



Internationalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ein Überblick über Aktionsfelder
und Herausforderungen

Prof. Dr. Bruno Leutwyler

Als Lehramtsstudent im Reich der Mitte

Ein Erfahrungsbericht zum Praxis-
semester in der Volksrepublik China

Marcel Bode

Inklusion braucht Professionalität

PD Dr. Karin Salzberg-Ludwig



Inhaltsverzeichnis

Editorial <i>Dr. Roswitha Lohwaßer</i>	5
Internationalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Ein Überblick über Aktionsfelder und Herausforderungen <i>Prof. Dr. Bruno Leutwyler</i>	7
Deutsch als Fremdsprache oder doch lieber Chinesisch? Fortbildungsangebot der Universität Potsdam für russische Hochschullehrer <i>Kerstin-Sabine Reinicke</i>	16
Die Welt zu Gast in Potsdam oder wie die Uni zunehmend internationaler wird Interview mit Dr. Regina Neum-Flux Leiterin des Akademischen Auslandsamtes der Universität Potsdam	20
Zwischen Bachs „Magnificat“ und dem Rockoratorium „Eversmiling Liberty“ Internationale Musikprojekte im Rahmen von ERASMUS und freien Kooperationen <i>Prof. Dr. Birgit Jank</i>	24
Kulturelle Hintergründe und Lebensweisen erfahren Praxissemester für Auslandsaufenthalte nutzen <i>Dipl. Päd. Karin Köntges</i>	27
Als Lehramtsstudent im Reich der Mitte Ein Erfahrungsbericht zum Praxissemester in der Volksrepublik China <i>Marcel Bode</i>	29
Rap sorgt für Bildung und Völkerverständigung Forschungsexkursion nach Mali – Rap und Demokratie <i>Johannes Erdmann</i>	33
Inklusion braucht Professionalität <i>PD Dr. Karin Salzberg-Ludwig</i>	39

Zwei Ansichten eines Nachmittages Authentische Einblicke der Inklusion <i>Katharina Briest</i>	41
Inklusives Klassenleben an der Fläming-Grundschule <i>Henrike Walter</i>	43
Inklusive Arbeit in den vierten bis sechsten Klassen Inklusion an der Fläming-Grundschule <i>Gudrun Haase</i>	46
Das Portfolio als Dreh- und Angelpunkt eines inklusiven (Fremd-) Sprachenunterrichts <i>Melanie Noesen</i>	48
Ankündigungen	52

Editorial

Mit den Themenbereichen der Internationalität und der Inklusion haben wir zwei aktuelle Herausforderungen für die Potsdamer Lehrerbildung aufgegriffen. Die Strukturen und die Ausgestaltung der Studiengänge spielen dabei eine zentrale Rolle. Mit der Bachelor- und Masterstruktur für die Lehramtsstudiengänge müssen wir uns verstärkt der Frage zuwenden, wie für die Studierenden aller Fächer Auslandsaufenthalte realisiert werden können. Darüber hinaus beinhaltet Internationalisierung die Einbindung von ausländischen Professoren und Mitarbeitern in Forschung und Lehre, englischsprachige Lehrveranstaltungen, Studien- und Praxisaufenthalte der Lehramtsstudierenden in ausländischen Schulen und in Universitäten. Die Anzahl der Lehramtsstudierenden aus dem Ausland bzw. Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund, die an der Universität Potsdam studieren, steigt immer weiter.

Das Zentrum für Lehrerbildung bestärkt Studierende darin Auslandsaufenthalte im Praxissemester zu erwerben. Für die Vermittlung der Studierenden nutzt die Mitarbeiterin im Praktikumsbüro Master ein Netz von Partnerhochschulen und Kooperationen mit Deutschen Schulen im Ausland. In diesem Kontext wollen wir zukünftig digitale Lehr- und Lernangebote, wie das World-Classroom-Modell oder Open-Online Kurse, auf die die Praxissemesterstudierenden

online von der ganzen Welt aus Zugriff haben, entwickeln. Ein entsprechender Antrag zur technischen Realisierung dieses Lehrangebotes wurde vom Zentrum für Lehrerbildung gemeinsam mit dem Chief Information Officer der Universität Potsdam gestellt.

Kulturelle und soziale Heterogenität in Schulklassen, Unterschiede im Leistungsvermögen, Interessen, Neigungen und Begabungen gewinnen in Brandenburg zunehmend an Bedeutung.

Ob in den Grundschulen, in Oberschulen oder den Gymnasien stehen Lehrkräfte vor der enormen Herausforderung, mit großen individuellen Unterschieden in den Schulklassen so umzugehen, dass jedes Kind bzw. jeder Jugendliche in seiner Persönlichkeitsentwicklung gefördert wird. Dieses Anliegen findet auch Ausdruck in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (BRK), die seit März 2009 auch für Deutschland Rechtsgültigkeit besitzt. Ein flächendeckendes inklusives Schulsystem mit lernzieldifferenziertem Unterricht muss deshalb oberste Priorität erlangen. Brandenburg hat sich der Herausforderung „Inklusion“ durch Veränderungen zunächst in der Grundschule mit konkreten Projekten, die von der Universität begleitet werden, gestellt. So startete z.B. vor einem Jahr (23.04.2012) das Pilotprojekt Inklusive Grundschule für die Förderschwerpunkte „Lernen“, „soziale-emotionale Entwicklung“ und



Foto: Karla Fritze

Dr. Roswitha Lohwaßer
Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung

Kontakt unter:
rolo@uni-potsdam.de

„Sprache“. Dieses Projekt wird durch den Bereich Grundschulpädagogik an der Universität wissenschaftlich begleitet. Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems erfordert die Veränderung des Lehramtsstudiums hinsichtlich der fachdidaktischen Kompetenzen für den Unterricht mit heterogenen Schulklassen sowie Kenntnisse und Fähigkeiten zur Förderdiagnostik und zu spezifischen Fördermöglichkeiten in den Unterrichtsfächern.

Für die Lehrerbildung liegt der Entwurf eines neuen Lehrbildungsgesetzes vor. Im Juni 2013 tritt es in Kraft. Im kommenden Wintersemester 2013/2014 werden alle Lehramtsstudierenden der Universität Potsdam erstmals inklusionspädagogische Inhalte kennenlernen. Im Studium für das Lehramt der Primarstufe wird es möglich sein, Inklusion als Studienschwerpunkt zu wählen. Die neuen Studiengänge bereiten die zukünftigen Lehrkräfte aller Schulformen im Studium auf einen inklusiven Unterricht vor. Die Internationalisierung und die Entwicklung inklusionspädagogischer Stu-

dieninhalte in der Lehrerbildung sind mit der Zielsetzung verbunden Lehrerinnen und Lehrer auszubilden, die eine Schule für alle Kinder und Jugendliche in Brandenburg gestalten. Die Umsetzung ist ein langwieriger Prozess, denn sie betrifft neben bildungs- und finanzpolitischen Aspekten auch gesellschaftliche, kulturelle und wissenschaftliche Perspektiven, in denen der Umgang mit Heterogenität und damit ein Respektieren der Vielfalt immer wieder zu diskutieren sind. An den Tagen der Lehrerbildung am 18. und 19. Juni 2013 werden wir ein erstes Fazit zum Stand des Reformprozesses ziehen, Kooperationsmöglichkeiten und Perspektiven, Entwicklungsideen diskutieren. Interessante Vorträge mit inklusionspädagogischen Inhalten werden für Studierende, Lehrerinnen und Lehrer angeboten. Das Programm finden Sie auf den letzten Seiten unseres Journals.

Wir laden Sie ganz herzlich zu den Tagen der Lehrerbildung ein und wünschen Ihnen viel Interessantes beim Lesen unseres Journals zu erfahren.

Internationalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ein Überblick über Aktionsfelder und Herausforderungen¹

„Internationalität“ ist für Hochschulen an und für sich seit jeher eine Selbstverständlichkeit: Erst eine internationale Orientierung ermöglicht die Teilhabe an einem universalen Wissensspeicher, wie es übergeordnetes Ziel von Universitäten ist. Dennoch hat sich in den letzten Jahren der Appell zur „Internationalisierung“ deutlich verstärkt. Der einschlägige Diskurs zur Thematik ist inzwischen omnipräsent; entsprechende Strategien und Zielsetzungen müssen Hochschulen nun explizit ausschildern. „Internationalisierung“ scheint zunehmend ein Argument für sich geworden zu sein. So sind – ohne große Begründungen – simple Indikatoren von Internationalisierung (wie bspw. Anzahl Mobilitätsstudierende In oder OUT, Anzahl Lehrende mit internationaler Berufserfahrung, Anzahl Fremdsprachenangebote) in Hochschul-Rankings eingeflossen und gelten deshalb als Indikator für Qualität (Brandenburg & Federkeil, 2007; Scott, 2009). Einerseits können diese Entwicklungen als Hinweis darauf interpretiert werden, dass Internationalisierung tatsächlich zu einem zentralen Tätigkeits-

feld von Hochschulen geworden ist. Andererseits scheint es mit der damit verbundenen Logik der Maximierung, wie sie diesen Indikatoren und Rankings zugrunde liegt, als ob „Internationalisierung“ ein Selbstzweck geworden wäre: Je mehr, desto besser.²

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt dieser Appell zur „Internationalisierung“ eine große Herausforderung dar: Einerseits ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einem akademischen Kontext angesiedelt, in welchem die Forderung nach internationaler Vernetzung und Ausrichtung eine neue Intensität angenommen hat. Andererseits kontrastieren diese Forderungen mit dem traditionell lokal ausgerichteten Qualifizierungsauftrag, der auf ein ausgesprochen lokal geprägtes und gesteuertes Berufsfeld fokussiert. Vor diesem Hintergrund skizziert dieser Beitrag unterschiedliche Aktionsfelder, wie die Organisationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf den Appell zur „Internationalisierung“ reagieren können und welche Herausforderungen sich dabei stellen.



Foto: Thomas Roeser

Prof. Dr. Bruno Leutwyler
*Pädagogische Hochschule
Luzern
Institut für Internationale
Zusammenarbeit in Bil-
dungsfragen*

Kontakt unter:
bruno.leutwyler@phz.ch

Die unterschiedlichen Gesichter der Internationalisierung

Internationalisierung – verstanden als eine Zunahme an grenzüberschreitenden Aktivitäten – hat viele Gesichter. Traditionellerweise wird Internationali-

sierung im Bereich von Hochschulen stark mit internationaler Mobilität von Studierenden und Dozierenden gleichgesetzt. Internationaler Austausch galt

¹ Einige zentrale Argumente dieses Beitrags wurden im Artikel von Leutwyler, Mantel und Tremp (2011) in den Beiträgen zur Lehrerbildung ausgeführt.

² Für eine Übersicht zu den Gründen für diese Entwicklungen sowie für die damit verfolgten Zielsetzungen vgl. bspw. Hahn (2004) oder Teichler (2007).

denn auch lange Zeit als „Herzstück“ der Internationalisierung (Hahn, 2004). In den letzten Jahrzehnten jedoch wurden unter dem Begriff „Internationalisierung“ zunehmend weitere Themenfelder diskutiert, die im Folgenden im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beleuchtet werden sollen.

1. Studierendenmobilität: ein unvollständig genutztes Potenzial

Die klassische Studierendenmobilität ist in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach wie vor die prominenteste Facette von Internationalität und gilt häufig als „the ‚face‘ of internationalization“ (Knight, 2012, S. 21) schlechthin. So wird Studierendenmobilität beispielsweise von der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (cohep) als

- die beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrpersonen gesteigert (Pence & Macgillivray, 2008),
- die Wertschätzung kultureller Heterogenität in Schulklassen gefördert (Kambutu & Nganga, 2008; Rapoport, 2008),
- der Umgang mit Kindern aus kulturellen Minderheiten begünstigt (Chieffo & Griffiths, 2004; Wiggins, Follo & Eberly, 2007),
- die Reflexion über kulturelle Unterschiede im monokulturell geprägten schulischen Kontext vertieft (Leutwyler & Lottenbach, 2011) und
- eine globale Orientierung im eigenen Unterricht verstärkt (Willard-Holt, 2001)

werden kann. Allerdings liegen auch einige empirische Hinweise vor, dass nicht alle Studierenden in gleichem Ausmaß profitieren können und dass die Tatsache, in einem fremden Kontext zu sein, alleine nicht automatisch zu produktiven Entwicklungen und damit zu einem direkten Nutzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung führt (bspw. Leutwyler & Lottenbach, 2011). Dass immer wieder sehr eindrückliche und produktive Entwicklungsverläufe beobachtet und auch empirisch nachgezeichnet werden können, zeigt hingegen, dass durchaus ein großes Potenzial in diesen Mobilitätsaufenthalten liegen kann. Was es allerdings genau braucht, um diese Potenziale auch effektiv zu nutzen, das ist noch wenig erforscht. Eine zentrale Rolle werden dabei einerseits persönliche Voraussetzungen (Motivationen, Interessen und Grundhaltungen) und andererseits Prozessaspekte bzgl. der Programmgestaltung (wie Betreuung, Begleitung, Anleitung, Auswertung) spielen.

Die Tatsache, in einem fremden Kontext zu sein, führt alleine nicht automatisch zu produktiven Entwicklungen und damit zu einem direkten Nutzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

„wichtigster Bestandteil der Internationalisierung von Schweizerischen PH“ (cohep, 2008, S. 4) bezeichnet. Bei einer Teilnahme an einem Mobilitätsaufenthalt werden für die Studierenden allgemeine Persönlichkeitsentwicklungen, eine Zunahme an fremdsprachlichen Kompetenzen sowie eine Förderung der interkulturellen Sensibilität erwartet (für eine Übersicht siehe Leutwyler & Lottenbach, 2011). In Bezug auf den Nutzen spezifisch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die Forschungslage zwar wesentlich dünner. Doch die verfügbaren Studien legen nahe, dass mit einer Teilnahme an Mobilitätsprogrammen

Dass das große Potenzial von Mobilitätsaufenthalten nicht immer genutzt (und wohl häufig auch nicht systematisch zu realisieren versucht) wird, hängt damit zusammen, dass sich die Förderung der Mobilität in vielen Organisationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine organisatorische Facette beschränkt. Der internationale Austausch scheint meist nicht für eine inhaltliche Internationalisierung der Ausbildung gezielt genutzt, sondern eher als wenig spezifische persönliche Erfahrung betrachtet zu werden, die per se als wichtig erachtet wird. So belegen beispielsweise Svensson und Wihlborg (2010), dass sowohl Dozierende als auch Studierende mit Mobilität vor allem organisatorische und administrative Aspekte verbinden und kaum inhaltlich präzise Vorstellungen über internationale Dimensionen von Studieninhalten oder von angestrebten Lernerfahrungen während Mobilitätsaufenthalten benennen können. Sie folgern deshalb: „The specific content concerning other cultures that was actually included in the education seemed to be accidental, rather than the result of a conscious effort to include this type of material. [...] The internationalisation of higher education is to a large extent accidental, rather than clearly intended when it comes to educational content“ (ebd., S. 602 f.).

Vor diesem Hintergrund zeigt sich als zentrale Herausforderung die sinnvolle konzeptionelle Einbettung von Mobilitätsaufenthalten in die Ausbildung von Lehrpersonen. Dafür braucht es gehaltvolle Antworten auf folgende Leitfragen: Welche berufsspezifischen Kompetenzen können nur in Mobilitätsaufenthalten aufgebaut oder gefördert werden? Welche Bedingungen müssen gegeben

sein, damit entsprechende Lerngelegenheiten geschaffen und genutzt werden können?

2. Curriculum-basierte Internationalisierung: pädagogische Operationalisierungen

Ein zweites Gesicht der Internationalisierung zeigt sich in den häufig als „Internationalization at home“ (Knight, 2012) bezeichneten Bemühungen, im Curriculum für alle Studierenden Elemente der Internationalisierung zu thematisieren. Gerade in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat eine solche curriculumbasierte Internationalisierung ein vergleichsweise starkes Gewicht – wenn sie auch freilich nicht unter dem Begriff „Internationalisierung“ realisiert wird. Unter dem Begriff der „Interkulturalität“ hingegen werden traditionellerweise jene Themenbereiche subsumiert, die für Lehrpersonen von Bedeutung sind, die in einem „internationalen“ Umfeld tätig sind. Es werden also jene Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen angesprochen, die es für einen produktiven Umgang mit kultureller Vielfalt braucht. Eine so verstandene inhaltliche Internationalisierung kann als pädagogische Operationalisierung des Internationalisierungsanspruches gelesen werden und stellt genuin didaktische Fragen ins Zentrum: Welche Lernziele gilt es im Kontext einer Internationalisierung zu lernen? Oder konkreter: Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, um ihren Berufsauftrag in einem internationalen Berufsfeld angemessen erfüllen zu können? Oder noch konkreter: Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, um ihren Berufsauftrag in einer sprachlich, ethnisch, religiös und kulturell heterogenen, weltweit verflochtenen

Gesellschaft angemessen erfüllen zu können? Und über welche Lernarrangements resp. in welchen Erfahrungsräumen können diese Lernziele am besten erreicht werden?

Entsprechende Antworten sind im Rahmen der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen primär an den Studienzielen, also an der Entwicklung von berufsrelevanten Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen, auszurichten. Dabei stehen traditionellerweise zwei Aspekte im Vordergrund: Einerseits geht es um den Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt, welcher früher als „Ausländer-Pädagogik“ oder „Antirassismus-Pädagogik“ thematisiert wurde und heute unter sehr unterschiedlichen Bezeichnungen wie bspw. „Interkulturelle Pädagogik“, „Migrationspädagogik“ oder „Pädagogik der Vielfalt“ Eingang in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet.³ Andererseits geht es um das Denken in globalen Zusammenhängen, um ein Anliegen, das früher als so genannte „Entwicklungspädagogik“ oder „3.-Welt-Pädagogik“ auch explizit sozial- und entwicklungspolitische Anliegen aufnahm und heute als „globales Lernen“ oder als Teil einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) allgemein den Perspektivenwechsel zwischen Interessenlagen unterschiedlicher sozialer Akteure aus verschiedenen Regionen der Welt sowie den reflektierten Umgang mit eigenen und fremden Wertvorstellungen bearbeitet (Schwarz, 2008).

