staatlichen Schullämtern sind Schulen beteiligt, die vor allem im Bereich der Primarstufe aktiv sind. Ein:e Studierende:r und eine Schule bilden somit in der Regel eine Partnerschaft im Rahmen der stipendialen Förderung und der nachfolgend vereinbarten Tätigkeit an der Partnerschule.

Die Stipendiat:innen erhalten eine monatliche finanzielle Unterstützung und werden in Kooperation mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DJKS) begleitend zum regulären Studium durch verschiedene Fortbildungen, Netzwerktreffen und Mentoring auf die schulische Tätigkeit zusätzlich weiterqualifiziert. Die Stipendiat:innen

haben sich verpflichtet, ihre Praxisanteile und den Vorbereitungsdienst an ihrer Partner-Schule zu absolvieren und mindestens so lange an ihrer Partner-Schule tätig zu sein, wie es der Förderungsdauer ihres Stipendiums entspricht. Das Programm soll in den folgenden Jahren fortgesetzt werden. Hierzu werden zum Wintersemester 2022/2023 weitere 25 Stipendien vergeben. Die Bewerbungen werden im Sommersemester 2022 möglich sein. Weitere Infos unter: <https://mbjs.brandenburg.de/aktuelles/pressemitteilungen.html?news=bb1.c.716994.de>

DIE „BUNDESNOTBREMSE“ UND DAS RECHT AUF SCHULISCHE BILDUNG

VON ASS. IUR. DANIEL BURCHARD
Studienangelegenheiten ZeLB

 daniel.burchard@uni-potsdam.de

Die Schulschließungen, mit denen sich unter verschiedenen Aspekten in diesem Heft befasst wird, gehören sicher mit zu den einschneidendsten Maßnahmen im Zuge der Pandemiebekämpfung. Vielleicht hat das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) ihnen deswegen im November 2021 eine eigene Entscheidung gewidmet und die Verfahren nicht mit denen zu den sonstigen Ausgangs- und Kontaktbeschränkungen verbunden. In dem Beschluss hat es, wie es selbst in der Pressemitteilung hervorhebt, erstmals ein „Recht auf schulische Bildung“ der Kinder und Jugendlichen gegenüber dem Staat anerkannt. „Und?“ mag man mit Blick auf das Landesrecht fragen, „ein Recht auf Bildung gibt es in Brandenburg doch schon lange und sogar doppelt - zum einen in Art. 29 der Landesverfassung und zum anderen in § 3 Schulgesetz.“ Was also ist neu? Dazu muss man betrachten, worum es in dem Verfahren ging: Geklagt - juristisch korrekt: „Verfassungsbeschwerde erhoben“ - hatten u.a. einige Schüler:innen gegen Schulschließungen durch die so genannte „Bundesnotbremse“ vom April 2021, also das Infektionsschutzgesetz des Bundes. Eine Verfassungsbeschwerde richtet sich gegen die Verletzung von Grundrechten (Art. 93 Abs. 1 Nr. 4 a) GG). Die Schüler:innen konnten daher vor Gericht nur Erfolg haben, wenn ihre Grundrechte betroffen waren. Nach der Kompetenzordnung des Grundgesetzes können das nur die dort geregelten Grundrechte sein, die gemäß Art. 1 Abs. 3 GG auch die Gesetzgebung binden. Regelungen in der Landesverfassung - erst recht eines „normalen“ Landesgesetzes - sind dagegen kein Maßstab für die verfassungsrechtliche Kontrolle von Bundesgesetzen. Notwendig war also ein im Grundgesetz geschütztes Grundrecht. Dieses „Recht auf schulische Bildung“ fand das BVerfG jetzt durch eine Zusammenschau der Art. 2 Abs. 1 und Art. 7 Abs. 1 GG, also dem „Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit“ in Verbindung mit der

Aufsicht des Staates über das gesamte Schulwesen. Durch das so auch im GG verankerte Recht auf schulische Bildung müssen sich zukünftig auch Maßnahmen des Bundes an diesem „neu entdeckten“ Grundrecht messen lassen.

Das „Recht der Kinder und Jugendlichen auf schulische Bildung ist“ nach dieser Entscheidung „ein Recht gegenüber dem Staat, ihre Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten auch in der Gemeinschaft durch schulische Bildung gemäß dem Bildungsauftrag aus Art. 7 Abs. 1 GG zu unterstützen und zu fördern“. Der Schutzbereich dieses Rechts umfasst, soweit es nicht um die berufsbezogene Ausbildung geht, die Schulbildung als Ganze, also sowohl die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten wie auch Allgemeinbildung und schulische Erziehung. Zum Inhalt dieses Rechts hat das BVerfG folgendes festgehalten:

- Es vermittelt den Kindern und Jugendlichen einen Anspruch auf Einhaltung eines für ihre chancengleiche Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten unverzichtbaren Mindeststandards von Bildungsangeboten, enthält jedoch keinen originären Leistungsanspruch auf eine bestimmte Gestaltung staatlicher Schulen.
- Zudem folgt daraus ein Recht auf gleichen Zugang zu staatlichen Bildungsangeboten im Rahmen des vorhandenen Schulsystems.
- Es umfasst auch ein Abwehrrecht gegen Maßnahmen, welche das aktuell eröffnete und auch wahrgenommene Bildungsangebot einer Schule einschränken, ohne das in Ausgestaltung des Art. 7 Abs. 1 GG geschaffene Schulsystem als solches zu verändern.