3. Campusbasierte Internationalisierung: monolingualer und monokultureller Habitus?

Ein anderes Gesicht der „Internationalization at home“ zeigt sich in den Bemühungen, auf dem eigenen Campus

– sozusagen „zu Hause“ – Internationalität sichtbar und erlebbar zu machen. Damit ist eine internationale und somit auch interkulturelle Öffnung der Hochschulen gemeint, die sich beispielsweise in einer internationalen Zusammensetzung der Studierenden- und Dozierendenschaft zeigen kann. Allerdings gibt es Hinweise, dass in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowohl Studierende als auch Dozierende mit multikulturellen Biografien in den meisten Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen die Ausnahme sind und dass deshalb ‚nicht nur die Schweizer Schulen einen ‚monolingualen und monokulturellen Habitus‘ (vgl. Gogolin, 1994) zu pflegen scheinen, sondern auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen‘ (Sieber & Bischoff, 2007, S. 36). Für die Schweiz zeigen denn auch die aktuellen Daten des Bundesamtes für Statistik, dass im Studienjahr 2010/11 nur 8.3% ausländische Studierende in den Lehrpersonenausbildungen eingeschrieben waren, während an den Fachhochschulen 16.6% und an den universitären Hochschulen 27.2% der Studierenden Ausländerinnen oder Ausländer waren (Bundesamt für Statistik, 2011). Auch wenn die bei dieser Statistik erfasste Staatsangehörigkeit nur unzureichend Aufschluss über sprachliche und kulturelle Hintergründe von Studierenden gibt, kann sie doch als eine Ausdrucksform des monokulturellen Habitus gedeutet werden. Andererseits werden Reisemöglichkeiten auch außerhalb eines Studiums immer einfacher und billiger, interkulturelle Erfahrungen „in der Fremde“ – und dies durchaus auch in nicht-westlichen Weltregionen – werden immer selbstverständlicher. Bereits 2002 zeigte eine deutsche Studie auf,

³ Diese sehr unterschiedlichen Bezeichnungen stehen für eine grosse Uneinheitlichkeit bezüglich der theoretischen Bezüge. Sie zeugen aber auch von einer starken Ausdifferenzierung der Bildungsforschung zu dieser Thematik, was die hohe Bedeutung dieser Anliegen im pädagogischen Kontext spiegelt.

dass fast 50% aller Studierenden vor Studienbeginn bereits einen nicht-touristischen Aufenthalt im Ausland gemacht hatten (Isserstedt & Schnitzer, 2002). Zudem erlaubt die zunehmend internationaler werdende Gesellschaft, auch „in der Heimat“ internationale und interkulturelle Erfahrungen zu machen. Wenn also von einem monolingualen und monokulturellen Habitus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gesprochen wird, ist deshalb auch zu fragen, inwieweit tatsächlich gemachte interkulturelle Erfahrungen – seien diese nun im Rahmen des Studiums oder außerhalb gewonnen – in den Ausbildungen einbezogen, thematisiert und genutzt werden. Ein angemessener Einbezug solcher Erfahrungen kann zwar das eklatante Missverhältnis zwischen einem multikulturellen Schulfeld einerseits und einer weitgehend monokulturellen Studierenden- und Dozierendenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung andererseits nicht kompensieren, aber doch als Ausdruck einer interkulturellen Öffnung den tendenziell monokulturellen Habitus aufweichen. Ein solcher Einbezug interkultureller Erfahrungen stellt für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aber sowohl konzeptionell als auch didaktisch eine große Herausforderung dar.

4. Internationale Zusammenarbeit: zwischen Partnerschaft und „Entwicklungshilfe“

Ein weiteres Gesicht der Internationalisierung von Hochschulen ist im Bereich der internationalen Zusammenarbeit angesiedelt. Einerseits kann internationale Zusammenarbeit sehr unspezifisch verschiedene Kooperationsformen (bspw. grenzüberschreitende Forschungskon-

sortien, staff mobility, Anbietermobilität, siehe dazu unten) beinhalten und als Überbegriff für sehr unterschiedliche Gesichter der Internationalisierung fungieren. Andererseits wird damit im spezifischeren Kontext der Entwicklungszusammenarbeit ein Paradigmenwechsel von einer klassischen „Entwicklungshilfe“ zu einem partnerschaftlicheren Zugang ausgedrückt (vgl. dazu Mason, 2011). Waren viele Hochschulen bereits in der klassischen „Entwicklungshilfe“ stark engagiert, werden heute zunehmend Hochschulpartnerschaften mit Hochschulen aus Entwicklungs- und Transitionsländern eingegangen. So gibt es inzwischen ansehnliche Programme

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist dieser Aspekt der Internationalisierung insbesondere in Bezug auf die Übernahme zentraler Strukturelemente der Bologna-Reform von Bedeutung.

zur Förderung solcher Hochschulpartnerschaften, wobei Zielsetzungen und Absichten dieser Programme freilich beträchtlich divergieren. Spezifisch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sei als ein Beispiel auf das Projekt „Nord-Süd-Partnerschaften“ der Stiftung Bildung und Entwicklung in der Schweiz verwiesen (www.globaleducation.ch), bei dem inzwischen neun Pädagogische Hochschulen der Schweiz entsprechende Hochschulpartnerschaften institutionalisiert haben. Zudem gibt es an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Möglichkeiten für angehende Lehrpersonen, angeleitete und unterstützte Einsätze in der pädagogischen Entwicklungszusammenarbeit zu leisten, bei denen berufsspezifische Kompetenzen im Bereich von interkultureller Sensibilität, Perspektivenübernahme oder system-

mischem Denken eingeübt werden (vgl. dazu John & Meierhans, 2010; John & Steinger, 2011). Das Potenzial so genannter „Nord-Süd-Partnerschaften“ in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird wohl noch kaum umfassend genutzt. So sind nach wie vor große Herausforderungen zu bewältigen, insbesondere wenn es um die Berücksichtigung unterschiedlicher Interessenslagen, um den angemessenen Umgang mit Asymmetrien zwischen Nord und Süd oder um Fragen der institutionellen Verankerung entsprechender Programme geht (vgl. dazu Sieber & Lottenbach, 2009).

5. Programm- und Anbietermobilität: ohne die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ein weiterer Bereich der Internationalisierung bezieht sich auf die so genannte Programm- und Anbietermobilität, bei der nicht mehr nur einzelne Studierende, Lehrende oder Forschende mobil sind, sondern ganze Studienangebote im Ausland oder in Kooperation mit ausländischen Partnern lanciert werden. Solche Angebote, seien diese als Twinning- oder Franchise-Programme konzipiert oder als „joint degrees“ oder „double degrees“ umgesetzt, gewinnen in der internationalen Hochschullandschaft stark an Bedeutung (für eine Übersicht über verschiedene Konzeptionen siehe Knight, 2012). In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist diese Form der Internationalisierung noch kaum verbreitet, wohl nicht zuletzt aufgrund des nach wie vor stark lokal gebundenen Arbeitsmarktes für Lehrpersonen sowie aufgrund der national verantworteten Vergabe von Lehrberechtigungen.

Deshalb werden Debatten zur Brain-Drain-Problematik, zur je lokalen Ad-

aption von im Ausland verantworteten Studienelementen oder zur Kommerzialisierung, wie sie im Zusammenhang mit Programm- und Anbietermobilität diskutiert werden, kaum im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung debattiert. Neben diesen fünf klassischen Aktionsfeldern der Internationalisierung ist im Kontext der Internationalisierungsdebatte auch auf internationale Harmonisierungsbestrebungen hinzuweisen. Dieser Bereich der Internationalisierung liegt zwar weniger im direkten Einflussbereich einzelner Hochschulen, beleuchtet jedoch mit den Harmonisierungsbestrebungen von Hochschulstrukturen (bspw. beim Bologna-Prozess) laufende Entwicklungen mit starken Auswirkungen auf die einzelnen Organisationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Im entsprechenden Diskurs steht meist die Systemperspektive im Vordergrund. Während einige die zunehmenden Parallelen und Angleichungen verschiedener Bildungssysteme betonen (bspw. schon früh Ramirez & Boli-Bennett, 1982), identifizieren andere je ungleiche Rekontextualisierungen, also je unterschiedliche Umsetzungen von globalen Bildungstrends in national und kulturell gebundene Bildungssysteme (bspw. Schriewer, 2005). Diskutiert werden bei den Harmonisierungsbestrebungen im Hochschulbereich auch Fragen bzgl. der Berücksichtigung nationaler Eigenheiten und disziplinärer Identitäten oder bzgl. postkolonialer Machtstrukturen, insbesondere wo Harmonisierungsbestrebungen auf Entwicklungs- und Transitionsländer ausgeweitet werden. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist dieser Aspekt der Internationalisierung insbesondere in Bezug auf die Übernahme zentraler Strukturelemente der

Bologna-Reform von Bedeutung, also bezüglich der Strukturierung der Studiengänge in Bachelor- und Masterniveau, bezüglich der Verwendung des europäischen Kreditpunktesystems oder bezüglich – wenn auch nicht direkt in der Bologna-Reform empfohlen – durch die Strukturierung der Inhalte und Zielsetzungen in Module.

In diesem Kontext sind auch internationale Vergleichsstudien wie bspw. TEDS-M (Teacher Education and Development Study in Mathematics, vgl. dazu Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010) und multilaterale Akteure wie die Weltbank, die UNESCO oder die OECD zu erwähnen, die auch im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung den internationalen Diskurs mit prägen und damit einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Reformbestrebungen in den nach wie vor national verantworteten Lehre-

rinnen- und Lehrerbildungssystemem ausüben (vgl. für eine Übersicht dazu Sieber & Mantel, 2011).

Auch wenn dabei für den bildungspolitischen Diskurs oft isolierte Befunde dekontextualisiert herausgegriffen werden, so können entsprechende Impulse doch als Anlass genommen werden, eigene Lehrerinnen- und Lehrerbildungssysteme kritisch zu betrachten und im Lichte anderer – eben internationaler – Erfahrungen nach möglichen Optimierungen zu suchen. Weil aber Bildungssysteme nie nach monokausalen Grundsätzen funktionieren und deshalb insbesondere die Konfigurationen von verschiedenen Elementen entscheidend sind, wird es immer eine große Herausforderung bleiben, Elemente aus fremden Kontexten in andere kulturell und historisch gewachsene Konstellationen zu übertragen.

Fazit

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht in einem starken Spannungsfeld zwischen einem national gesteuerten und lokal ausgerichteten Arbeitsmarkt einerseits und einer Intensivierung des Internationalisierungsdiskurses an Hochschulen andererseits. Vor diesem Hintergrund scheint gut verständlich, dass Studierendenmobilität und curriculum-basierte Internationalisierungsbestrebungen besonders prominente und vergleichsweise stark entwickelte Aspekte der Internationalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darstellen.

Einerseits kann dies als Suche nach Möglichkeiten für optimale individuelle Kompetenzentwicklungen und insofern als Ausdruck einer sehr lokalen Ausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelesen werden. Andererseits kann dies aber auch als Ausdruck einer Fokussierung auf inhaltliche Anliegen der Internationalisierung interpretiert werden: Als Versuch, das zunächst unspezifische Internationalisierungsanliegen explizit und systematisch auf pädagogisch gehaltvolle Begriffe zu übersetzen.

Literatur:

- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010), TEDS-M 2008 - Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Brandenburg, U. & Federkeil, G. (2007). Wie misst man Internationalität und Internationalisierung? Indikatoren- und Kennzahlbildung. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung CHE.
- Bundesamt für Statistik. (2011). Studierende an den universitären Hochschulen: Basistabellen – Studierende an den Fachhochschulen (inkl. PH): Basistabellen 1980/81-2010/11. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Chieffo, L. & Griffiths, L. (2004). Large-Scale Assessment of Student Attitudes After a Short-Term Study Abroad Program. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 10, 165-177.
- cohep (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen). (2008). Empfehlungen zur Förderung der nationalen und internationalen Mobilität. Bern: cohep.
- Hahn, K. (2004). Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Isserstedt, W. & Schnitzer, K. (2002). Internationalisierung des Studiums: Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- John, M. & Meierhans, C. (2010). Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit in der Ausbildung von Lehrpersonen. In: B. Eriksson & P. Sieber (Hrsg.), *Internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen* (S. 81-101). Münster: Lit-Verlag.
- John, M. & Steinger, E. (2011). Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit als Beitrag zu einem Kompetenzprofil von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 29 (1), 87-92.
- Kambutu, J. & Nganga, L. W. (2008). In these uncertain times: Educators build cultural awareness through planned international experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 939-951.
- Knight, J. (2012). Student Mobility and Internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33.
- Leutwyler, B. & Lottenbach, S. (2011). Reflection on Normality: The Benefits of International Student Exchange for Teacher Education. In T. Goetz, G. Jaritz & F. Oser (Eds.), *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education* (p. 59-77). Boston, Taipei, Rotterdam: Sense Publishers.
- Leutwyler, B., Mantel, C. & Tremp, P. (2011). Lokale Ausrichtung – internationaler Anspruch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 5-19.
- Mason, M. (2011). What underlies the shift to a modality of partnership in educational development cooperation? *International Review of Education*, 57(3), 443-455.
- Pence, H. M. & Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 14-25.
- Ramirez, F. & Boli-Bennett, J. (1982). Global patterns of educational institutionalization. In P. Altbach, R. F. Arnove & G. P. Kelly (Hrsg.), *Comparative education* (S. 15-36). New York: MacMillan.
- Rapoport, A. (2008). Exchange programs for educators: American and Russian perspectives. *Intercultural Education*, 19(1), 67-77.
- Schriewer, J. (2005). Wie global ist institutionalisierte Weltbildungsprogrammatische? Neo-institutionalistische Thesen im Licht kulturvergleichender Analysen. In B. Heintz, R. Münch & H. Tyrell (Hrsg.), *Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen* (Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 1). (S. 415-441). Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Schwarz, V. (2008). Das Konzept des Globalen Lernens. Bern: Stiftung Bildung und Entwicklung.
- Scott, P. (2009). The Internationalisation of Higher Education and Research: Purposes and Drivers. In M. Gaebel, L. Perser, B. Wächter & L. Wilson (Eds.), *Internationalisation of European Higher Education. An EUA/ACA Handbook (Vol. A 3.1-1, S. 24)*. Berlin: Raabe.
- Sieber, P. & Bischoff, S. (2007). Untersuchung zum Ist-Zustand der Interkulturellen Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz. Bern: cohep.
- Sieber, P. & Lottenbach, S. (2009). Nord-Süd-Partnerschaftsperspektiven in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Lit-Verlag.
- Sieber, P. & Mantel, C. (2012). The internationalization of teacher education: An introduction. *Prospects*, 42, 5-17.
- Svensson, L. & Wihlborg, M. (2010). Internationalising the content of higher education: the need for a curriculum perspective. *Higher Education*, 60 (6), 595-613.
- Teichler, U. (2007). Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt: Campus.
- Wiggins, R. A., Follo, E. J. & Eberly, M. B. (2007). The impact of a field immersion program on preservice teachers' attitudes toward teaching in culturally di-verse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 653-663.
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 505-517.

Deutsch als Fremdsprache oder doch lieber Chinesisch?

Fortbildungsangebot der Universität Potsdam für russische Hochschullehrer

Seit August 2010 hört man im Kursbüro (coUP) des Akademischen Auslandsamtes hauptsächlich Russisch. Bis zu 25 Deutschlehrerinnen und Lehrer russischer Hochschulen verbringen drei

Wochen an der Universität Potsdam und besuchen eine Fortbildung, die inzwischen fester Bestandteil des Kursangebots des coUPs geworden ist.

Die Vorgeschichte

Im Rahmen der Besuche russischer Partnerhochschulen der ehemaligen Präsidentin der Universität Potsdam und jetzigen Ministerin für Forschung, Wissenschaft und Kultur des Landes Brandenburg, Frau Prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst, die in den Jahren 2008 und 2009 stattfanden, wurde vielfältiges Interesse an Fortbildungsangeboten für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer an Hochschulen geäußert. Dieses Interesse war der Auslöser für eine diesbezügliche Situationsanalyse an unseren russischen

Partnerhochschulen, wobei uns vor allem die Moskauer Staatliche Landesuniversität (MGOU) unterstützte. Herr Dr. Pavel Khromenkov, seinerzeit Leiter der Abteilung Internationales, nunmehr Rektor der MGOU, engagierte sich besonders, u.a. auch durch einen persönlichen Besuch im November 2009 im Akademischen Auslandsamt der Universität Potsdam, um genaue Absprachen zu inhaltlichen und organisatorischen Punkten zu treffen und damit das Konzept in die gewünschten Bahnen zu lenken.



Foto: Kerstin-Sabine Reinicke

Kerstin-Sabine Reinicke
Universität Potsdam
Akademisches Auslandsamt

Kontakt unter:
sabine.reinicke@
uni-potsdam.de

Die Situation

Auch in Russland lässt das Interesse am Erwerb deutscher Sprachkenntnisse immer weiter nach, und diese bereits in der Schule beginnende Tendenz setzt sich an den Hochschulen fort. Diese reagieren darauf mit einer Reduzierung ihrer Zugangsbedingungen, und so immatrikuliert z. B. die Moskauer Staatliche Landesuniversität (MGOU) in der Germanistik unterdessen Studienanfänger ohne

Vorkenntnisse. Chinesisch, Englisch oder Spanisch haben Deutsch längst als erste Fremdsprache abgelöst. Ein weiterer Rückgang setzte mit der dortigen Einführung der BA/MA-Studiengänge ab 2010 ein. Damit verloren deutsche Universitäten ein großes Potential im Bereich Student Recruitment, Studienmarketing, aber auch bei den Wissenschafts- und Forschungspartnerschaften.

Die deutsche Kulturpolitik initiiert viele Maßnahmen, um diesem Trend entgegenzuwirken, jedoch stehen die Hochschul-Deutschlehrerinnen und -lehrer als Vermittler der deutschen Sprache und damit als direkte Kulturmittler bislang nicht explizit im Fokus des DAAD. Die Förderpolitik konzentriert sich auf diejenigen, die sich wissenschaftlich mit der Germanistik auseinandersetzen. Die Förderung von Sprachvermittlern, die nicht unmittelbar wissenschaftlich tätig

sind, endet beim Überschreiten einer Altersgrenze von 32 Jahren – das Ende ihrer Bewerbungsmöglichkeiten um entsprechende Stipendien. Folgerichtig sprechen viele der russischen Deutschlehrerinnen und -lehrer ein eher akademisches, wenig umgangssprachliches Deutsch. In der Regel gehören die Lehrenden nicht zur Germanistik, sondern zu einer Fakultät für Fremdsprachen, in etwa vergleichbar mit einem Sprachenzentrum.

Unser Ansatz

Aufgrund der Rückkopplung mit den russischen Partnerinstitutionen wurde ein qualifiziertes Lehrangebot in deutscher Sprache durch zielgerichtete Auswahl der Themen entsprechend des Bedarfs der russischen Lehrerinnen und Lehrer zusammengestellt, bestehend aus Modulen zu Deutsch als Fremdsprache, Fachsprache in verschiedenen Varianten sowie Vermittlungskompetenz. Ein weiterer wichtiger Aspekt für mehr Nachhaltigkeit im Kenntniserwerb ist die inhaltliche Verzahnung der Lehrveranstaltungen (Kontaktstunden und Selbststudium) über Schnittmengen zwischen Unterrichtsthemen und Rahmenprogramm. Insgesamt absolvieren die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer ein sehr hohes Pensum von 160 Stunden, davon 72 Kontakteinheiten. Diese Zahl entspricht jedoch genau den Vorgaben von russischer Seite und ist die Voraussetzung für die Anerkennung des Kurses an den Heimateinrichtungen. Anders als in Deutschland sind die russischen Lehrerinnen und Lehrer,

ob an Schulen oder weiterführenden Bildungseinrichtungen, gehalten, sich regelmäßig in einem 5-Jahres-Turnus fortzubilden und dies auch entsprechend durch Zertifikate nachzuweisen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt für mehr Nachhaltigkeit im Kenntniserwerb ist die inhaltliche Verzahnung der Lehrveranstaltungen (Kontaktstunden und Selbststudium) über Schnittmengen zwischen Unterrichtsthemen und Rahmenprogramm.

Die Lehrveranstaltungen sind mit 24 Wochenstunden recht umfangreich, und auch die Themen sind anspruchsvoll. Neben einigen wenigen als Auffrischung gedachten Einheiten zu Deutsch als Fremdsprache konzentriert sich die Mehrzahl der Stunden auf die anspruchsvollen Spezialisierungen der Fachsprachen. In den letzten Jahren standen Wirtschaft, Politik und Verwaltung sowie Jura bzw. Technik im Fokus. Letztere wechseln regelmäßig, um den Bewerber/innen auf diesen Gebieten alterierend eine Chance zu bieten. Neben der intensiven theoretischen Arbeit im Unterrichtsraum spielt auch praktische

Anschauung eine wichtige Rolle. Politik zum Anfassen ist zum Beispiel der Besuch des Berliner Reichstages oder der Spaziergang durch das Regierungsviertel. Wirtschaft hautnah heißt es beim Besuch der Industrie- und Handelskammer Potsdam, und das Verfolgen einer Gerichtsverhandlung bildete den praktischen Höhepunkt eines Jura-Kurses. Praktische Handreichungen sind auch mit Blick auf das zweite wichtige Standbein der Fortbildung, die Medienkompetenz, gefragt. Nach dem ersten, eher etwas theorielastigen Durchgang ergab die Evaluierung durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Lehrerinnen und Lehrer brauchen praxisrelevante Beispiele und Arbeitstechniken, die ihnen den Transfer der neuen Materialien auf ihre Bedingungen ermöglichen.

ganz klar den Wunsch nach einem mehr pragmatischen Herangehen. Diese Lehrerinnen und Lehrer sind teilweise mit 24 und mehr Wochenstunden eingesetzt und haben einfach keine Zeit, große theoretische Höhenflüge zu machen, obwohl auch gerade dafür großes Interesse vorhanden ist. Sie brauchen praxisrelevante Beispiele und Arbeitstechniken, die ihnen den Transfer der neuen Materialien auf ihre Bedingungen ermöglichen. Insofern ist dieses Modul Medienkompetenz immer auch eine Symbiose von inhaltlicher und didaktischer Arbeit. Im Zusammenwirken von coUP, Lehrkräften und Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben wir unser Konzept erfolgreich dahingehend modifiziert.

2012 führte das coUP eine weitere Neuerung ein: einen Vortragszyklus von insgesamt 12 Stunden zu aktuellen Themen aus Linguistik und Didaktik. Damit entsprach es dem bereits erwähnten Wunsch der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach neuesten Informationen

aus der Wissenschaft und schaffte nach allgemeiner Einschätzung den Spagat zwischen Theorie und Praxis sehr gut. Natürlich kann das coUP einen solchen Kurs nicht ohne finanzielle Unterstützung durchführen, und so wurden jährlich Förderanträge an den Deutschen Akademischen Austauschdienst gestellt – und dankenswerterweise immer wieder bewilligt. So konnte den russischen Lehrerinnen und Lehrern bisher ein wirklich fantastisches Angebot gemacht werden: sie bekommen Kurs (Lehr- und Rahmenprogramm) und Logis zum

Nulltarif und zahlen lediglich ihre Reisekosten nach Deutschland, Transport vor Ort sowie die eigene Verpflegung. Der Erfolg der Fortbildung, die kommenden August im vierten Jahr einen manifesten Bedarf in Russland bedient, war der Auslöser für eine weitere ehrgeizige Idee. Zusammen mit unserem bewährten russischen Partner, der Moskauer Staatlichen Landesuniversität, wollen wir die bestehende Fortbildung erweitern und ausbauen.

Es geht um ein Konzept zur Schaffung eines Zentrums für Fortbildung, das unter dem Dach des Deutsch-Russischen Zentrums der MGOU agiert und seine Kurse unter Beteiligung beider Universitäten auf einer institutionalisierten Plattform bi-lokal und bi-national bereitstellt. Darüber hinaus streben beide Seiten auch eine neue Qualität durch die Erweiterung der Zielgruppe an, indem neben den Deutsch- bzw. Fachsprachenlehrerinnen und -lehrern an Hochschulen nunmehr auch solche an Schulen ein-

bezogen werden. Der Bildungsstufen und länderübergreifende Ansatz ist ein Novum und hat damit Modellcharakter. Für die Universität Potsdam ist es die folgerichtige Weiterentwicklung ihres erfolgreich eingeführten Fortbildungsangebotes für russische Fachsprachenlehrerinnen und -lehrer.

Die erweiterten Rahmenbedingungen des geplanten Projekts sind gleichzeitig eine sehr interessante neue Herausforderung und waren deshalb Anlass, auch inneruniversitär kompetente Partner für die Idee zu gewinnen. Insofern wird das Akademische Auslandsamt hier mit dem Zentrum für Lehrerbildung und dem Institut für Germanistik der Universität Potsdam insbesondere in fachlicher Hinsicht kooperieren. Auf diese Weise

nutzt die Universität ihre Chance, ihre deutschlandweit gewürdigte Expertise in der Lehrerfort und -weiterbildung auch international zu etablieren. Darüber hinaus bietet sich der Universität Potsdam die Möglichkeit, ihre Präsenz in der Moskauer Region auszubauen, neue Partner ins Auge zu fassen und die wissenschaftlichen Kontakte zwischen beiden Regionen zu befördern.

Wie schon einmal angemerkt, braucht die Universität für so ein Projekt Verbündete, und deshalb läuft seit Ende November 2012 ein entsprechender Antrag beim DAAD. Sofern dieser positiv beschieden wird, kann der erste Durchgang der erweiterten Fortbildung russischer Lehrerinnen und Lehrer im Sommer 2014 stattfinden.

Die Welt zu Gast in Potsdam oder wie unsere Uni zunehmend internationaler wird

Interview mit Dr. Regina Neum-Flux

Leiterin des Akademischen Auslandsamtes
der Universität Potsdam

Immer offener lädt die Universität Potsdam Menschen aus aller Welt ein hier zu lernen, zu forschen und zu lehren. Gleichzeitig erleben zunehmend zahlreicher Potsdamer Studierende und Lehrende das akademische Leben an einer der ausländischen Partnerhochschulen. Kurz gesagt, die Universität

Potsdam (UP) ist mit großen Schritten auf dem Weg zu einer international etablierten Universität. Über bisherige Erfolge, Pläne und Visionen hinsichtlich der Internationalität der UP sprach das Zentrum für Lehrerbildung mit der Leiterin des Akademischen Auslandsamtes, Fr. Dr. Neum-Flux.

Die Stadt Potsdam und ihre Universität präsentieren sich als international aufgeschlossen und interessiert. Warum ist Internationalität ein wichtiges Thema für eine Alma Mater und so auch für die UP?

Dr. Neum-Flux: Auf nationaler Ebene kann heute keine Gesellschaft mehr existieren. Wirtschaft, Politik und Wissenschaft denken und handeln längst global. Wichtige Forschungsthemen unserer Zeit, wie Klima und Wasser beispielsweise, können nicht mehr nur national behandelt werden. Das erfor-

dert gemeinsame Forschung, aber auch die Ausbildung von Spezialisten, die in internationalen Kontexten gemeinsam miteinander agieren können. Jede forschende Universität muss sich dazu positionieren und kann im Grunde ohne Internationalität nicht mehr existieren.

Wie sehen Sie die generelle Entwicklung der UP in dieser Hinsicht in den letzten Jahren?

Dr. Neum-Flux: In den Jahren 2011/12 hat die UP als eine von 30 deutschen Hochschulen das HRK-Audit „Internationalisierung der Hochschulen“ durchlaufen und ein entsprechendes Zertifikat erhalten. Die internationalen Spezialisten bestätigten der UP, sehr aktiv an ihrer internationalen Ausrichtung zu arbeiten, empfahlen aber den Internati-

onalisierungsprozess deutlich strategisch und nachhaltig auszurichten und die Fragen der Internationalisierung deutlicher mit den Profilvermerkmalen der Universität zu verknüpfen und zu vernetzen.

Damit gaben die Gutachter der Überzeugung Recht, die die vormalige Vizepräsidentin für Internationales schon dadurch zum Ausdruck gebracht hat,



Foto: Karla Fritze

Dr. Regina Neum-Flux
Universität Potsdam
Akademisches Auslandsamt

Kontakt unter:
regina.neum@
uni-potsdam.de

dass sie der Universität ein Leitbild für den Internationalisierungsprozess gege-

ben hat, das „Vision Statement Internationalisation“ der UP.

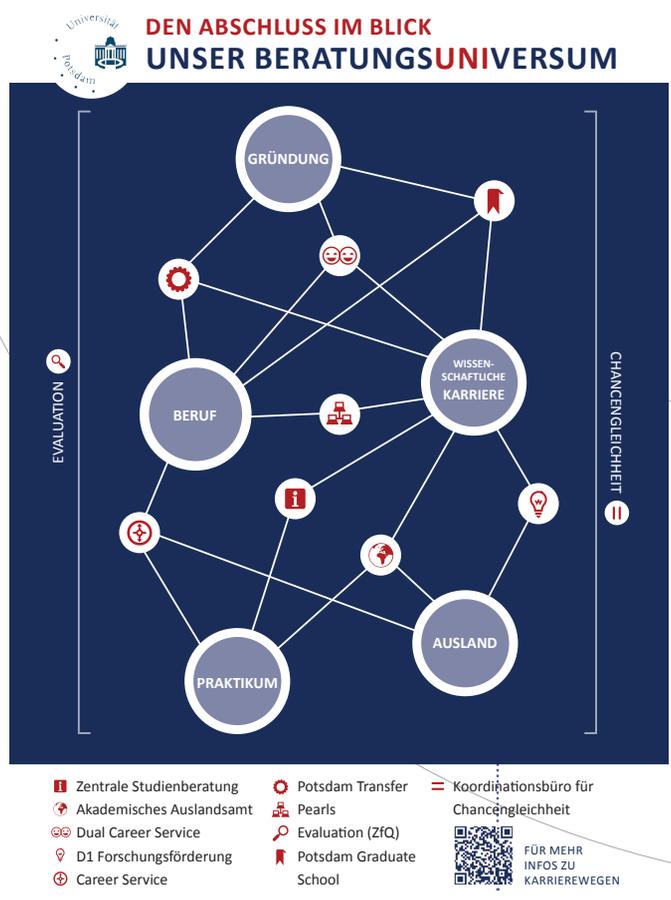
Welche Schritte geht die UP auf dem Weg sich zu einer internationalen Universität zu entwickeln?

Dr. Neum-Flux: Strukturell ein Meilenstein war 2011 die Berufung einer Vizepräsidentin für Internationales (Alumni und Fundraising), wahrgenommen aktuell von Prof. Dr. Ulrike Demske, womit das Thema nun auf Leitungsebene das entsprechende Gewicht erhält. Aber bereits im Hochschulentwicklungsplan und in den Zielvereinbarungen 2008 bis 2013 wurde die Internationalisierung als Querschnittsaufgabe für alle Bereiche definiert – in unterschiedlichem Maße – von den

Fakultäten mit Maßnahmen unterlegt und entsprechend finanziell ausgestattet. Mit der Etablierung eines Welcome Centers für internationale Gastwissenschaftler wurde ein komplett neues Servicegebiet aufgebaut. Auch die Aufgaben des Akademische Auslandsamtes erfahren permanente Neuerungen und Weiterungen. Beispielhaft möchte ich das gemeinsame HSP III – Projekt zu Praktika anführen.

Welche Angebote macht die UP interessierten Studierenden, PhDs und Dozenten aus dem Ausland?

Dr. Neum-Flux: Eine Übersicht der universitären Beratungsangebote wurde erst kürzlich mit unserem BeratungsUNIVERSUM erstellt, in dem alle wichtigen Anlaufstellen für Studierende und PhDs zusammengefasst wurden. Darin finden sich die Angebote u.a. des Career Service, der zentralen Studienberatung, des Akademischen Auslandsamtes, aber auch des Zentrums für Lehrerbildung oder der Potsdam Graduate School wieder. Unbedingt zu erwähnen sind die Angebote des ZESSKO zur sprachlichen Fortbildung. Erwähnt habe ich ja schon das Welcome Center, das aktive Unterstützung bei Fragen um Visa, Wohnung, Kitaplatz und vielem mehr bietet.



Im WS 12/13 waren circa 10% aller Immatrikulierten internationale Studierende. Sehen Sie in dieser Zahl eine Bestätigung, dass die UP auf dem richtigen Weg ist?

Dr. Neum-Flux: Ja, wir sind auf dem richtigen Weg. Wobei zu sagen ist, dass diesen deutschen Durchschnitt darstellt und noch mehr getan werden muss. Auch hat in den letzten Jahren ein Paradigmenwechsel stattgefunden: vormals waren es Studierende im grundständigen Studium (Diplom, Magister), die ihr Studium hier absolvierten. Die durch die Bologna-Reform notwendig werdenden Änderungen verbunden mit der Schließung des Studienkollegs in Branden-

burg haben nach meiner Auffassung über viele Jahre zu Verunsicherung, insbesondere im nicht EU-Ausland geführt, die mit einem Abknicken des Studieninteresses einherging. Jetzt sehen wir die Tendenz, dass sich das Interesse vermehrt auf das Masterstudium und die Promotion fokussiert. Dadurch nimmt der Bedarf an englischsprachigen Masterstudiengängen zu – dieses Angebot muss weiter ausgebaut werden.

Wie schätzen Sie das Interesse von Seiten der deutschen Studierenden ein? Hat sich dieses nach der Bachelor-Master-Umstellung geändert?

Dr. Neum-Flux: Nach der BA/MA-Einführung gab es einen deutlichen Einbruch bei Auslandsaufenthalten, auch durch die Verunsicherung der Studierenden gegenüber den Studienreformen und der Darstellung dieser in den Medien. Es ist uns eine wichtige Aufgabe, dass Auslandsaufenthalte in das Studium integrierbar sind – Stichwort Mobilitätsfenster. Aber auch Aufenthalte, die nicht voll integrierbar sind und ggf. zu einer Studienzeiterverlängerung führen, haben ihren Sinn. Persönlich steht für mich der Kompetenzzugewinn im Mittelpunkt. Insgesamt gesehen gilt, was ich schon für das Ausländerstudium sagte: die Auslandsmobilität der Studierenden ist noch ausbaufähig, wobei die

Vielfalt der Aufenthalte zunimmt. Erwähnt habe ich ja bereits das neue Interesse an Praktika. Generell nimmt das Interesse an Aufenthalten im nicht-europäischen Ausland zu, wobei die Studierenden intensiver die mittlerweile zahlreichen Hochschulpartnerschaften nutzen. Wichtiger werden auch Exkursionen oder Abschlussarbeiten im Ausland, dieses gerade für Studierende der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät. Zugpferde für die Reputation der UP sind natürlich vor allem auch die international ausgerichteten Studiengänge, die zumindest eine obligatorische Auslandsphase haben, bestenfalls verbunden mit einem double oder joint Degree.

Das jetzige Zentrum für Lehrerbildung soll in einer School of Education als eigene Fakultät neu definiert werden. Wie kann Internationalisierung dort Einzug finden?

Dr. Neum-Flux: Das ist eine Frage, deren umfassende Beantwortung sicherlich von zukünftigen Entwicklungsentscheidungen über Form und Aufgaben der School abhängt. Grundsätzlich ist es uns aber ein Anliegen, den Lehramtsstudierenden mehr internationale Erfahrung zu vermitteln. Begonnen haben wir hier mit dem Praxissemester an deutschen Schulen im Ausland, ein, wie ich finde, ausbaufähiges Modell. Meine Überzeugung ist, dass wir bei Auslandserfahrungen der Lehramtsstudierenden generell noch sehr viel Spielraum nach oben haben.

Rein strukturell kann man sicherlich auch argumentieren, dass jede Fakultät einen Internationalisierungsbeauftragten berufen hat, der seinerseits im neu berufenen Gremium des Beirats Internationalisierung mitarbeitet und federführend für die Fakultät eigene Internationalisierungsstrategien erarbeiten soll. Gemeinsam mit einer russischen Partneruniversität bauen wir gerade ein Modell zur Fortbildung russischer Deutschlehrer auf. Mein Wunsch wäre, dass wir in diesem Projekt kooperieren würden.

Ein Wort zum Schluss: Welche Vorteile konnte die UP bisher aus ihrer zunehmend internationalen Rolle ziehen? Was wünschen Sie der UP für die Zukunft?