Der dritte Aspekt, die Abwehrfunktion, war auch der Anknüpfungspunkt für die weitere verfassungsrechtliche Prüfung. Das Gericht stellt fest, dass das Verbot des Präsenzunterrichts einen Eingriff in das Recht auf schulische Bildung darstellte. Im Ergebnis sah es diesen Eingriff allerdings durch den Zweck, Leben und Gesundheit zu schützen, als gerechtfertigt und verhältnismäßig an. Die Verfassungsbeschwerden wurden daher als unbegründet zurückgewiesen.

¹ BVerfG, Beschluss vom 19.11.2021 (Bundesnotbremse II (Schulschließungen)) – 1 BvR 971/21 – ECLI:DE:BVerfG:2021:rs20211119_1bvro97121, online abrufbar unter https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2021/11/rs20211119_1bvro97121.html

LEHRERBILDUNG ALS UNIVERSITÄRE AUFGABE

VON PROF. DR. ANDREAS MUSIL

Wurden zur Jahrtausendwende noch viele lehramtsrelevante Professuren nicht nachbesetzt und eher vernachlässigt, zählt die Lehrerbildung an der Universität Potsdam in den letzten Jahren zu den Bereichen, in denen wir den meisten Aufwuchs verzeichnen können. Das damit einhergehende Verantwortungsbewusstsein, nachhaltige universitär-qualitätsgesicherte Studienprogramme zur Qualifikation zukünftiger Lehrkräfte anbieten zu wollen, prägt den Ausbau der Lehrerbildung und damit die Gesamtentwicklung der Universität Potsdam. Dr. Roswitha Lohwaßer ist eine Schlüsselfigur des Ausbaus der Lehrerbildung an der Universität Potsdam. Sie hat es verstanden, die Hochschulleitung in allen Angelegenheiten der Lehrerbildung so zu beraten, dass innovative und sachgerechte Strukturen geschaffen werden konnten. Mit ihrer Expertise über die Rahmenbedingungen für Schule und Lehrerbildung in Brandenburg und über die Universität Potsdam mit ihren Vorgängerinstitutionen unterstützte sie die Hochschulleitung darin, die landespolitischen Anforderungen zu bewerten, und half, diese in Balance mit den inneruniversitären Strukturen umzusetzen. Einen wichtigen Meilenstein in der Arbeit Dr. Lohwaßers bildete die Gründung des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung 2014. Durch das ZeLB

und die damit verbundenen Qualitätssicherungsprozesse wurden die inneruniversitären Kompetenzen gebündelt, um als gemeinsame dezentrale Organisationseinheit der lehrerbildenden Fakultäten Verantwortung für die Belange von Lehrerbildung und Bildungsforschung tragen zu können. Als erste Geschäftsführerin des ZeLB koordinierte Dr. Lohwaßer den Übergang vom vorherigen ZfL und forcierte die Vernetzung mit außeruniversitären Bildungsakteuren in Brandenburg, um möglichst studienfreundliche Bedingungen zu schaffen. Auch dank ihres Engagements hat sich das ZeLB mittlerweile als erster Ansprechpartner für politische Akteure bei der Weiterentwicklung der Lehrerbildung im Land Brandenburg etabliert. Das gilt zum einen für die Ministerien MWFK und MBS, zum anderen aber auch für den Landtag und die hier zuständigen Ausschüsse (AWFK und ABS).

Für mich waren die zehn Jahre, in denen ich mit Roswitha zusammenarbeiten durfte, äußerst fruchtbar und auch persönlich bereichernd. 2012 übernahm ich das Amt des Vizepräsidenten für Lehre und Studium – und damit auch die Verantwortung für die Lehrerbildung an der Universität Potsdam. Als Jurist und Professor für Öffentliches Recht fehlte mir der Einblick in die eng mit dem Land Brandenburg verzahnten Strukturen und Prozesse. Roswitha verdeutlichte die Notwendigkeit einer sehr guten Lehrerbildung an der Universität Potsdam als Investition in zukünftige Schülerinnen und Schüler aus denen unsere späteren Studierenden hervorgehen würden. Als einziger Standort in Brandenburg, der derzeit die erste Phase der Lehrerbildung verantwortet, kommt uns dabei eine besondere Rolle zu.

Persönlich verbindet uns mittlerweile eine enge Freundschaft. Mich hat von Anfang an Roswithas zupackende und herzliche Art beeindruckt. Sie war immer nah an den betroffenen



„Für mich waren die zehn Jahre, in denen ich mit Roswitha zusammenarbeiten durfte, äußerst fruchtbar und auch persönlich bereichernd.“

PROF. DR. ANDREAS MUSIL
Vizepräsident für Lehre und Studium
✉ musil@uni-potsdam.de

Menschen und nahm die bestehenden Probleme sehr ernst. Sie ist eine Kümmerin im besten Sinne. Allerdings unterliegt sie dann auch der Versuchung vieler engagierter Menschen – und ich weiß, wovon ich rede –, häufig Dinge mit nach Hause zu nehmen und nah an sich heranzulassen. Ich wäre froh, wenn es bei uns an der Universität und darüber hinaus mehr Menschen vom Schlage Roswithas gäbe. Mit Stolz blicke ich auf die Spuren, die sie mit ihrer Arbeit an der Universität Potsdam hinterlassen hat, und bin zuversichtlich, dass wir mit Dr. Mirko Wendland als Geschäftsführung und Prof. Dr. Andreas Borowski als Direktor die Lehrerbildung und das ZeLB weiter stärken und zukunftsfähig gestalten können. Liebe Roswitha, für deinen Ruhestand wünsche ich Dir im Namen der Hochschulleitung und ganz persönlich alles erdenklich Gute.