Dr. Neum-Flux: Ich wünsche mir für die Universität mehr an die Studiengänge gebundene Mobilität von Studierenden und Lehrenden, interessante forschungs- und lehrbasierte Partnerschaften und ein klares Profil, dass es für internationale

Studierende und Wissenschaftler interessant macht an die UP zu kommen. Und ich wünsche mir, dass wir unsere Pläne personell und finanziell auch realisieren können.

Das Interview führten Dr. Roswitha Lohwaßer (Geschäftsführerin) und Sabrina Matton (Wissenschaftliche Hilfskraft) vom Zentrum für Lehrerbildung

Zwischen Bachs „Magnificat“ und dem Rockoratorium „Eversmiling Liberty“

Internationale Musikprojekte im Rahmen von ERASMUS und freien Kooperationen



Foto: Prof. Dr. Birgit Jank

Prof. Dr. Birgit Jank
 Universität Potsdam
 Lehrstuhl Musikpädagogik
 und Musikdidaktik

Kontakt unter:
 bjank@uni-potsdam.de

Musik als Schulfach und Musikpädagogik als Fach in der Hochschulausbildung haben es schon immer gut verstanden, sich zu vernetzen und in Form von Projekten Musiker, Musikpädagogen und interessierte Schülerinnen und Schüler sowie Studierende zusammenzubringen. Vielleicht auch oft aus Situationen heraus, das eigene kleine Fach an der Schule und Hochschule ständig legitimieren und stärken zu müssen. Zwar ist durch verschiedene politische Initiativen – zuletzt ein Beschluss der Kulturministerkonferenz zur Stützung der bundesweiten Musik- und Kunstlehrer-ausbildung vom Dezember 2012 – die Aufmerksamkeit für die kulturelle und musikalische Bildung in den letzten Jahren im politischen Raum deutlich angestiegen. Die Realitäten an Schulen und in der Ausbildung von Musiklehrern, insbesondere an den über 40 Wissenschaftlichen Hochschulen zeigen jedoch, dass sich diese Bereiche immer wieder, zum Beispiel wegen der Besonderheiten in der Lehre (Einzel- und Kleingruppenunterricht) und hoher Kosten, insbesondere in der künstlerischen Ausbildung rechtfertigen müssen. Umso wichtiger erscheint es mir, auf die breite internationale Arbeit hinzuweisen, die an unserer Universität vom Arbeitsbereich Musikpädagogik und Musikdidaktik seit Jahren realisiert wird, um letztlich die Qualität in Lehre und Forschung zu sichern. So wurden in Potsdam von der

Forschungsstelle Systematische Musikpädagogik (Leitung Prof. Dr. Birgit Jank) in den letzten Jahren mehrere internationale Tagungen organisiert. Auch wurden mehrere Referate von 2006 bis 2012 auf großen Internationalen Tagungen zur Musikpädagogik z.B. in Dalian, Nanjing, Granada und Salzburg mit Erfolg von Dozenten und Promovenden des Lehrstuhls Musikpädagogik und Musikdidaktik abgehalten. Die gute Kooperation zwischen der Musikpädagogik und der Musikwissenschaft unter der Leitung von Prof. Dr. Christian Thorau kommt hier diesen Aktivitäten sehr entgegen.

Anfang Juli 2009 fand eine international besuchte Tagung in Kooperation mit der bundesweit agierenden Organisation AMMe (Arbeitsgruppe Musikpädagogik und Musikethnologie) zum Thema „Musikalische Praxen in interkulturellen Kontexten“ statt, an der Referenten aus China, den Niederlanden, der Türkei und Vietnam teilgenommen haben. So trat hier auch ein Mädchenchor aus Nanjing/China mit einem sehr erfolgreichen Konzert auf. Zu dieser Tagung präsentierte der Lehrstuhl den 2. Band der Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik mit dem Titel „Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik“. 2011 folgte eine Tagung zur Jüdischen Musik in Kooperation mit dem Geigerkolleg (Priv.doz. Dr. Jascha Nemtsov) und den Jüdischen Studien an der Uni-

versität Potsdam, an der Referenten aus den USA, aus Israel, Russland und weiteren europäischen Staaten teilnahmen. Begleitet wurde diese Tagung von einem Studentischen Projekt mit Schulmusikstudierenden, in dessen Rahmen sehr unterschiedliche Jüdische Musiken in Seminaren erarbeitet, analysiert und vorgetragen wurden.

Am 23. und 24. Mai 2013 wird nun eine Internationale Tagung in Potsdam/Golm zum Thema „Musik in sozialen Feldern und Inklusionskontexten“ stattfinden, zu der auch Partner aus Spanien und Österreich geladen sind. Weitere Kooperationspartner der Tagung sind die Hoffbauer-Berufsakademie Potsdam sowie die Fachhochschule Potsdam, Bereich Sozialwesen. Hier werden Vertreter aus den Erziehungswissenschaften, der Schulpraxis, des Bereiches der Sozialen Arbeit, der Bildungspolitik und Künstler des Ramba-Zamba Theaters der Berliner Kulturbrauerei darüber diskutieren, wie eine gelingende inklusive Arbeit im Musikbereich zu realisieren ist. Wieder werden Studierende des Musikbereichs mit der Vorstellung eigener Bachelor-Arbeiten zum Tagungsthema und mit künstlerischen Beiträgen bei dieser Tagung dabei sein und sie aktiv mitgestalten. Universitätsangehörige und Studierende sind herzlich eingeladen.

Durch eine gezielte internationale Arbeit wird so der Blick der künftigen Musiklehrerinnen und Musiklehrer geweitet, vielleicht auch gerade deshalb, weil über Musik und Musikpädagogik internationale Verständigung und Austausch gut praktiziert werden kann. Es existieren ERASMUS-Kooperationen mit der Universität Mozarteum und künftig mit der Pädagogischen Hochschule in Salzburg und der Universität in Granada. Regel-

mäßiger Studierenden- und Dozenten-austausch sowie gemeinsame Tagungen füllen diese Kooperation immer wieder mit neuem Leben.

Derzeit studiert der Potsdamer Musiklehrerstudent Matthäus Jähnel für ein Jahr in Salzburg. Im Rahmen des Dozenten-Austausches vor einigen Tagen konnte ich Matthäus in Salzburg treffen und mit ihm über seine Erfahrungen im Rahmen des ERASMUS-Austausches sprechen.



Der Potsdamer Erasmus-Student Matthäus Jähnel mit dem Programmheft der Salzburger Musikbiennale, auf der ein Schülerprojekt aufgeführt wurde.

Foto: privat

Begeistert erzählte er von seiner Mitarbeit an einem Chorprojekt mit ca. 145 Jugendlichen im Alter von 14 – 19 Jahren, die in Zusammenarbeit mit der Salzburger Abteilung für Musikpädagogik und dem Institut für Alte Musik am Mozarteum Bachs „Magnificat“ und Vivaldis „Gloria“ im Strassburger Münster mit Originalinstrumenten der Entstehungszeit aufführen werden. Aber auch zwei musikpädagogische Projekte haben ihn sehr angesprochen und gefordert: Zum Einen ein Projekt-Workshop zur Szenischen Interpretation der Mozart-Oper „Lucio Silla“ mit Salzburger Schulen und zum anderen

die Erarbeitung des Rockoratoriums „Eversmiling Liberty“. Georg Friedrich Händel schuf 1747 mit seinem Oratorium „Judas Maccabäus“ einen Meilenstein in der Geschichte dieser Gattung. 1990, also rund 250 Jahre später, verarbeiteten die dänischen Komponisten Erling Kullberg und Jens Johansen den Stoff in ihrem Rockoratorium „Eversmiling Liberty“ und erzählen die Geschichte des Helden Judas neu. Dieses Stück ist nach Aussage der Schüler und Studierenden von großer Aktualität, denn die Themen wie Freiheitsliebe, Kampf gegen Unterdrückung und bedingungsloses Eintreten für eine gute Sache sind heute genauso von Bedeutung wie vor gut 2000 Jahren. In diesem Projekt arbeiten Leistungskurse Musik mit dem

Fach Religion sowie mit dem Schulchor und der Schulband zusammen. Wenn Matthäus Jähnel aus Salzburg zurück nach Potsdam kommt, möchte er ähnliche Projekte mit initiieren. Natürlich besuchten wir in Salzburg auch das berühmte Cafe Fürst, in dem die wahrhaften (blauen) Salzburger Mozartkugeln noch per Hand gefertigt werden, jenseits der touristischen Massenherstellung. In der Musik wird auch der internationale Forschungsaustausch gepflegt. So organisiert der Lehrstuhl nun schon zum 3. Mal im November diesen Jahres ein Europäisches Doktorandenkolloquium mit, an dem an der Universität Mozarteum Salzburg auch Potsdamer Promovenden vortragen und sich so einem internationalen Vergleich stellen werden.



Anbahnung eines neuen Erasmus-Kooperationspartners
im Auslandsamt der Pädagogischen Hochschule Salzburg.

Foto: privat

Kulturelle Hintergründe und Lebensweisen erfahren

Praxissemester für Auslandsaufenthalte nutzen

Im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam hat jede und jeder Studierende die Aufgabe, ein 14-wöchiges Praxissemester zu absolvieren. Dies geschieht entweder an einer Schule in der Region oder an einer deutschen Schule im Ausland. Die Chance, dabei

einen Auslandsaufenthalt in das Masterstudium zu integrieren, ist optimal. Wie das Interesse und die Möglichkeiten der Studierenden hierbei sind, hat Karin Köntges, die am Zentrum für Lehrerbildung für die Koordination des Praxissemesters verantwortlich ist, beantwortet.

Für Lehramtsstudierende im Master bietet es sich an ihr Praxissemester an einer deutschen Schule im Ausland zu absolvieren. Wie hoch ist die Nachfrage?

Fr. Köntges: In jedem Semester führen ca. 200 Studierende ihr Praxissemester durch, davon etwa 10-12 an einer deutschen Schule im Ausland. Bei Studierenden von Fremdsprachen wie Englisch, Spanisch und Französisch besteht generell ein hohes Interesse durch den direkten sprachlichen Zugewinn für ihr Fach. Aber auch Studierende anderer Fächer nutzen ihre Chance; immerhin waren

bisher Studierende in 17 von 22 Studienfächern an einer deutschen Auslandsschule. In Relation zu dem hohen organisatorischen Aufwand im Vorfeld, den Kosten und der Zahl an konkurrierenden Bewerbern von anderen Hochschulen auf die Plätze an den deutschen Auslandsschulen ist die Nachfrage unserer Studierenden gut.

Was motiviert in ihren Augen die Lehramtsstudierenden für den Auslandsaufenthalt?

Fr. Köntges: Ich denke es sind mehrere Aspekte, die ineinandergreifen. Auf der einen Seite erweitern sich die Sprachkenntnisse der Praxissemesterler im Ausland automatisch und so auch ihr Horizont im Blick auf andere kulturelle Hintergründe und Lebensweisen. Die Studierenden erfahren unter welchen

anderen Rahmenbedingungen Unterricht in anderen Teilen der Welt durchgeführt wird und wie Kinder in anderen Gesellschaften aufwachsen. Dieses Wissen können sie später an ihre Schülerinnen und Schüler weitertragen und so deren Lebenswelt erweitern. Zum anderen ist es manchen einfach ein inneres Be-



Foto: ZfL

Dipl.-Päd. Karin Köntges
Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung

Kontakt unter:
karin.koentges@
uni-potsdam.de

dürfnis, die Erfahrung eines Auslandsaufenthaltes zu machen und möglicherweise auch sich selbst besser kennenzulernen. Eine wichtige Voraussetzung für die Studierenden ist es, dass sie ihr

Praxissemester im Ausland unter formal gleichen Bedingungen durchführen wie in Deutschland und die Anerkennung für den Vorbereitungsdienst somit gesichert ist.

Welche Erfahrungen in der Organisation und Rückmeldungen zu den Praxissemestern im Ausland sind Ihnen bekannt?

Fr. Köntges: Der organisatorische Aufwand im Vorfeld ist nicht zu unterschätzen. Interessierte sollten im letzten Bachelorsemester beginnen Informationen einzuholen, Förderungsanträge zu stellen, Bewerbungen zu schreiben etc. Bewerbungen können an unsere Kooperationsschulen und auch an alle anderen deutschen Schulen im Ausland gerichtet werden. Alle obligatorischen Bestandteile des Praxissemester wie die Vor- und Nachbereitungswoche sind von der Universität Potsdam systematisch geregelt und lassen langfristig sich gut planen. Die Erfahrung zeigt, dass es trotz des Auslandsaufenthalts möglich ist, den Master in der Regelstudienzeit zu absol-

vieren. Aber auch, wenn sich das Studium um ein Semester verlängern sollte, weil vielleicht noch eine anschließende Reise quer durch das Land gelockt hat, kann niemand den Studierenden ihre gemachten Erfahrungen nehmen. Bisher gab es eine Abbrecherin. Sonst Ich habe von niemandem gehört, dass es eine Fehlentscheidung war, das Praxissemester im Ausland durchzuführen. Zwar war es aufwendig, unterm Strich sind die Resümees aber immer positiv. Manche sind so begeistert von ihrer Zeit in der Ferne, dass sie sich später selbst vorstellen können, an einer deutschen Schule im Ausland zu arbeiten.

Das Interview führten Dr. Roswitha Lohwaßer (Geschäftsführerin) und Sabrina Matton (Wissenschaftliche Hilfskraft) vom Zentrum für Lehrerbildung

Als Lehramtsstudent im Reich der Mitte

*Ein Erfahrungsbericht zum Praxissemester
in der Volksrepublik China*

Dass das Schulpraktikum im Masterstudium für die Lehramtsstudenten der Universität Potsdam verpflichtend ist, ist allen Studenten klar. Dass sie es aber statt in Berlin oder Brandenburg beispielsweise auch in Indonesien, den USA oder Ghana absolvieren könnten, scheint wiederum ein kleines Geheimnis zu sein. Vielleicht ist es auch einfach der straffe Zeitplan des Masterstudiums, der potentiell Interessierte vom Schritt zu einem solchen Auslandsaufenthalt abhält. Tatsächlich haben insgesamt erst 54 Lehramtsstudenten aus Potsdam die Chance genutzt, ihr Praxissemester an einer Deutschen Schule im Ausland zu absolvieren, obwohl die Universität dies bereits seit dem Wintersemester 2009/2010 gestattet.

Über diese Möglichkeit informiert, war für mich sehr schnell klar, dass ich versuchen werde, mein Schulpraktikum im Masterstudium im Ausland zu absolvieren. Auch das Ziel stand sehr schnell fest: die Volksrepublik China. Seit langem interessiere ich mich für dieses Land, seine Kultur und seine Menschen.

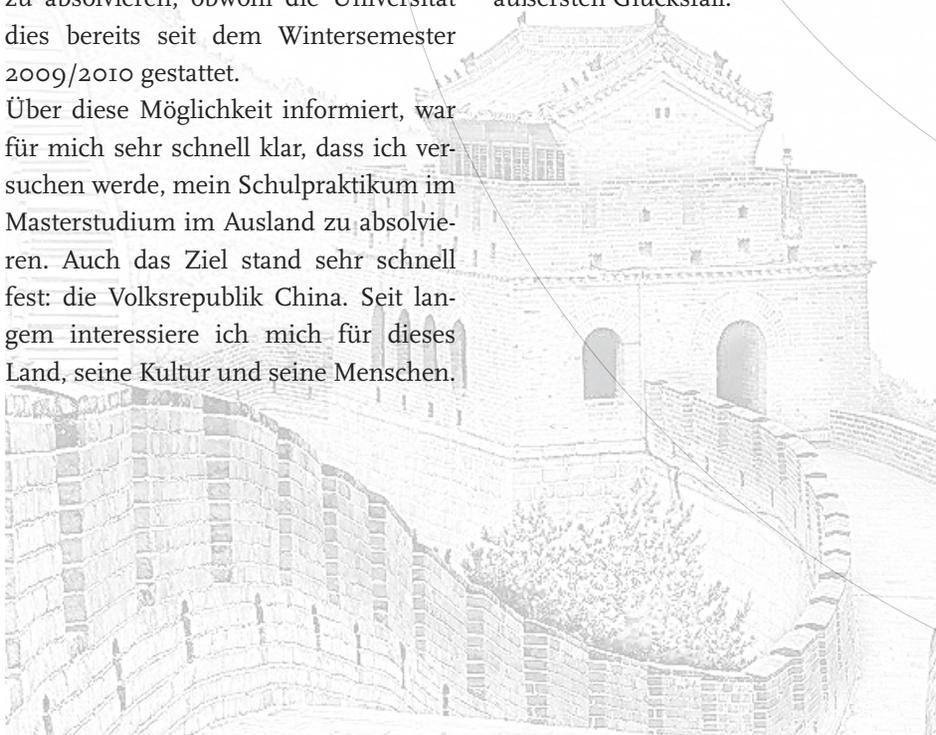
Bereits im Jahre 2006 nutzte ich ein Schulpraktikum im Rahmen meines Bachelorstudiums, um für sechs Monate in einer Mittelschule in Zentral-China als Englischlehrer zu arbeiten und das Reich der Mitte aus nächster Nähe kennenzulernen. Die dabei aufgebauten Sprachkenntnisse in Mandarin vertiefte ich in drei Sprachkursen am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen der Universität Potsdam, die ich mit dem UNICert® I abschloss. Für einen weiteren Aufenthalt in China sah ich mich damit ausreichend gerüstet. Dass dies im Rahmen meines Masterstudiums möglich sein sollte, empfand ich als äußersten Glücksfall.



Foto: Marcel Bode

Marcel Bode
*Universität Potsdam
Lehramt Geschichte /
Geographie*

Kontakt unter:
marcel.bode@yahoo.com



Die Informationen über Deutsche Schulen in China ließen sich auf der Internetseite der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen einholen. Dort sind nicht nur alle Deutschen Schulen im Ausland aufgeführt, es finden sich auch die wichtigsten Kontaktdaten der Schulen, sowie deren Schüler- und Lehrerzahlen. Mit den nötigen Informationen ausgestattet, bewarb ich mich Ende des Jahres 2010 an den drei Deutschen Schulen der Volksrepublik China für ein Schulpraktikum. Eine endgültige Zusage bekam ich sechs Monate später von der Deutschen Botschaftsschule Peking (DSP), wo ich im März 2012 das Schulpraktikum angetreten habe.

Bevor ich nach Peking aufbrach, besuchte ich noch das erziehungswissenschaftliche und die beiden fachdidaktischen Seminare der Vorbereitungswoche für das Praxissemester, in denen die Studenten auf ihre Schulpraktika vorbereitet und die Rahmenbedingungen des Praxissemesters besprochen werden. Da das letzte dieser Seminare an einem Freitag stattfand, und mein Praktikum bereits am folgenden Montagmorgen beginnen sollte, saß ich unmittelbar nach Abschluss der Vorbereitungswoche in einem Flugzeug Richtung Peking. Dort angekommen blieb mir gerade genug Zeit meine Koffer auszupacken und mich etwas auszuschlafen, bevor ich pünktlich um neun Uhr im Büro der Schulleitung der DSP stand. Der Stress der Anreise verflog jedoch durch die äußerst freundliche Begrüßung, die der stellvertretende Schulleiter der Schule mir entgegenbrachte. Er nahm sich mehrere Stunden für mich Zeit, um mir das Lehrerkollegium vorzustellen und die Räumlichkeiten, die Geschichte und die Organisation der Schule näher zu bringen.

Dabei erfuhr ich, dass die Deutsche Botschaftsschule Peking aktuell von etwa 550 Schülerinnen und Schülern besucht wird, die von 70 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden. Mögliche Schulabschlüsse sind neben der Allgemeinen Hochschulreife, der Realschul- und der Hauptschulabschluss. Da die DSP eine Privatschule in freier Trägerschaft ist, wird ein jährliches Schulgeld erhoben, das sich bei 8.000 Euro beläuft. Chinesischen Schülerinnen und Schülern muss die Schule jedoch verschlossen bleiben, da das chinesische Recht vorschreibt, chinesische Staatsbürger dürfen in der Volksrepublik China nur chinesische Schulen besuchen. So rekrutiert sich die Schülerschaft der Schule in erster Linie aus Kindern deutscher, österreichischer und schweizer Eltern, die in Peking und Umgebung leben und arbeiten. Daneben werden aktuell Kinder 16 weiterer Nationalitäten unterrichtet. Voraussetzung für den Schulbesuch ist die Beherrschung der deutschen Sprache. Als Fremdsprachen werden an der Deutschen Botschaftsschule Peking Englisch, Französisch, Latein und Chinesisch angeboten, wobei Englisch und Chinesisch ab der ersten Klasse unterrichtet werden. Sehr beeindruckt war ich von der hervorragenden materiellen Ausstattung der Schule. So verfügt jeder Klassenraum über einen DVD-Player, einen Videoprojektor, eine ausfahrbare Leinwand und eine Musikanlage. Für die Arbeit mit digitalen Medien stehen zwei Klassensätze moderner Laptops und ein großer Computerraum zur Verfügung. Mit der Schulumgebung vertraut gemacht, suchte ich das Gespräch mit den mir zugewiesenen Mentoren und begann damit, deren Unterrichtsstunden zu hospitieren. Auch mit ihnen war das

Verhältnis von Beginn an ein sehr angenehmes. Meine Mentoren standen mir stets für ein Gespräch zur Verfügung und übertrugen mir früh die Verantwortung, eigene Unterrichtseinheiten zu planen und durchzuführen. Eine umfangreiche gemeinsame Vor- und Nachbereitung war dabei selbstverständlich. Diese hervorragende Unterstützung war zu gro-

land gar nicht stark genug betont werden. Im Fokus meiner zwölfwöchigen Praktikumszeit stand jedoch selbstverständlich das Hospitieren und Unterrichten in der Schule. Dort stärkte ich täglich meine fachlichen und didaktischen Kompetenzen und hatte den nötigen Freiraum, mich im Unterricht auszuprobieren. Als sehr schade empfand

ich, nicht an den universitären Begleitseminaren des Praxissemesters teilnehmen zu können, um mich dort mit Dozenten und Studenten über die Erfahrungen als

Diese Möglichkeit, ein fremdes Land und dessen Kultur intensiv kennenzulernen, kann als positiver Nebeneffekt eines Praxissemesters im Ausland gar nicht stark genug betont werden.

ßen Teilen dafür verantwortlich, dass ich mich schnell in der neuen Umgebung eingewöhnen konnte. Hinzu kam die für mich unerwartet starke deutsche Prägung der Schule. In der DSP wird ausschließlich deutsch gesprochen, es gibt deutsche Zeitungen, immer frischen Kaffee und in der Schulmensa täglich Mahlzeiten wie Schnitzel oder Kohlroutladen zu essen. Allein der Blick aus dem Fenster, auf den von Smog bedeckten und von Wolkenkratzern gesäumten Horizont, erinnerte daran, mehr als 7.000 Kilometer von Deutschland entfernt zu sein. Außerhalb der Schule bot mir die Megacity Peking mit ihren circa 20 Millionen Einwohnern und zahlreichen historischen und architektonischen Attraktionen Eindrücke, auf die ich während eines Schulpraktikums in Deutschland hätte verzichten müssen. Ich genoss vor allem den intensiven Kontakt mit einem Kulturkreis, der sich in beträchtlicher Weise von dem der westlichen Welt unterscheidet. Diese Möglichkeit, ein fremdes Land und dessen Kultur intensiv kennenzulernen, kann als positiver Nebeneffekt eines Praxissemesters im Aus-

Lehrkraft auszutauschen. Diese Möglichkeit sollte sich erst ergeben, nachdem ich nach Deutschland zurückgekehrt bin und die Nachbereitungswoche des Praxissemesters absolvierte. Dort zeigte sich, dass sich die Erfahrungen, Schwierigkeiten und Erkenntnisse, die sich im Zuge meines Hospitierens und Unterrichtens ergaben, nicht von denen der anderen Studenten unterscheiden. Andererseits hatte ich das Gefühl, durch den intensiven Austausch mit dem Lehrerkollegium und der Direktion der DSP, einen intensiven Einblick in die Organisation meiner Praktikumschule bekommen zu haben, wie er meinen Kommilitonen verschlossen geblieben zu sein schien. Nicht zuletzt deshalb schätze ich meine Entscheidung, das Unterrichtspraktikum im Masterstudium an einer Deutschen Schule im Ausland gemacht zu haben, als durchweg positiv ein und kann allen Lehramtsstudenten der Universität Potsdam nur empfehlen, den gleichen Schritt zu gehen. Für die Vorbereitung eines solchen Auslandspraktikums sollte dabei aus-

reichend Zeit eingeplant werden. Nicht nur die Bewerbung an der gewünschten Auslandsschule, auch eventuelle Visumsregelungen und notwendige Impfungen müssen teilweise lange vor Reiseantritt organisiert werden. Sehr wichtig schätze ich darüber hinaus die vorherige Auseinandersetzung mit der jeweiligen Landessprache ein. Zum einen wäre es schade, drei Monate in einem Land zu sein, dessen Sprache man nicht spricht. Zum anderen verlangen einige Auslandsschulen Sprachkenntnisse der Amtssprache ihres Standortes. Und auch bei der Bewerbung um ein Stipendium ist ein nötiger aktueller Nachweis

von Sprachkenntnissen des Ziellandes obligatorisch. Ein Stipendium, das für das Praxissemester an einer Auslandsschule infrage kommt, vergibt der Deutsche Akademische Austauschdienst. Dieses Stipendium geht ausschließlich an Studenten, die ein Praktikum an einer Deutschen Schule im Ausland absolvieren. Dieses Stipendium erlaubte mir, in Kombination mit einer Auslands-BAföG-Förderung, das Praktikum an der Deutschen Botschaftsschule Peking zu finanzieren. Die Erfahrungen, die ich in dieser Zeit machen konnte, schätze ich für meine Entwicklung als unbezahlbar ein.

Rap sorgt für Bildung und Völkerverständigung

Forschungsexkursion nach Mali - Rap und Demokratie

In einer Kooperation der Uni Potsdam mit der Uni Bamako fand vom 18.11. bis zum 3.12.2011 eine Forschungsexkursion über Rap und Demokratie in Mali statt.

Der Aufenthalt erfolgte zu einem Zeitpunkt, wo das Land noch relativ sicher bereist werden konnte. Bereits wenige Wochen nach unserem Aufenthalt hatte sich die Lage im Land dramatisch verändert, so dass eine Einreise für uns nicht mehr möglich gewesen wäre.

Die Leitung der Exkursion hatte Prof. Eva Kimminich vom Institut für Romanistik. Schon 2007 und 2009 hat sie in Mali über HipHop geforscht, Interviews mit Rappern geführt und eine Kooperation mit der Uni Bamako aufgebaut. Weitere Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Exkursionsgruppe

der Uni Potsdam waren Claudia Apel, Mareen Belloff, Stephan Eberhard, Sibylle Krickel, Anke Müller, Annika von Schütz und ich. Untergebracht waren wir alle in Bamako bei Gastfamilien. Das Ziel der Fahrt bestand darin, eine Dokumentation zu drehen und so sind wir – ausgestattet mit schweren Kameras, Stativen und weiterer Technik – nach Bamako geflogen.

Im Rahmen unseres Forschungsaufenthalts hatten wir die Möglichkeit, mit einigen der bekanntesten Rappern und

Rap-Gruppen Malis – wie etwa Master Soumy, Mylmo, Djo Dama von Tata Pound, Génération Rap et Respect und Kira Kono Interviews zu führen.

Gemeinsam mit Prof. Brahima Camara und Deutsch-Studenten der Uni Bamako haben wir die Interviews durchgeführt und die Texte und ihre Bedeutungen übersetzt. Eine erste Version unserer Dokumentation „Rap et Démocratie au Mali“ wurde erstmals letztes Jahr zur Langen Nacht der Wissenschaften gezeigt. Hieraus wird momentan eine DVD zusammengestellt, die demnächst über das Sekretariat von Prof. Eva Kimminich bezogen werden kann.

Mali liegt in Westafrika, war in den letzten Jahrzehnten eine der stabilsten Demokratien in Afrika und bekannt dafür, dass hier verschiedene Ethnien und Religionen

friedlich zusammen leben. Jedoch gehört Mali auch zu den ärmsten Ländern der Erde und etwa 80 % der erwachsenen Bevölkerung sind Analphabeten. Traditionell wird Wissen in Westafrika mündlich weitergegeben und in der oralen Kultur gibt es weise und gebildete Menschen, die nicht Lesen und Schreiben können. Eine besondere Rolle in der Weitergabe von Wissen und Traditionen haben die Griots – die westafrikanischen Geschichtenerzähler, welche die Bevölkerung über aktuelle Ereignisse

*"Eine Reise im Raum,
ist eine Reise in der Zeit."
Prof. Dr. Ottmar Ette*



Foto: Johannes Erdmann

Johannes Erdmann
Bunter Design

Kontakt unter:
johannes-erdmann@
web.de

nisse informieren und auch die Sagen des Landes weitergeben. Viele Rapper in Mali sehen sich in der direkten Tradition der Griots und die traditionelle orale Kultur Westafrikas lebt somit in entsprechenden Rapsongs weiter. Sie haben es sich zur Aufgabe gemacht, die Bevölkerung über politische Ereignisse und soziale Missstände mittels ihrer Songs zu informieren. Angeprangert werden unter anderem Korruption, oft verbunden mit postkolonialen Strukturen – insbesondere der massive Einfluss Frankreichs. Wieder andere Songs sollen Werte vermitteln und etwa auf das Risiko von Aids aufmerksam machen. Diese Art der Bildung mittels Rap bezeichnen die Rapper als „Conscientisation“, was mit Bewusstseinsbildung übersetzt werden kann.

Malischer Rap ist zumeist mehrsprachig – wobei am Häufigsten auf der Lokalsprache Bambara und auf Französisch gerappt wird. Häufig werden Französisch und Bambara zu einem sogenannten „Frambara“ vermischt. Rap wird insbesondere von den jungen Menschen in Mali gehört und fast jeder besitzt ein Handy, auf dem sich dann entsprechende Songs befinden. Die malische Hip-Hop-Szene ist musikalisch sehr vielfältig: so wird viel mit anderen Musikstilen gemischt. Viele Künstler greifen für ihre Musik auf traditionelle Instrumente zurück und etliche Künstler – wie etwa Kira Kono – treten mit einer Live-Band auf. Nicht alle Rapper verfolgen jedoch in ihrer Musik politische oder pädagogische Ziele – aggressivere Spielarten des Rap haben in den letzten Jahren an Popularität gewonnen. Insbesondere viele jüngere Rap-Gruppen orientieren sich am amerikanischen Gangsterrap mit seiner Gewaltverherrlichung, Materialismus

und sexistischen Texten. Diese Entwicklung wird von den sozial engagierten Rappern in Mali sehr kritisiert.

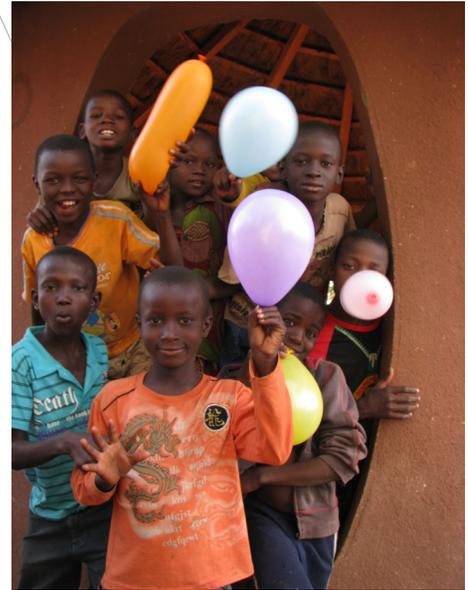


Foto: Johannes Erdmann

Bamako präsentierte sich uns als eine lebhaft und junge Stadt, die in den letzten Jahren massiv gewachsen ist. Auf den Straßen sind sehr viele lachende Kinder zu sehen. Das Stadtbild ist geprägt von vielen Gegensätzen und Kontrasten: So gibt es zwar zumeist kein fließendes Wasser, aber quasi alle jungen Leute haben ein Handy.

Auf den Straßen herrscht ein wildes Treiben und es fahren sehr viele Roller durch die Stadt – auch mit drei Personen drauf. Alte LKW's überholen Esel und Pferde und diese überholen Menschen, die Unmengen frisch gewaschener Wäsche auf ihrem Kopf transportieren.

Stephan hat zu Beginn der Reise ein Zitat von Prof. Ette fallen lassen, das zum Motto unserer Fahrt werden sollte: „Eine Reise im Raum, ist eine Reise in der Zeit.“

Vor den Häusern treffen sich oft die jungen Männer und sitzen zusammen, reden und gießen kunstvoll grünen Tee auf. Etliche von ihnen dürften arbeitslos sein und das Schicksal der vielen gut ausgebildeten jungen Leute teilen, die keinen Job bekommen. Arbeitslosigkeit ist in Mali ein besonderes Problem. Viele Autos und LKW's, die ich aus meiner Kindheit und Jugend her kannte, prägen das Straßenbild. Wahrscheinlich fahren selbst in Stuttgart nicht so viele Mercedes, wie auf den Straßen von Bamako. Oft sind es ältere Fahrzeuge, die das Stadtbild prägen. Der eckige Mercedes 190 ist buchstäblich an jeder Ecke zu sehen. Kleine Mercedes-Busse, sogenannte Sotramas, sind voller Menschen, quellen quasi über, so wie wir es uns kaum vorstellen konnten. Viele Menschen tragen T-Shirts mit deutschen Motiven: bspw. mit Motiven der deutschen Fußball-Nationalmannschaft, des Technischen Hilfswerks, von Warsteiner oder auch T-Shirts mit Goethe-Zitaten, usw. Deutsche sind

Persönlicher Erfahrungsbericht

Erst beim Umsteigen während unseres Hinfluges am Flughafen in Marrakesch begann ich zu realisieren, dass uns nun wirklich eine fremde Welt erwarten würde. Mutete der übrige Flughafen in Marrakesch mit seinen Shops, Cafés und internationalem Publikum noch sehr europäisch an, so befanden wir uns schließlich dicht gedrängt in einer Warteschlange auf dem Weg zu unserem Flieger nach Bamako unter fast ausschließlich Afrikanern. Sie waren in traditionellen Gewändern gekleidet und rochen anders. Viele der Frauen balancierten zudem Lasten auf ihrem Kopf.

in Mali sehr gut angesehen – was vermutlich damit zusammenhängt, dass die Bundesrepublik Deutschland Anfang der 1960er Jahre als erstes Land die Unabhängigkeit Malis anerkannte. Die Malischen Deutsch-Studenten hatten vor unserer Ankunft erst wenige Möglichkeiten mit Muttersprachlern Deutsch zu sprechen. Um die Sprache zu lernen, sprechen sie untereinander Deutsch. Und da sie oft nicht wussten, wie man etwas ausspricht, klang das für unsere Ohren seltsam und kurios. Aber offenkundig kann man auch auf so einem etwas ungewöhnlichen Weg schnell eine Sprache lernen, wie wir dann erfahren haben. Hier böte sich ein interessantes Experimentierfeld für Sprachwissenschaftler oder auch andere Wissenschaftler.

Wir waren alle in Gastfamilien untergebracht und konnten somit das Alltagsleben und die malische Kultur hautnah kennen lernen.

Es kostete richtig Mühe, sich durch die Menge zum Gate zu bewegen. Die weitere Fahrt versprach anstrengend, laut und gedrängt zu werden, und ich begann zu zweifeln, ob es eine gute Idee gewesen war diese Reise mit anzutreten.

Meine Laune besserte sich zusehends, als neben mir im Flieger eine hübsche junge Frau aus Bamako saß. Leider sprach sie Französisch mit einem so mächtigen Akzent, dass ich sie auch mit großer Mühe kaum verstehen konnte. Erschöpft kam ich bei meiner Gastfamilie an und hatte zwar ein eigenes Zimmer für mich, war aber das erste Mal

*Chauffeur, Mercedes, Haus mit Garten,
aber kein fließendes Wasser.*

in meinem Leben in einem Haus ohne fließendes Wasser. Ich kam mir in der Nacht ziemlich verloren vor, zumal

ich nicht genau wusste wie ich das Moskitonetz am besten befestigen sollte. Ich hoffte, dass mein Mückenspray und das Medikament gegen Malaria wirkten. In der kurzen Phase, in der ich schlief, träumte ich dann auch prompt von Moskito-Angriffen und wurde dann bereits kurz nach dem Einschlafen durch die Gesänge des Muezzins wieder geweckt. Danach konnte ich nicht wieder einschlafen. Nach dieser kurzen Nacht verbrachte ich den ersten Tag mit meiner Gastfamilie Témé. Dort gab es: Chauffeur, Mercedes, Haus mit Garten, aber kein fließendes Wasser.

Hier würde ich also die nächsten zwei Wochen verbringen. Ich wurde in der Familie herzlich aufgenommen, konnte aber nicht mit allen gleichermaßen kommunizieren, da insbesondere die Frauen weniger gut oder gar kein Französisch sprachen. Mein Gastbruder Ali, Anfang 20, zeigte mir erst mal das Viertel. Ich war überrascht, dass sich hier scheinbar alle kennen und wie viele Verwandte er hier hat. Mit Ali und seinem wenige Jahre älteren Onkel Yessa habe ich in den kommenden zwei Wochen zu meist die Freizeit verbracht. Wir haben interessante Gespräche über verschiedene Themen geführt, viel gelacht, und an manchen Abenden sind wir ein Bier trinken gegangen. Gelenkt von Frédérick, dem Chauffeur, sind mein Gastvater M. Témé, Ali, Yessa und ich gegen Mittag des ersten Tages mit dem Auto in die Umgebung von Bamako gefahren. M. Témé hatte einige Erledigungen zu

tätigen und bei der Gelegenheit konnte ich die Umgebung Bamakos etwas kennenlernen. Ich hatte mir die Umgebung viel karger vorgestellt und erfreute mich am Grün und schönen, großen Bäumen. Auf mich wirkte der erste Tag aufgrund meines Schlafdefizits, des Temperaturwechsels und der sonstigen Umstellungen surreal. Obwohl wir sehr viel unterwegs waren und am Abend auch noch in die Innenstadt fuhren, habe ich – mal abgesehen von Personen auf Werbetafeln – keinen einzigen Weißen gesehen. Am Abend bin ich mit meiner Gastfamilie zu einer traditionellen Musikveranstaltung der Dogon – einer der ethnischen Gruppen Malis, der meine Gastfamilie angehörte – in das Nationale Kunstinstitut L'INA gefahren. Hier wurden traditionelle Gesänge und Tänze der Dogon aufgeführt, aber auch etwas Rap. Es herrschte eine gute Stimmung und ich war positiv überrascht, dass hier alle Generationen zusammen feierten.

An diesem Abend habe ich den ersten Rapper kennengelernt: Pétit Goro ist dort mit seiner Band aufgetreten und ich bekam die Möglichkeit kurz vor seinem Auftritt mit ihm zu sprechen. Als er erfuhr, dass ich auch HipHop-Musik mache, hat er mich spontan mit auf die Bühne geholt und wir haben gemeinsam improvisiert. Das hat Spaß gemacht und kam auch gut bei den Zuschauern an.

Am folgenden Tagen haben wir unsere Arbeit mit den Interviews aufgenommen. Mir kam spontan die Idee, die Interviewten zu porträtieren, die Gesichtszüge und Haltung der entsprechenden Rapper zu erfassen und die Porträts auch noch während des Interviews mit Aquarell-Stiften zu kolorieren. Meistens war ich dabei umgeben von einer Traube von Kindern und jungen Leuten und ich

hatte erst mal einige Bedenken, Porträts zu malen, denn ich wollte mich natürlich nicht lächerlich oder unbeliebt machen durch unschöne Zeichnungen. Aber dann hat es gut geklappt, die Leute waren auch zufrieden und wir haben interessante Gespräche geführt. Es hat mir Freude bereitet den Interviews zu folgen, teilweise eigene Fragen zu stellen und gleichzeitig die Situation grafisch festzuhalten. Die Arbeitsteilung bei uns in der Gruppe lief gut. Es gab viel zu tun, aber es hat trotz Schlafdefizit Spaß gemacht: Wenn wir mal nicht mit Interviews-Vorbereiten, Durchführen und Auswerten beschäftigt waren, haben wir gemeinsam mit den Malischen Studenten Songtexte übersetzt oder sind in gnadenlos überfüllten Taxen oder Mercedes Kleinbussen durch die Stadt zum nächsten Drehort gefahren. Wir waren ständig auf Achse, waren fast die ganzen Tage zusammen, hatten viel zu tun und haben dennoch viel gelacht. Das Klima in dem fremden Land hat uns tief berührt und bereichert, insbesondere das Klima unter den dortigen Menschen, die uns so offen und freundschaftlich aufgenommen haben, von denen die meisten vielleicht niemals eine solche Reise machen oder so leben können wie wir Deutschen. Einen besonderen Eindruck hat auf mich das Interview mit dem Rapper Djo Dama von der Band Tata Pound gemacht. Tata Pound sind Pioniere der Malischen HipHop-Szene und sie sind in Westafrika sehr bekannt, da sie kritische Texte mit populärer Musik verbinden. Wir hatten zuvor Schirmmützen von der Leitung der Uni Bamako erhalten. Ausgestattet mit einer solchen Mütze stieg ich die Treppen zum Dach von Djo Damas Haus und stieß mir erstmal heftig

den Kopf an einer niedrigen Türschwelle. Das Interview war dann so interessant und nahm mich so stark gefangen, dass sich mein heftiger Kopfschmerz relativ schnell verflüchtigte. Djo Dama hat Soziologie studiert und vermittelt sein Wissen in seinen Liedern. Er ist sehr aufgeschlossen und interessiert auf unsere Fragen eingegangen und hat mit uns ausführlich über Demokratie, soziale Missstände in Mali und weitere Themen gesprochen. Er verfügt über einen reichen musikalischen Erfahrungsschatz, den er mit uns geteilt hat. Sein Song „Bamako“ wurde zu meinem persönlichen Lieblings- und Titelsong für die Reise.



Interview mit Djo Dama
Foto: Johannes Erdmann

Die Menschen in Bamako waren viel friedlicher, entspannter, herzlicher und offener als ich zuvor erwartet hatte. Es ist wirklich interessant, mit welchen Vorerwartungen und teilweise Vorurteilen man in so ein Land fährt. Die Reise hat mein Afrika-Bild geändert.

Abends saß ich oft vor dem Haus meiner Gastfamilie und habe mit den jungen Männern aus dem Viertel Tee getrunken und diskutiert. Viele von ihnen hatten studiert, waren aber wegen der schwierigen wirtschaftlichen Lage arbeitslos.

Mich hat das Prinzip der „Cousinage“ sehr fasziniert, wonach die verschiedenen Ethnien sich in einer Art Gesellschaftsvertrag gegenseitig unterstützen. Es weist Ähnlichkeiten mit Mediations-Modellen auf und ermöglicht ein friedliches Lösen von Problemen. Dieses Modell kann meines Erachtens auch als Vorbild für andere Regionen herhalten. Häufig bin ich als Beifahrer auf dem Roller durch das Verkehrschaos gefahren und hatte anfangs etwas Angst, aber der Mensch ist ein Gewohnheitsstier und am Ende der Zeit hatte ich mich so sehr an den chaotischen Verkehr gewöhnt, dass ich die Fahrten hinten auf dem Roller im Smog durch Bamako fast genießen konnte.

Eines meiner persönlichen Ziele der Reise – einen Song mit Künstlern vor Ort aufzunehmen – konnte ich dann am vorletzten Abend noch realisieren.

Etliche Eindrücke der bisherigen Reise hatte ich bereits in einem Rap-Text zusammengefasst und einen Beat dafür ausgewählt. Mit der Rapperin Berthe'z hatte ich besprochen eine gemeinsame Aufnahme zu machen. Am Nachmittag kam Berthe'z in der Uni vorbei und wir sind später gemeinsam mit dem Mali-

schen Studenten Diecko in ein Studio von Bekannten von Berthe'z gefahren. Die Gegend war nicht leicht zu finden und Berthe'z musste dem Taxifahrer den letzten Teil des Weges zu dem Studio erklären, das sich in einem recht großen Haus am Stadtrand direkt unter einer Funksendestation befand. Hier waren viele Rapper versammelt, die Tee tranken und recht distanziert wirkten. Mit dem Studiobetreiber vereinbarte ich, dass er mir die Arbeitsdateien später mitgeben würde. Da noch andere Aufnahmen gemacht wurden, mussten wir warten, warten, warten, und ich wurde müde, hungrig und unruhig. Als wir dann endlich anfangen konnten war es spät am Abend und schon lange dunkel. Dann lief das Ganze auch noch zögerlich an, doch als ich den Refrain „Fresh Flashes back“ einsang, änderte sich plötzlich die Stimmung: Der Studiobetreiber Chaman wollte auch gerne auf dem Song mit dabei sein und schrieb einen eigenen Text und wir kreierten einen guten Song. Zutiefst erschöpft, aber sehr glücklich kam ich spät in dieser Nacht in meiner Gastfamilie an.

Noch heute bestehen Kontakte zu den Gastfamilien und zu einigen Rappern in Mali. Diese erfolgen insbesondere über das soziale Netzwerk Facebook. Trotz der schwierigen politischen Lage in Mali der letzten Monate geht das Leben in Bamako weitestgehend gewohnt weiter.



Foto: Johannes Erdmann

Inklusion braucht Professionalität

Mit der im Dezember 2006 von den Vereinten Nationen verabschiedeten UN-Behindertenrechtskonvention, welche die Bundesrepublik 2008 ratifizierte, werden die bestehenden Rechte für alle Menschen mit Behinderungen oder in benachteiligten Lebenssituationen konkretisiert und zu einem weltweiten völkerrechtlichen Anliegen erhoben.

Zu einer zentralen Aufgabe wird es, die Chancengleichheit aller Menschen zu erhöhen und somit für alle eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Physische und mentale Barrieren sollen abgebaut und breit angelegte Maßnahmen zur gleichberechtigten Teilhabe gesetzlich verankert werden. Zum grundlegenden Prinzip des Übereinkommens wird nachfolgende Aussage: „*Full and effective participation and inclusion in society*“.

Der Kern des Übereinkommens liegt auf der innerstaatlichen Verwirklichung und Garantie der Ausübung sämtlicher Menschenrechte für alle Menschen mit Behinderungen. Sie sollen nicht zum „Objekte“ der Fürsorge werden sondern selbstbestimmt ihr Leben gestalten können. Damit erhält die Konvention eine gesamtgesellschaftliche Bedeutung, die getragen ist von der humanistischen Idee der Anerkennung jeglichen menschlichen Lebens. Die in diesem Rahmen geführte Diskussion um neue Aufgabenfelder warf insbesondere in der Bildungspolitik

die Frage auf, ob und wie auf der Grundlage bestehender Strukturen der im Artikel 24 für Menschen mit Behinderung geforderte Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen garantiert werden kann. Schülerinnen und Schüler mit

Gemeinsames Handeln wird perspektivisch die in den Schulen noch immer dominierende "Einzelkämpfersituation" der Lehrkräfte ablösen.

besonderen Bedürfnissen stehen somit im Mittelpunkt pädagogischer Debatten. Das hat es in diesem Umfang im deutschen Bildungssystem noch nicht gegeben, auch wenn bereits vor vierzig Jahren die ersten Integrationsklassen eingerichtet wurden. So erfreulich diese Entwicklung auch ist, so zeigt sich auch, dass politischer Wille nicht verordnet werden kann und auch nicht kostenneutral umzusetzen ist.

Im deutschen Bildungssystem wird eine Kategorisierung von Behinderungen und Beeinträchtigungen nach der Dauer, dem Umfang und dem Schweregrad der Beeinträchtigung vorgenommen. Sonderpädagogischer Förderbedarf wird festgestellt, wenn umfängliche, langandauernde und schwerwiegende Beeinträchtigungen im Lernen, in der geistigen Entwicklung, im Verhalten, in der sprachlichen Entwicklung, im Bereich



Foto: PD Dr. Karin Salzberg-Ludwig

PD Dr. Karin Salzberg-Ludwig
Universität Potsdam
Department Erziehungswissenschaft

Kontakt unter:
karin.salzberg-ludwig@uni-potsdam.de

des Hörens, des Sehens und der körperlich-motorischen Entwicklung vorliegen. Allein diese Aufzählung verdeutlicht, wie differenziert und komplex das fachliche Wissen sein muss, um gut diagnostizieren und fördern zu können.

Dieses Fachwissen muss in den Inklusionsschulen vorgehalten werden. Dazu gehört nicht nur, dass zunehmend Sonderpädagogen in den Regelschulen arbeiten, sondern auch ein neues Verständnis von Unterrichtsgestaltung, Leistungsbewertung und kollegialer Zusammenarbeit. Der damit einhergehenden Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen können wir am ehesten entsprechen, wenn wir unser pädagogisches Tun und gesellschaftliches Engagement immer wieder hinterfragen und überprüfen. Werte wie Akzeptanz von Verschiedenheit, Empathie im Umgang mit unseren Mitmenschen und Vertrauen in das eigene und in das Tun der anderen sollten das Miteinander bestimmen und das Menschenbild unserer Gesellschaft prägen.

Ethische Fragen im Umgang mit Behinderung und Anderssein sollten ebenso zum Bestandteil der allgemeinen Lehrerbildung werden wie die Anbahnung von Kompetenzen zur Gestaltung von Kommunikations- und Beratungsprozessen in der Schule.

Gemeinsames Handeln wird perspektivisch die in den Schulen noch immer dominierende „Einzelkämpfersituation“ der Lehrkräfte ablösen. Fachlehrer, Sonderpädagogen, Therapeuten und andere pädagogisch tätige Menschen werden in den Regelschulen mehr denn je zusammenarbeiten. Die Grundlagen dafür sollten in der Ausbildung gelegt werden.

Die Lehrkräfte müssen des Weiteren darauf vorbereitet werden, die Lernprozesse ihrer Schüler diagnostisch zu begleiten und zu fördern. Unabdingbar ist eine gute Verzahnung von Aus-, Fort- und Weiterbildung in allen Lehrämtern und anderen beteiligten pädagogischen und therapeutischen Berufen.

In der Forschung sollten perspektivisch u.a. solche Fragen im Mittelpunkt stehen, wie Prozesse der individuellen Förderung unterrichtsbegleitend gestaltet werden können und wie die Zusammenarbeit der Lehrkräfte in inklusiven Settings erfolgreich umgesetzt werden kann. Das Gelingen der Umsetzung der UN-Konvention wird sich auch daran messen lassen, inwieweit in unserer Leistungsgesellschaft Behinderungen und Beeinträchtigungen als Merkmal der Persönlichkeit eines Menschen respektiert werden und eine soziale Exklusion zunehmend überwunden wird.

Zwei Ansichten eines Nachmittages

Am 20.06.2012 stimmte der Fachschaftsrat der Primarstufe mit einer Filmvorführung, der Dokumentation "Klassenleben" und einer anschließenden Gesprächsrunde auf die Tage der Lehrerbildung ein.

So unterschiedlich und einzigartig, wie

jeder Mensch ist, sind auch die Erinnerungen, die an einen solchen Nachmittag bleiben.

Es folgen zwei Erfahrungsberichte der Veranstaltung, einmal aus dem Publikum und einmal aus dem Podium.

Authentische Einblicke in die Inklusion

„Chancengleichheit besteht nicht darin, dass jeder einen Apfel pflücken darf, sondern dass der Zwerg eine Leiter bekommt.“ (Reinhard Turre, Frankfurter Rundschau, Oktober 1997)

So spricht Reinhard Turre, Leiter eines Diakoniewerks in Sachsen, über Chancen der Inklusion. Chancengleichheit bedeutet die gerechte Verteilung von Lebenschancen und den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen. Kinder können sich ihre Chancen in der Gesellschaft am wenigsten aussuchen und sind daher am stärksten auf die Realisierung von Chancengleichheit angewiesen.¹

Häufig werden Fragen an die Schuldiktaktik zum Umgang mit Behinderung im Schulalltag gestellt. Immer mehr Sonderschulen sollen in Brandenburg geschlossen werden, um das Konzept einer inklusiven Schule umzusetzen. Dies bringt Anforderungen an den Lehrberuf mit sich, die man zurzeit noch nicht immer genau abschätzen kann.

Hierzu fehlt es vielen Lehrkräften bei diesem Thema an Kompetenz und Erfahrung. Im Rahmen der Tage der Lehrerbildung vom 20.-22.6.2012 wurde die Inklusion aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet.

Die Filmvorführung des neunzigminütigen Dokumentarfilmes „Klassenleben“ (Regie: Hubertus Siegert) gab einen Einblick in die Chancen der Inklusion: Im Februar 2004 treffen sich Luca, Marwin, Dennis, Johanna, Christian und 15 andere Kinder zum Halbjahresbeginn in der Berliner Fläming-Schule. Sie gehören zur Klasse 5d, der Förderklasse der Schule, in der Schüler mit facettenreichen Fähigkeiten zusammen lernen. Vier der Kinder sind als behindert eingestuft, von lernschwach bis schwerbehindert und werden nicht benotet. In der Klasse sind zwei Betreuerinnen, einige Fachlehrer und die Klassenlehrerin, Frau Haase, die uns später am Nachmittag in einem umfassenden Interview zur Verfügung



Foto: Katharina Briest

Katharina Briest
Universität Potsdam
Lehramtsstudentin
Musik/Deutsch/
Sachunterricht

¹Vgl. www.vamv-sh.de/wp/wp-content/files/CwieChancengleichheit.doc (Zugriff am 23.08.12)

stand, zugegen. Ein Schulhalbjahr lang begleitet Hubertus Siegert die Klasse. Die Kinder durchleben Erfolge und Konflikte, Spaß und Tränen und das Wachsen von Freundschaften. „Ich glaube, Erziehung hat mit allem was zu tun: mit Bestechung, mit Erpressung, mit Schreien und mit Freundlichkeit. Das letztere ist notwendig, damit die Kinder die Lehrer nicht hassen.“ So spricht der elfjährige Dennis im Film über die Erziehung. Hubertus Siegert erläutert kein pädagogisches Konzept, sondern beobachtet mit großer Aufmerksamkeit und Anteilnahme, ohne sentimentale Verklärung oder pädagogischen Zeigefinger, den Alltag der Kinder.² Nach der Filmvorführung bemerkte man eine gerührte Atmosphäre und träumte einigen bewegenden Situationen nach. Besonders bewegt hat mich der respektvolle, einfühlsame und verständnisvolle Umgang der Schülerinnen und Schüler mit den behinderten Kindern. Ein elfjähriges Mädchen hatte nur noch wenige Wochen zu leben und ihr Zustand verschlechterte sich immer mehr. Die Kinder machten aus dieser Situation das Beste: sie wurde stets in das Unterrichtsgeschehen integriert und bei Spielen mit einbezogen. Zum Geburtstag bekam sie sogar von der gesamten Klasse eine Karte geschenkt. Anfangs hatte ich eine eher gespaltene Haltung zum Thema Inklusion. Nach diesem Film war ich aber überzeugt, dass sie funktionieren kann, wenn sich alle „Parteien“ ihrer Aufgaben bewusst sind und Verantwortung übernehmen können. Kinder helfen Kindern – das war die Devise, die sich stets wie ein roter Faden durch den Film zog. Die Klassenleiterin Frau Haase wirkte zunächst ein wenig kühl im Umgang mit den Kindern. Später stellte sich aber heraus,

dass die Kinder ihre Art zu schätzen wissen und in ihr eine liebevolle Vertrauenspartnerin haben.

Kinder helfen Kindern – das war die Devise, die sich stets wie ein roter Faden durch den Film zog.

Der Fachschaftsrat der Primarstufe hatte das Glück, Frau Haase eine Stunde lang interviewen zu dürfen. Es wurden ihr und Henrike Walter, Studentin im Praxissemester an der Schule, viele Fragen rund um das Thema Inklusion gestellt. Die folgenden Zeilen versuchen wesentliche Gedanken der Klassenleiterin zu dem Thema zusammenzufassen: Frau Haase betonte, dass Kooperation sowohl unter den Lehrern als auch mit den Eltern an höchster Stelle stehen. Ohne sie wäre die Umsetzung des Unterrichtskonzeptes nicht möglich. Frau Haase schwärmte von ihrem Kollegium und betonte die gute Zusammenarbeit, sowie die Tatsache, dass Pädagogische Mitarbeiter stets zur Seite stehen. Außerdem hält sie es für wichtig, stets an Weiterbildungen teilzunehmen und ihr Wissen über die Inklusion zu erweitern. Das Bereitstellen von Fördergeldern ist eine weitere wichtige Säule der Realisierung der Inklusion. Ohne die nötigen Finanzen wären die Räumlichkeiten und Möglichkeiten der Schule nicht gegeben. Frau Haase hob außerdem die Liebe zu ihrer Arbeit und den damit verbundenen Zeitaufwand hervor. Ihre Arbeitsstunden zählt sie nicht mehr, manchmal bleibt sie von morgens bis abends in der Schule. Aber sie würde niemals etwas anderes machen wollen, so die Theaterpädagogin. Gegen die Schließung aller Sonderschulen ist sie allerdings nicht.

² Vgl. www.klassenleben.de (Zugriff am 23.08.12)

Die Eltern und Kinder sollen selbst entscheiden können, ob sie an einer speziellen oder allgemein bildenden Schule unterrichtet werden wollen. Vom regelmäßigen Einhalten des Rahmenlehrplans ist sie nicht überzeugt. Für sie ist es wichtiger, an den Bedürfnissen und Wünschen der Kinder anzuknüpfen und danach bestimmte Themen auszurichten.

Nach dem umfassenden Interview mit Frau Haase gab es einen großen Redebedarf unter den Studierenden – gerade weil es an der Universität Potsdam ab Wintersemester 2013/14 eine spezifischere Ausbildung für Inklusionspädagogen geben soll, aber sehr viele Details noch zu klären sind. So ist es allen Studierenden ein Bedürfnis sich mehr und

ausgiebiger mit diesem Thema befassen zu können, auch wenn sie nicht in diesem neuen Studiengang studieren. Denn das Thema Inklusion, auch wenn es an diesem Nachmittag viele Perspektiven bot, führt bei den meisten angehenden Lehrkräften zur Sorge im Unterrichtsalltag nicht bestehen zu können. Dies wurde gerade zu einem Anlass wie diesem mehr als deutlich. Die Tage der Lehrerbildung gaben also einen Anstoß, um das Thema Inklusion zu vertiefen. Um es aber weitestgehend zu erfassen, müssen Studierende auch weiterhin die Möglichkeit haben, an Informationsworkshops oder anderen Angeboten teilnehmen zu können.

Inklusives Klassenleben an der Fläming-Grundschule

Die Fläming Grundschule – „eine Schule für alle“, so lautet der Slogan der Schule, die seit 1975 – und damit als erste Schule im deutschsprachigen Raum – auch Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung in Regelklassen unterrichtet. Während meines Praxissemesters hatte ich das Glück, tiefe Einblicke in den Schulalltag und die Unterrichtspraxis einer Schule zu erhalten, die im Kontext der Inklusionsdebatte in den Medien oft als Beispiel genannt wird.

Die Inklusionsdebatte und damit auch der Film *Klassenleben* (Regie: Hubertus Siegel), polarisiert, nicht nur Lehrerinnen und Lehrer, sondern ebenso angehende pädagogische Fachkräfte. Im Fachschaftsrat spielten wir schon lange mit dem Gedanken, Filmabende zu or-

ganisieren, an denen für Lehramtsstudierende interessante Werke gezeigt und anschließend darüber diskutiert werden sollte. Als wir den Film „Klassenleben“ ausgewählt hatten, wurde deutlich, wie gut er zur thematischen Schwerpunktsetzung der Tage der Lehrerbildung passte. Aus diesem Grund organisierten wir einen Filmnachmittag mit einer anschließenden Diskussion zur Einstimmung, bei der Frau Haase mit meiner Unterstützung, einen Einblick in den Schulalltag geben und Fragen zum Film beantworten sollte.

Als die Kinder der Musical-AG ihre Ergebnisse des vergangenen Schuljahres vorstellten, begegnete mir Frau Haase zum ersten Mal und ich konnte erleben, mit welcher Freude sie den Kindern zu



Foto: Henrike Walter

Henrike Walter
*Universität Potsdam
Lehramtsstudentin
Deutsch/Mathematik/
Sachunterricht*

schaute, mit welcher Begeisterung sie bei der Vorstellung mitfieberte. Schon zu Beginn des Semesters erfuhr ich, dass mein Klassenraum von großer Bedeutung für die gesamte Schule war, da hier der Film „Klassenleben“ gedreht wurde. Somit war dieser Filmnachmittag für mich eine schöne Möglichkeit, um mein

*„Was ich mir für die Zukunft wünsche?
Ich wünsche mir, dass es weiter geht,
ich wünsche mir Entwicklung, nicht Stagnation.“*

Praxissemester einmal Revue passieren zu lassen, auch gedanklich Abschied zu nehmen und über die Eindrücke und Erfahrungen dieser wundervollen Zeit zu sprechen. Zudem empfand ich die Konstellation aus Filmvorführung und Beiträgen von Frau Haase und mir als äußerst passend, da die Anwesenden auf diese Art und Weise differenzierte Einblicke in den Schulalltag, den vor acht Jahren und den heutigen, erhalten konnten.

Bilder, Aussagen, Musik, die gesamte Konzeption – der Film riss die Anwesenden innerhalb weniger Sekunden in seinen Bann. Die Zuschauer erhielten tiefe, private Einblicke in den Alltag der Schülerinnen und Schüler der 5d und ihre Begleiter während des zweiten Halbjahres im Schuljahr 2003/2004. Der Film eröffnete die Möglichkeit für Empfindungen aller Art: Freude, Glück, Angst, Zuversicht, Trauer und Zufriedenheit – fast zu intim und verzaubernd faszinierend wirkten manche Bilder, sodass sich mancher fast als Eindringling gefühlt haben mag. Mit dem Ende des Filmes schien freudige Erwartung in der Luft zu liegen, jeder schien nun gespannt auf das Auftreten der „echten“ Frau Haase. Freudigen Schrittes, mit einem Lächeln im Ge-

sicht nahm Frau Haase im Podium Platz, sie selbst schien gespannt auf das, was nun folgen würde. Sie begrüßte die Anwesenden mit den Worten, dass sie den Film zwar schon gefühlte Hundertmal gesehen habe, ihn jedoch trotzdem jedes Mal wieder mit anderen Augen sehe. Freundlich und gekonnt führte die Vorsitzende des Fachschaftsrats, Jeannine Mahlig, den Verlauf des folgenden Gesprächs. Durch gezielte und konkret formulierte Fragen ermöglichte sie den Anwesenden einen intensiven, aber auch kritischen Einblick in die Entstehungsmomente des Films und den Alltag an der Fläming-Grundschule. Sie schien ein sehr gutes Gespür dafür zu besitzen, wann Nachfragen Aussagen noch anschaulicher machten und wie nacheinander aufgeführte Aussagen von Frau Haase und mir die Sicht auf einen Gegenstand aus zwei Blickwinkeln ermöglichten. Frau Haase beantwortete jede Frage in einer Ausführlichkeit, als spräche sie zum ersten Mal über den Film; Wortwahl und auch ihre nonverbalen Gesten schienen voll von Liebe und Begeisterung für die Kinder, den Unterricht, das Theater und die Inklusion. Ihre Aussagen machten deutlich, was wir brauchen, um Inklusion begegnen zu können. Zwar sind die räumlichen und personellen Bedingungen im Vergleich zu anderen Schulen scheinbar ideal an der Fläming-Grundschule, doch viel wichtiger scheinen die Menschen zu sein, die Inklusion ermöglichen wollen. Was Inklusion braucht, was sie erst ermöglicht, sind nach Aussagen von Frau Haase, die Menschen, die tätig werden – Menschen die anfangen. Inklusion müsse in den Köpfen der Menschen, der Eltern, der Lehrer, entstehen und ließe sich auch im Kleinen durchführen, nur

der Wille dafür müsse existieren, versichert die langjährige Theaterpädagogin. Inklusion in der Schule bedeute alle Kinder anzunehmen, Inklusion bedeute miteinander und voneinander lernen und sei eine Bereicherung für alle: Für die Kinder mit einer Behinderung und für die ohne, aber auch für die Lehrerinnen und Lehrer. Frau Haase machte jedoch auch auf die Probleme bzw. Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Inklusion aufmerksam. Neben besorgten Eltern, die die Befürchtung haben, ihr Kind möge in einem inklusiven Setting nicht ausreichend gefördert werden, bereite auch die Politik der Fläming-Grundschule Sorgen. Da die Umsetzung der Inklusion zur Chefsache gemacht wurde und in naher Zukunft alle Berliner Grundschulen auch Kinder mit einer Behinderung aufnehmen, sich zur Inklusionsschulen umstrukturieren sollen, werden die Gelder für Modellschulen wie die Fläming gekürzt, da sie, aus Sicht der Bildungspolitik, aufgrund der Veränderung in der Schullandschaft keine Besonderheit mehr darstellen. Nach wie vor komme jedoch auch die Ausbildung von Lehrkräften für Inklusionsschulen zu kurz, noch sei es die Aufgabe von Regelschullehrerinnen und -lehrern zu unterrichten. Doch auch wenn sie von Sonderpädagogen und pädagogischen Mitarbeitern unterstützt würden, benötigen sie umfangreichere Kompetenzen im Umgang mit Kindern mit einer Behinderung.

„Was ich mir für die Zukunft wünsche? Ich wünsche mir, dass es weiter geht, ich wünsche mir Entwicklung, nicht Stagnation. Auch an der Fläming-Grundschule müssen wir uns weiterentwickeln! Ich wünsche Ihnen, dass Sie sich trauen anzufangen – machen Sie Inklusion!“, so in etwa beendete Frau Haase das Gespräch und damit auch das Ende eines wunderschönen, inspirierenden Filmnachmittags. Ich empfand diese Veranstaltung als einen gelungenen Beitrag zu den Tagen der Lehrerbildung, da er einen sehr schönen Einstieg in das Thema Inklusion und den Anwesenden zudem authentische Einblicke in den Alltag des inklusiven Arbeitens ermöglichte. Auch wenn kritische Stimmen die Arbeit der Fläming-Grundschule vielmehr als integrativ beschreiben mögen, so zeigt der Film doch eine besonders gut gelungene Integration und macht deutlich, auf welchem Weg Kinder mit einer Behinderung ihr Recht auf Unterricht an einer Regelschule wahrnehmen können. Zudem zeigt er, wie auch die anderen Lernenden von der Inklusion profitieren. Folglich spricht mir Luca aus dem Herzen, wenn sie im Film sagt: „Ich würde mir wünschen, dass viele Leute den Film sehen, wegen der Integration. Viele haben ja die Meinung, dass es schlecht ist, wenn behinderte Kinder mit Kindern zusammenarbeiten, die vielleicht ein bisschen begabter sind. Der Film, finde ich, soll zeigen, dass das eben nicht so ist.“ (www.klassenleben.de)

Inklusive Arbeit in den vierten bis sechsten Klassen

Inklusion an der Fläming - Grundschule

Wir sind eine vierzügige Schule, die sich seit drei Jahrzehnten bemüht, inklusiv zu arbeiten.

Was bedeutet, kein Kind auszusondern, jedes Kind seinen

Möglichkeiten entsprechend zu unterrichten. Inzwischen nehmen wir in zwei Klassen schwerstmehrfach behinderte Schüler auf, die dann neben hochbegabten, begabten, geistig behinderten und (oder) lernbehinderten Schülern unterrichtet werden. Alles ist möglich! Diesen Klassen stehen fast durchgehend Sozialpädagogen zur Verfügung, die sich vorwiegend um die Belange der Behinderten kümmern. In der Regel sind sie aber wichtige Bezugspersonen für die gesamte Klasse über drei, manchmal sogar sechs, Jahre.

Sie erkennen häufig emotionale Probleme der Schüler viel früher als der Lehrer. Gemeinsam wird dann überlegt, wie geholfen werden kann. Immer haben sie das Kind mit seinen ganzheitlichen Bedürfnissen im Blick, während der Lehrer doch in erster Linie die Leistungen der Schüler und ihre jeweiligen Bildungsmöglichkeiten sieht. In unserer Ergänzung bilden wir eine konstante Stütze für alle Schüler. Beide Lehrkräfte können sich direkt im Hause an einen Supervisor wenden, wenn Fragen zu den Kindern sichtbar werden oder wenn es Widersprüche im Team zu klären gibt. Das Einsetzen von

Helfern, die vielleicht jährlich wechseln, halte ich nicht für sehr hilfreich. Unse-

Gemeinsam wird überlegt, wie geholfen werden kann.

re Sozialpädagogen sind hochkompetent im Umgang mit behinderten und nicht-

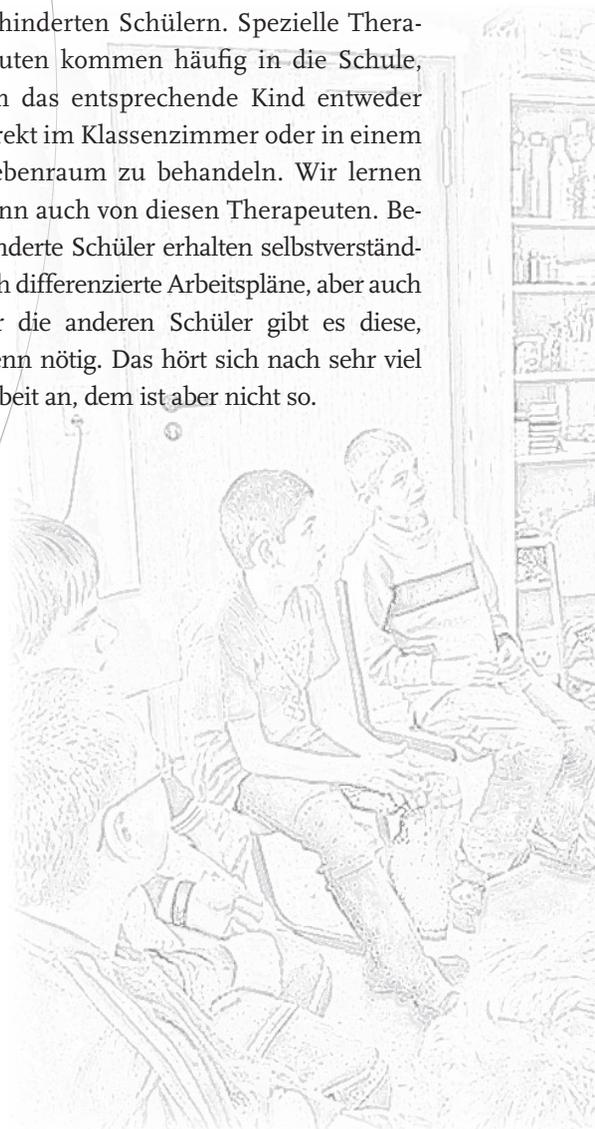
behinderten Schülern. Spezielle Therapeuten kommen häufig in die Schule, um das entsprechende Kind entweder direkt im Klassenzimmer oder in einem Nebenraum zu behandeln. Wir lernen dann auch von diesen Therapeuten. Behinderte Schüler erhalten selbstverständlich differenzierte Arbeitspläne, aber auch für die anderen Schüler gibt es diese, wenn nötig. Das hört sich nach sehr viel Arbeit an, dem ist aber nicht so.



Foto: Thomas Roese

Gudrun Haase
Lehrerin an der
Fläming Grundschule

Kontakt unter:
ganztag-flaeming@nbhs.de



Häufig übernehmen Schüler Hilfstätigkeiten oder dem Schüler werden nur die Aufgaben gekürzt. Mit den Jahren lernt man im Frontalunterricht jedem Schüler die entsprechenden Erklärungen zu geben, die er benötigt, um seinen Lernstoff verstehen zu können. Kinder erklären häufig besser als Erwachsene. Unser Unterricht ist in der Regel sehr handlungsorientiert. So lasse ich auch im Grammatikunterricht spielen oder die Schüler fertigen sich ihre Karteikarten selber an. Aus einer Ganzschrift suchen wir die verschiedenen Wortarten heraus.

Die Kinder erarbeiten sich in Gruppen oder in Partnerarbeit oft selbst den Lernstoff, sie halten viele Referate, spielen Theater oder besuchen außerschulische Orte. Gerade die 5ten und 6ten Klassen beteiligen sich alle zwei Jahre an einem Kunst- und Poesieprojekt auf dem Schulhof. Da werden Balladen auf Klettersteinen vorgetragen, Märchen auf dem Fußballfeld erzählt, Tore des Lebens erbaut und Texte und Fotos an Hauswänden angebracht. All das kann im Klassenverband erarbeitet werden. Immer wird kreativ nach Möglichkeiten für die behinderten Schüler gemeinsam gesucht.



Begeisterung für die Idee ist Voraussetzung für das Gelingen von Inklusion

Nach dem Zeigen des Filmes „Klassenleben“ von Hubertus Siegert erlebte ich eine gut vorbereitete Podiumsdiskussion mit konstruktiven Fragestellungen, die es meines Erachtens möglich machten, die Entwicklung der Fläming Grundschule in Berlin Friedenau zur Inklusionsschule, nachvollziehen zu können. Darüber habe ich mich sehr gefreut.

Im Anschluss bat mich die Kollegin einer Potsdamer Grundschule in ähnlicher Weise an ihrer Schule einen Studientag zu gestalten. Auch das ist erfreulich. Die Kollegen suchen Wege, Inklusion stattfinden zu lassen, zu praktizieren, dabei sind ihnen Erfahrungen anderer Schulen wichtig.

Diese Kollegen fanden sich dann auch teilweise zu einer weiteren Podiumsdiskussion zwei Tage später ein. Diese Diskussion zwischen Wissenschaftlern und Praktikern fand ich ebenfalls sehr anregend. Universität und Schule sollten sich noch viel kontinuierlicher treffen, um die Möglichkeiten der Umsetzung von Inklusion zu reflektieren oder um gemeinsame Studien zu planen. Auch hier fand die Auseinandersetzung in einer offenen und konstruktiven Weise statt. Es wurde schon klar, wie schwierig es ist, wissenschaftliche Konzepte praktisch umzusetzen. Immer wieder wurden auch die finanziellen Mittel bemängelt. Inklusion kann es nicht zum Nulltarif geben.

Neben einer guten räumlichen und vor allem personellen Ausstattung der Schulen sind aber auch Lehrer mit Empathie, Freude am kreativen Denken und Handeln sowie einer hohen Begeisterung für die Idee der Inklusion wichtige Voraussetzungen für das Gelingen von Inklusion.

Gudrun Haase

Das Portfolio als Dreh- und Angelpunkt eines inklusiven (Fremd-) Sprachenunterrichts

Inklusiver Fremdsprachenunterricht muss den Prinzipien eines allgemeinen inklusiven Unterrichts gerecht werden. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass inklusives Unterrichten einem in

der Fachliteratur hinreichend beschriebenen Paradigmenwechsel gleichkommt, der auch Auswirkungen auf Verständnis von Sprache, Sprachenlernen und Sprachunterricht hat.

Inklusives Sprach(en)lernen

Sprache und Spracherwerb werden hier in einem soziokulturellen Ansatz betrachtet. Im Sinne Bühlers (1934) betrachten wir die Sprache als Werkzeug („organon“), das Menschen in der sozialen Welt handlungsfähig macht. Die Sprachentwicklung ist eine soziale Entwicklung und von sozialen Situationen abhängig (Vygotskij 2002, Lorenzer 2002) und vollzieht sich als dynamischer, komplexer, also nichtlinearer Prozess (Oksaar 2003, 93 ff.). Dies gilt ebenso für das Erlernen weiterer Sprachen nach dem Erstspracherwerb. Anders als beim Erstspracherwerb wird die Sprache hier nicht erst mit und durch die Erschließung der Welt aufgebaut, sondern der Lerner verfügt bereits Weltwissen und Weltverständnis (Sarter 1997, Oksaar 2003). Die Kompetenzentwicklung im Zweitspracherwerb baut auf derjenigen in der Erstsprache auf und die Entwicklung in beiden Sprachen beein-

flussen und bedingen einander (Cummins 2000, Edwards 1998). Sie bezieht sich nicht nur auf den mündlichen und Schriftspracherwerb, sondern ebenfalls auf kulturell bedingte, extravertale Verhaltensweisen (Oksaar 2003). Nach diesem Sprach- und Spracherwerbsverständnis ist der Einfluss von Beziehungen, sozialen Situationen und kulturellen Kontexten auf die Ausbildung kognitiver und sprachlicher Strukturen von zentraler Bedeutung (Lorenzer 2002, Vygotskij 2002). Inklusiver Sprachunterricht muss folglich den Fokus auf kommunikative Lernsituationen und das vertrauensvolle, zuverlässige und dauerhafte Beziehungsgeflecht richten, in denen diese eingebettet sind (siehe auf Vygotskij 2002 basierende Konzepte, und weiter: „Lerngemeinschaft“ von Lave/Wenger 1991, „Dyaden“ von Bronfenbrenner 1979).



Foto: Thomas Roese

Melanie Noesen
Lehrerin in Luxemburg

Kontakt unter:
melanie@mertes-noesen.eu

Portfolioarbeit in inklusiven Mehrsprachigkeitskontexten

Das kooperative Forschungsprojekt PORTINNO (Brendel/Dumont/Noesen/Scuto 2011) in Luxemburg hat gezeigt, inwieweit Portfolioarbeit als Dreh- und Angelpunkt zur Implementierung vertrauensvoller Beziehungen und eines auf die Lernprozesse aller Beteiligten ausgerichteten Unterrichtssettings fungieren kann. Als konzeptuelles Werkzeug fördert der Portfolioansatz die Lernprozesse, deren Evaluation sowie die stetige Verbesserung und Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse aller Schüler. Bezogen auf die Schüler beinhaltet die Portfolioarbeit alle kommunikativen und reflexiven Prozesse mit dem Ziel, die Selbstreflexion und Selbstevaluation zu erweitern, die eigenen Gedanken und Bedürfnisse zum Lernen immer präziser auszudrücken und die Selbstregulierung und Autonomie zu fördern (ebd., Mottier Lopez 2006, Noesen 2012). Für die Lehrperson schließt der Portfolioansatz alle materiellen und konzeptuellen Werkzeuge zur Dokumentation der Lernprozesse, zur systematischen Reflexion der Praxis sowie zur Planung, Durchführung und Evaluation von immer mehr an die Bedürfnisse der Schüler angepassten Lernsituationen ein. In diesem Sinne führt jedes Mitglied einer Lerngemeinschaft sein eigenes Portfolio (Brendel e.a. 2011). Die vorherrschenden

Portfolio-Modelle sowie Praxisleitfäden reflektieren kaum den Sprachgebrauch innerhalb der Portfolioarbeit und explizit oder implizit wird die Sprache der Institution Schule als Grundlage gebraucht. Nun stellt gerade die Schulsprache für manche Schüler ein großes Hindernis dar, sich das Portfolio als Werkzeug zu eigen zu machen. Gerade in einem Land wie Luxemburg, in dem nicht nur Luxemburgisch, Deutsch und Französisch im Grundschulalter (ab 4 Jahren) erlernt werden müssen, die Schüler in der Regel auf Deutsch alphabetisiert werden, sondern zudem 56,2 % der Grundschulkin- der nicht Luxemburgisch als Erstsprache aufweisen (MENFP 2012, 10). So sind die Portfolioprxismodelle sowie Sprachunterrichtskonzepte nicht an die soziokulturellen Kontexte und die spezifische Mehrsprachigkeitssituation in luxemburgischen Schulen angepasst und vernachlässigen inklusive Zielsetzungen. Aus diesen Feststellungen ergibt sich, dass – wenn Portfolioarbeit förderlich und mit dem Sprachenlernen Hand in Hand gehen soll – zwischen Lehrperson und Schüler eine gemeinsame Sprache als Kommunikationsbasis entwickelt werden muss um es den Schülern zu ermöglichen, Erfahrungen auszutauschen (Brendel e.a. 2011) und die Schulsprachen zu erlernen.

„Die hundert Sprachen des Menschen“ (Malaguzzi 1997) als Schlüssel zum inklusiven Sprachenlernen

Hierzu ist es sinnvoll auf Malaguzzis (1997) Konzept der „100 Sprachen des Kindes“ zurückzukommen und allen Aus-

drucksweisen des Schülers im Unterricht Platz einzuräumen, mit dem Ziel die allgemeine Sprachfähigkeit und wei-

ter die Kompetenzen in den Schulsprachen (mündlich wie schriftlich) zu erweitern. Dies betrifft somit nicht nur die Erstsprachen der Kinder (und ihre spezifischen soziokulturell bedingten Register und Varietäten), sondern eben-

Somit ist der künstlerische Ausdruck ein weiterer Weg zum Erlernen der mündlichen Sprache.

falls para- und nonverbale Ausdrucksweisen (Mimik, Gestik, körperlicher Ausdruck, malerische Ausdrucksformen, usw.). Eine Auswertung von Daten des PORTINNO-Projektes hat ergeben, dass nonverbale gestalterische Ausdrucksformen zum Werkzeug werden können, Lernzugänge zu schaffen und eine Grundlage für Lerngespräche und Aushandlungen zwischen Mitgliedern der Lerngemeinschaft liefern. In der Tat bedarf eine bildnerische Darstellung einer Lernsituation oder eines Lernfortschrittes einer Erläuterung, es weckt Interesse beim Betrachter, regt zu Fragen an. Somit ist der künstlerische Ausdruck ein weiterer Weg zum Erlernen der mündlichen Sprache.

Ein weiteres zentrales Element stellt der Rückgriff auf die Erfahrungswelt des Kindes dar. Gerade zu Beginn der Portfolioarbeit hat es sich als wichtig erwiesen, alle Beiträge von Kindern zuzulassen, auch wenn diese auf den ersten Blick in den Augen der Lehrperson als nicht sehr reflektiert erscheinen und sich nicht eindeutig auf eine Lernsituation im Zusammenhang mit dem Kontext Schule beziehen. So hat sich herausgestellt, dass die Anerkennung der Erfahrungen des Schülers und das Nutzen und Verstärken dessen sozialer Beziehungen (Zusammenarbeit mit Eltern, Rückgriff auf

Situationen mit Peers) und deren Sprachkontext eine Brücke darstellt, sich innerhalb des Unterrichts immer präziser auszudrücken und sich dem Ausdruck in den Schulsprachen anzunähern. Ein lusophones Mädchen (10 Jahre), das sich selbst als Schulversagerin sah, bemerkte so beispielsweise, dass seine Lehrerin seine Muttersprache mühsam in

Abendkursen erlernte. Es wurde sich der eigenen Sprachkompetenz bewusst und wollte während einer gewissen Zeit den wöchentlichen Reflexionsbogen zusammen mit der Lehrerin in seiner Muttersprache ausfüllen. Dasselbe Mädchen, das erhebliche Schwierigkeiten im Erwerb der Schriftsprache aufwies, nahm oftmals seine Portfoliokommentare und Reflexionen mit einer Lehrperson oder einem anderen Schüler mündlich auf oder diktierte sie der Lehrerin, je nach Situation oder Adressat (z.B. die Eltern) auf Deutsch, Französisch, Portugiesisch oder Luxemburgisch. Nach einem Jahr notierte sie selbst ihre Überlegungen zu ihrem Lernen fast ausschließlich in Deutsch oder Französisch, wobei ihre Kommentare sich jetzt immer auf konkretere Lernsituationen bezogen, die sie umfangreicher und tiefgründiger reflektieren konnte. Weiter hatte die Schülerin zu Hause freiwillig begonnen ein Lerntagebuch zu schreiben und entdeckte die eigene Freude am schriftlichen Erzählen.

Das Aufschreiben der Gedanken des Schülers innerhalb der Portfolioarbeit kann so der Schriftsprache einen Sinn geben, das Kind kann sie als Kommunikationswerkzeug und Ausdrucksmittel seiner eigenen Bedürfnisse und Erfahrungen erkennen. Inklusive Portfolioar-

beit lässt alle Ausdrucksmöglichkeiten des Schülers als potentielle Ressource und Sprungbrett zum Sprachenlernen zu. Viele Unterrichtsideen entwickeln sich aus der Portfolioarbeit heraus. In der Tat liefern die vielfältigen Gespräche mit und unter den Schülern sowie die Kommentare zu Produktionen und Lernsituationen einer Lehrperson oder Team die nötigen Informationen um den Unterricht immer besser an die Bedürfnisse des Schülers und der Gruppe anzupassen. So können mittelfristig auch konkrete Ideen der Schüler in den Unterricht einfließen, auf die das pädä-

gogische Team sicherlich nicht allein gestoßen wäre. Zudem trägt dieser Ansatz dazu bei, die Erkenntnis der Selbstwirksamkeit bei Schülern zu erhöhen, wenn sie erfahren, dass die Analyse von Lernsituationen und Verantwortungnahme ihrerseits in Form von selbstgesteckten Lernzielen, zu qualitativen Veränderungen im Klassenraum führen.

Die oft als (besonders am Anfang) sehr zeitintensiv erlebte Portfolioarbeit erweist sich – auch beim(Fremd)sprachenlernen – als lohnend.

Ankündigungen

23. und 24. Mai 2013

Veranstaltungsort:

„Musik in sozialen Feldern und Inklusionskontexten“

Universität Potsdam
Campus Golm
Bereich Musik und Musikpädagogik (Haus 6)
Kammermusiksaal (2.01)
Karl-Liebknecht-Straße 24-25,
14476 Potsdam-Golm,
Tel.: 0331 977-2122

31. Mai 2013

Veranstaltungsort:

Jahrestagung 2013

„Inklusion und Integration“

Leibnitz-Sozietät der Wissenschaft zu Berlin e.V.
Zentrum für Lehrerbildung
Universität Potsdam
Campus Griebnitzsee
Haus 1, Hörsaal 10
August-Bebel-Straße 89
14482 Potsdam
Tel.: 0331 977-2894
E-Mail: sekretar@leibnitzsozietat.de

31. Mai 2013

Veranstaltungsort:

„Stimmfit durch den Schulalltag“

Katharina Paulke, Zentrum für Lehrerbildung
Universität Potsdam
Campus Golm
Haus 5, Raum 1.11
Karl-Liebknecht-Str. 24-25
14476 Potsdam - Golm
Anmeldung bis einschließlich 27.05.2013
E-Mail: mrode@uni-potsdam.de

Tage der Lehrerbildung

18. und 19. Juni 2013

Dienstag, 18. Juni 2013

Am Neuen Palais, Haus 12, Raum 1.01

E-Mail: zfl@uni-potsdam.de

14:00 - **Eröffnung der Tage der Lehrerbildung**

16:00 Prof. Dr. Martin Wilkens

Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung

Grußworte:

Staatssekretär Burkhard Jungkamp

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

Staatssekretär Martin Gorholt

*Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur
des Landes Brandenburg*

Vortrag:

„Lehrerbildung in föderaler Verantwortung“

Prof. Dr. Erich Thies

Generalsekretär der Kulturministerkonferenz a.D.

16:15 - **„Inklusion in Brandenburg - der Beitrag der Universität Potsdam“**

18:00 Prof. Dr. Andreas Musil

Universität Potsdam, Vizepräsident für Lehre und Studium

Statements mit offenem Gedankenaustausch

Moderation: Prof. Dr. Bernd Meier

Universität Potsdam, Wirtschafts- und

Sozialwissenschaftliche Fakultät,

Kollegium des Zentrums für Lehrerbildung

„Internationalität in der Lehrerbildung“

Prof. Dr. Ingo Juchler

*Universität Potsdam, Studiendekan der
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät*

„Sprachkompetenz in der Lehrerbildung“

apl. Prof. Dr. Ilse Wischer

Universität Potsdam, Studiendekanin der Philosophischen Fakultät

„Das Verhältnis Bildungswissenschaften und Lehrerbildung“

Prof. Dr. Miriam Vock

*Universität Potsdam, Studiendekanin der
Humanwissenschaftlichen Fakultät*

„Akademische Grundkompetenzen in der Lehrerbildung“

Prof. Dr. Bernd Schmidt

*Universität Potsdam, Studiendekan der
Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät*

„Strategien der Professionalisierung von Lehrkräften für eine
inklusive Schule“

Prof. Dr. Agi Schröder-Lenzen

Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft

Mittwoch, 19. Juni 2013

Am Neuen Palais, Haus 9, Raum 1.12

E-Mail: mrode@uni-potsdam.de

14:30 - Wie unterrichte ich ein Kind mit dem

16:00 Förderbedarf Autismus?

Dr. Brita Schirmer

Diplom-Lehrerin

16:00 - $8 - 7 = 1$ Das ist doch einfach oder?

17:30 Prävention von Rechenschwäche

Dr. Jörg Kwapis

Zentrum für Therapie der Rechenschwäche Potsdam

18:00 Sommerfest der Lehramtsstudierenden

Kastanienhain, Am Neuen Palais

Musik: Max Demian Band

Sommerfest der Lehramtsstudierenden

Der Fachschaftsrat der Primarstufe lädt alle Lehramtsstudierenden im Rahmen der Tage der Lehrerbildung herzlich zum Sommerfest 2013 ein.



Wann

19. Juni 2013, 18:00 Uhr

Wo

Kastanienhain, Campus Am Neuen Palais

Was

Flohmarkt, Gegrilltes, Salattheke, gute Laune,
Kuchen, Muffins u.v.m.

Ab 18:30 Uhr Musik von Max Demian Band



Impressum

kentron
Ausgabe 26
Journal zur Lehrerbildung

Herausgeber	Universität Potsdam
Redaktion	Dr. Roswitha Lohwaßer, Juliane Jaensch, Viola Grellmann, Mirko Wendland
Layout	Juliane Jaensch
Druck	Druckerei des AVZ der Universität Potsdam Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Fotos	Karla Fritze (AVZ d. Universität Potsdam) Mitarbeiter des Zentrums für Lehrerbildung u.a.

Die Autoren sind für die Artikel und Angaben verantwortlich.

Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung
- Sekretariat -
Karl-Liebknecht-Str. 24-25
14476 Potsdam

Tel.: 0331/977-2563
Fax: 0331/977-2196
E-Mail: zfl@uni-potsdam.de

ISSN (Printausgabe)
1867-4720

ISSN (Internetausgabe)
1867-4747